

MEDIAÇÕES NA PERSPECTIVA DE UM CURRÍCULO EMANCIPADOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO¹

MEDIATIONS IN THE PROSPECTS OF AN EMANCIPATOR CURRICULUM IN RURAL EDUCATION: WORK AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE

Adriana Regina Sanceverino²

Naira Roesler Moher³

RESUMO: Este artigo busca apresentar e discutir o caráter mediador do trabalho como elemento de articulação nos processos de elaboração do currículo, em particular, das escolas do campo e das pessoas que vivem do trabalho. Resulta de reflexões das autoras na educação popular consubstanciado em estudos e debates realizados em processos formativos com professores da Rede Pública de Educação. A análise visa apresentar subsídios para a ampliação dos debates em torno da rica e fecunda tradição que permeiam a teoria pedagógica e que nos desafia a encontrar os vínculos tensos entre trabalho e educação tendo em vista a centralidade do trabalho como atividade criadora. As reflexões apresentadas reitiram a necessidade de ampliação dos debates em torno da educação, enfocando os desafios postos à educação do campo, em particular, no âmbito da formação inicial e continuada de docentes.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho e educação, escolas do campo, mediação.

ABSTRACT: This article aims to present and discuss the mediating nature of work as an articulation element in the curriculum development process, in particular, of rural schools and of people who depend on work for subsistence. It is the result of reflection and experiences of the authors in the popular education embodied in study and debates taken during the education process of teachers who work in public schools. The analysis intends to contribute for the expansion of debates around the rich and fecund tradition that permeates the pedagogical theory and challenges us to find the tight links between work and education in view of the

¹ O artigo resulta de reflexões das autoras na educação popular consubstanciado em estudos e debates realizados em processos formativos com professores da Rede Pública de Educação.

² Doutora em Educação Professora/Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/Campus Erechim/RS/Brasil. adriana.sanceverino@uffs.edu.br

³ Mestra em Educação/Doutoranda em Educação Professora/Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS/Campus Erechim/RS/Brasil. nairamohr@uffs.edu.br

centrality of work as creative activity. The reflections presented on this paper reiterate the need to expand the debate around education, focusing on the challenges posed to rural education, particularly in the context of initial and continued teacher training.

KEYWORDS: Work and Education, Rural Schools, Mediation.

Introdução

Atualmente a educação do campo é tema recorrente em muitos espaços, entrando na agenda das discussões teóricas e no cenário das lutas de organizações sociais. Também, aparece como alvo de críticas por alguns setores e como elemento gerador de debates e diversas tendências interpretativas. Por um lado, existem aqueles que não veem sentido nesta luta específica, afinal, segundo alguns, para o modelo de desenvolvimento adotado no Brasil, a população camponesa está fadada a desaparecer. Em outro grupo, fica visível uma diversidade de movimentos populares, instituições públicas e privadas que se apresentam enquanto fortalecedoras e protagonistas desta causa, buscando traçar caminhos capazes de inferir sobre aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Embora sejam observadas neste segundo grupo diversas matizes de concepções e perspectivas, há em comum nos seus discursos um reconhecimento em torno da histórica dívida em relação às comunidades que vivem no campo. É unânime a constatação de que o País, que notoriamente teve sua existência alicerçada na produção agrícola e por longo tempo teve a maioria de sua população vivendo no campo, realmente muito deixou a desejar no que tange a oferta escolar nestes locais. Basta analisar os índices de analfabetismo no decorrer da história brasileira, tendo como recorte o local de residência, para que se explicita a defasagem das áreas rurais em relação ao espaço urbano.

Para a proposição desta reflexão importa a construção de um conceito de educação do campo vinculado às lutas dos trabalhadores do campo, que surge como afirma Caldart: “da sua própria negação”, ou seja, da ausência de processos educativos formais nos locais onde estas lutas estavam sendo produzidas. Sob este enfoque que o termo *Educação do Campo* foi cunhado na preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998 e vai se desenvolvendo no decorrer dos próximos anos:

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e territórios que organizam esta luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública (CALDART, 2012, p.259).

Porém os desafios colocados pela construção da educação do campo transcendem a conquista da escola, problematizando o tipo de educação nela produzida. A transposição de modelos curriculares instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana mostra-se inadequada nos projetos educativos das escolas do campo. Esse contexto coloca desafios aos profissionais da educação no que diz respeito às práticas curriculares e metodológicas escolares.

Isto compreende pensar a construção de um currículo, segundo prevê a atual LDBEN que se constitua de elementos que considere efetivamente o lugar em que a mesma está inserida. Um currículo que possibilite a resignificação e recriação da cultura herdada, e não sua negação.

E no dizer de Arroyo (2004, p. 34) “(...) 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.” (grifo nosso) O trabalho, eis a temática central a ser perseguida, do pensar o currículo na educação do campo numa perspectiva emancipadora.

Neste sentido, o propósito do presente texto é discutir o caráter mediador do trabalho na construção curricular das escolas do campo. Chamamos a atenção para essa rica e fecunda tradição que tanto tem marcado o repensar da teoria pedagógica e que nos desafia a encontrar os vínculos tensos entre trabalho e educação, tendo em vista a centralidade do trabalho como atividade criadora.

Trabalho e educação – revisitando leituras clássicas e contemporâneas

Esses vínculos trabalho/educação tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores. Tanto autores clássicos quanto contemporâneos trazem reflexões sobre esta temática e discussões, por vezes, controversas como apresenta Tumolo (1996):

Embora seja uma temática bastante polêmica, onde se digladiam posições divergentes e até antagônicas, é possível afirmar que existe, pelo menos, um ponto comum: o primado do trabalho em relação à educação, ou seja, o pressuposto segundo o qual a educação se estrutura e se organiza a partir do eixo do trabalho. É sobre esta base que um número expressivo de autores vem discutindo a proposta do trabalho como princípio educativo, vale dizer, uma proposta de educação que esteja vinculada aos interesses das classes trabalhadoras. (TUMOLO, 1996, p. 1)

Desse modo, não é nosso objetivo aqui aprofundar e discutir tais divergências e antagonismos, mas antes remeter um olhar sobre a distinção entre os dois princípios, quais sejam: o trabalho como princípio educativo e (que entendemos só ser possível a partir da afirmação do princípio educativo do trabalho), e o princípio educativo do trabalho. Na formulação do autor, o trabalho no capitalismo é negação humana, considerando as tendências da acumulação e a exploração dos trabalhadores, portanto, deve ser recusado enquanto princípio educativo. Porém considerando o caráter contraditório do trabalho, defendemos, que mesmo no capitalismo essa dimensão de negatividade pode ocultar uma concepção da educação como positividade.

O princípio educativo do trabalho é uma proposição marxista e marxiana. Sendo que no território brasileiro, especialmente a partir da década de 1980, vários estudiosos progressistas vem se debruçando sobre o vínculo trabalho educação baseando suas produções em Marx e Gramsci. Dentre eles destacamos Manacorda (1975, 1990); Saviani (1989, 1994, 2003, 2007); Frigotto (2005, 2009); Antunes (1999; 2004; 2005), Kuenzer (1988; 1994), Machado (2009), Nosella (1989; 1992), Ciavatta (1990); Franco (1989) e Ferreti e Madeira (1992), Tumolo (1996, 2003, 2005, 2007).

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 tem 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 atuais.

Primeiro 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, 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, vínculo educativo porque ele constrói ou modifica o ser social independentemente dos rumos, da mira ou perspectiva para a qual alcance esse processo.

Como afirma Engels, o trabalho “é a condição básica e fundamental e criou o próprio homem” (2009, p. 11), na medida em que suas mãos, no dizer de Freire (2002), “se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo” (FREIRE, 2002, p. 31).

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):

[...] 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. (ANTUNES, 2009, p.8)

Com efeito, o trabalho, na sociedade capitalista, cada vez mais apresenta sua dimensão de negatividade. Mas, ao mesmo tempo, por seu caráter contraditório, pode carregar o germe da transformação. Se o trabalho na forma capitalista constitui a vida social estranhada e alienada, por outro lado tem papel criador. Em outras palavras, o trabalho ao mesmo tempo em que conserva, sob a forma capitalista, um princípio educativo demarcado pela produção da miséria, fome, indigência, desumanização, também contém a possibilidade de ascensão da consciência dos sujeitos sociais com inerente potencialidade de humanização, transformação, de emancipação desses mesmos sujeitos. Portanto, é na contradição expressa no trabalho pela sua constituição

capitalista e as demais contradições daí decorrentes, que estão imanentes as possibilidades e as alternativas.

Isto posto, explicita-se que a arena de trabalho é o campo das mediações; a mediação está nas contradições. Daí que na dialética marxista a *negação* tem um papel muito importante. O sentido fundamental de negação é definido pelo seu caráter como momento dialético imanente de desenvolvimento objetivo, o vir a ser, a mediação, a transição. Ou seja, o campo das mediações é o campo da contradição.

Assim, a negação não é apenas o ato mental de dizer não, mas refere-se principalmente, segundo Bottomere (2001, p.80), ao fundamento objetivo desses processos de pensamento por negação que, com suas leis internas de desdobramento e transformação, são inseparáveis da positividade. Desse modo, os homens, ao negarem e afirmarem alternativas – determinadas pelas reais condições em que se encontram –, abrem novas alternativas, num processo de desenvolvimento da substituição da velha pela nova, surgida da velha alternativa. Esta, por sua vez, ao envelhecer, é também negada pela outra nova que lhe sucede, num permanente processo de mudanças e desenvolvimentos que vão constituindo-se em novas alternativas. Isto por que, como afirma Konder (2000, p.53):

[...] o movimento da história é marcado por superações dialéticas, em todas as grandes mudanças há uma negação, mas ao mesmo tempo uma preservação (e uma elevação ao nível superior) daquilo que tinha sido estabelecido antes. Mudança e permanência são categorias reflexivas, isto é, uma não pode ser pensada sem a outra. Assim como não podemos ter uma visão correta de nenhum aspecto estável da realidade humana se não soubermos situá-lo dentro do processo geral de transformação a que ele pertence (dentro da totalidade dinâmica a que ele faz parte), também não podemos avaliar nenhuma mudança concreta se não a reconhecermos como mudança de um ser (quer dizer, de uma realidade articulada e provida de certa capacidade de durar) (KONDER, 2000, p. 53).

Daí considerar o espaço institucional de intervenção do profissional da educação como um amplo espaço 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 (LOSSO, 2012, p. 106).

Nesse ponto, retomam-se as considerações de Lukács, precisamente

sobre o caráter aproximado da ciência quando explica esse processo através de Marx, na introdução teórica à primeira redação de sua obra econômica. Nesta obra, Marx descreve os caminhos que o conhecimento humano deve percorrer. Citado por Lukács (1978, p. 103), Marx afirma que são dois os caminhos, isto é: “[...] da realidade concreta dos fenômenos singulares às mais altas abstrações, e desta novamente à realidade concreta, – a qual com a ajuda das abstrações – pode agora ser compreendida [...]”.

Em seus estudos e pesquisas acerca da mediação pedagógica na formação docente Losso (2012), defende que, cabe ao(a) professor(a), tendo em vista seu papel no processo de produção do conhecimento dos(as) alunos(as), articular estas mediações, potencializando forças, em favor de um projeto de sociedade transformador da realidade, ou simplesmente manter-se alienado(a) da rede destas complexas mediações. (LOSSO, 2012, p. 107).

Para Dermeval Saviani (2007) o trabalho como princípio educativo se desenvolve na escola, ainda que não se limite a ela:

A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho. [...] Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar; isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta (SAVIANI, 2007 p. 160).

E complementa:

A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos também instrumentais para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2003, p. 136).

O entendimento aqui é que os conhecimentos científicos aprendidos no espaço escolar balizariam a relação trabalho educação na escola elementar, onde o trabalho, “[...] ao determinar a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito” (SAVIANI, 2003, p.136).

Neste sentido questionamos: Como a escola pode desenvolver o que Tumolo (2003) defende: “Se pode falar, neste caso, de um princípio educativo, este deveria ser, dentro da compreensão aqui arrolada, ‘a crítica radical do trabalho’, que implica a crítica radical do capital e do capitalismo” (TUMOLO, 2003, p. 9, grifos do autor).

Para Sousa Junior (2009), quando Tumolo (2003, p. 9) aponta como central a “crítica radical”, recusaria a ideia “do trabalho” como princípio educativo, isto é, o substituindo pela “crítica radical”. E neste sentido questiona o que, então, para Tumolo viria a ser essa crítica radical? E segue respondendo que, dentro da tradição marxista, seguramente a resposta seria a práxis. Para este pesquisador, esta resposta:

[...] essa possibilidade de pensar a práxis como princípio educativo a partir de Marx que, via de regra, escapa à tradição dos estudos marxistas sobre educação escapa também à crítica de Tumolo. Essa seria uma boa oportunidade para a crítica do princípio educativo do trabalho preencher uma lacuna real da tradição dos estudos marxistas sobre educação: o resgate da práxis. Como pensar essa “crítica radical” em termos marxianos senão como práxis? A solução da “crítica radical” seria válida desde que saísse do plano da abstração, se estabelecessem as devidas mediações e suas formas concretas de realização. Nesse caso, certamente encontraríamos ações coletivas de organização e formação/educação do sujeito social potencialmente revolucionário de modo que a tal ‘crítica radical’ se traduziria necessariamente na práxis e inevitavelmente se articularia ao trabalho (SOUSA JUNIOR, 2009, p. 9, grifo nosso).

Essa crítica, na nossa compreensão, contudo, não esvazia nosso posicionamento a respeito da exclusividade da categoria trabalho para se pensar a educação. E nesse sentido uma questão importante na reflexão de Sousa Junior (2009, p.9), se apresenta fundamental para as discussões que nos propomos neste trabalho, quando situamos a educação do campo, como um campo de mediações, onde o trabalho é categoria fundante.

Desse modo corroboramos com o autor ao defender “o resgate da práxis” apontando a necessidade de “se estabelecerem as devidas mediações” e neste sentido ratificamos o que Losso, (2009) chama a atenção aos desafios que os profissionais da educação, na função docente, precisam assumir quando o assunto é a mediação pedagógica. Neste caso, concebe-se a mediação “[...] não como uma atividade qualquer, mas como uma práxis desenvolvida com finalidade – uma postura frente ao mundo, com as consequentes propostas

pedagógicas daí derivadas. (LOSSO, 2009, p. 44).

E no dizer de Martins:

No que diz respeito ao chão da escola, práxis é a necessidade de uma intervenção consciente, referenciada com padrões científicos e vinculada às necessidades sociais, ou seja, uma pedagogia que soma a teoria e a prática. Estou apontando, porém, para além do fenômeno educativo. Tomo práxis, portanto, como uma atividade social conscientemente dirigida a um objetivo e com vistas à transformação desse sistema, de acordo com as limitações presentes no atual desenvolvimento do modo de produção capitalista. (MARTINS, 2008, p. 8).

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

Nosso propósito não é o de problematizar ou redirecionar as propostas escolares que estes autores brasileiros se referenciam, uma vez que nem sempre suas ideias convergem (ainda que comunguem do mesmo referencial), quando se trata de como se realiza a relação entre escola e trabalho, se pela via da mediação científica do educando, ou se deva existir a realização de um trabalho pelos(as) alunos(as). Adentrar nesse debate demandaria ampliar e aprofundar nossas reflexões que, pelo limite deste trabalho se restringe a uma questão geral, quer seja perceber o caráter emancipador do trabalho como princípio educativo, isto é, em como este pode contribuir com a transformação social.

E nesse sentido, situamos nossa compreensão de trabalho como princípio educativo a partir de uma das convergências entre os pesquisadores da temática em questão, qual seja, na dimensão ontológica do trabalho, eis onde “se situa o núcleo central da compreensão do trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO *et.al.* 2005, p. 3). Ou seja, o que fundamenta a proposição do trabalho como princípio educativo para esses autores é, portanto, o conceito de trabalho em geral, de trabalho concreto, criador de valores de uso.

E no que se refere a categoria trabalho como princípio educativo na educação do campo, escopo de nossas reflexões, pensamos a partir desse vínculo entre educação e estratégia de transformação social, isto é em como a escola pode contribuir com a ruptura do modelo capitalista, com a emancipação humana. E nesse sentido Tumolo (2005), chama a atenção a partir de algumas indagações:

[...] como a educação pode contribuir com o processo de transformação revolucionária do capitalismo? Qual a contribuição que a forma escolar de educação pode oferecer neste processo? Quais são os limites dessa contribuição? (TUMOLO, 2005, p. 19).

Essas e outras questões colocadas pelos estudiosos que tratam desses vínculos nos levam a também questionar como os profissionais da educação das escolas do campo podem, hoje, contribuir com a classe trabalhadora na luta pela transformação social?

Se estamos falando em processos emancipatórios nossa defesa não seria outra se não a de que a função fundamental da escola é a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Este é, no nosso entendimento, um princípio que possibilita acesso à humanização, dando respostas concretas aos problemas enfrentados pelo ser humano em seu desenvolvimento histórico.

A Educação do campo e o trabalho como atividade criativa para a condição humana

Se pensarmos o trabalho como unidade temática para articulação dos conhecimentos científicos é fundamental entender qual a concepção de trabalho que orienta as práticas escolares do campo, bem como qual trabalho tem sido elencado como educativo.

Nesta perspectiva é necessário olhar para a relação trabalho/educação e para as discussões no processo de desenvolvimento de ações político pedagógicas das escolas do campo. Na perspectiva apontada por Veiga (1995) isto passa pela análise curricular:

[...] 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 aponta para a compreensão do currículo enquanto processo vinculado à produção da vida das pessoas, que envolve suas complexidades, contradições e mesmo seus conflitos. Para Miguel Arroyo (2004), essa dinâmica é marcada pelo conjunto de experiências e vivências que o ser humano vai tendo durante sua vida, cuja principal expressão se manifesta no trabalho:

[...] 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 desprezar a condição de trabalhador dos alunos, dos pais e familiares destes, isto é, da comunidade escolar campesina, impedindo-os de refletir sobre sua relação com a natureza, sua cultura e sua condição de classe. Não é possível desenvolver os conteúdos curriculares desvinculados de uma ação reflexiva sobre o processo de produção da existência dos estudantes e de como isso se articula com todas as dimensões da vida. Privá-los dessa possibilidade corrobora com a negação da construção do conhecimento enquanto intervenção na realidade, fazendo-os crer, muitas vezes, o que é mais cruel, que são eles os únicos responsáveis por não conseguirem entender e aprender os conteúdos da escola.

Por isso, acreditamos numa proposta cujos conteúdos e atividades devam sugerir elementos para compreensão da sociedade contemporânea de forma crítica, focando nas causas das desigualdades e injustiças, e, ao mesmo tempo, apostando e arquitetando novas relações humanas no trabalho e na vida. Um currículo articulado 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 numa perspectiva de totalidade, problematizando aspectos estruturais que condicionam as formas de produção da sociedade capitalista e as relações sociais construídas a partir desta. Por conseguinte, entendemos o espaço do campo também como componente da

dinâmica estrutural do modo de produção.

Ao estudar a formação para o trabalho no contexto do Movimento Sem Terra Mohr (2006) evidencia o terreno contraditório em que os processos educativos estão inseridos. O MST, considerado um dos principais protagonistas na luta pela Educação do Campo tem ao longo de sua existência construído importantes debates e experiências. Na tentativa de construção de práticas emancipatórias a autora identifica as matrizes pedagógicas eleitas pelo MST como fundamentais para a formação profissional, ambas ligadas ao trabalho no campo, sendo elas a formação para a cooperação e agroecologia. Entretanto, o estudo também aponta, que apesar de que estas representam estratégias de constituintes de uma nova organização do trabalho no campo, não são as relações que predominam no mundo produtivo, e também do trabalho agrícola, cada vez mais subsumido pela lógica do capital. Desta forma, parece que apesar de se constituírem como possibilidades experimentais significativas não são suficientes para imprimirem as mudanças na base material.

Compreendemos que o papel da escola e da educação está muito mais ligado ao processo de socialização do conhecimento historicamente acumulado para a formação de sujeitos conscientes capazes de compreender e intervir ativamente na sociedade. Mas também, ao desenvolver processos diferenciados de educação é possível atuação na esfera dos limites impostos pela realidade, gestando-se um embrião, uma semente do novo que se constitui a partir do velho (MOHR, 2006, p.136).

Essa é uma atribuição mais ampla à educação, vinculada a um objetivo de mudança da ordem social como aponta Mézsarós (2005):

O papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉZSARÓS, 2005, p. 65):

Acreditamos em uma escola que potencialize a formação crítica dos educandos, bem como a produção de conhecimentos que impulsionem o desenvolvimento do campo como local de trabalho e de vida. Insistimos que este olhar sobre o campo, não significa circunscrevê-lo isoladamente, mas o percebendo-o nas suas relações com o contexto mais amplo, no caso a sociedade capitalista. Nem tão pouco reduzir o problema à dicotomia rural e urbano, pois a oposição central trata ainda entre o capital e o trabalho, cujos reflexos estendem-se por todos os espaços sociais, tanto no campo como na cidade.

No entanto, isso não significa homogeneizar todos os ambientes, mas pensar o currículo assentado na realidade produzida, do particular entrelaçado com o global, numa compreensão de totalidade.

No que se refere às opções metodológicas apontamos, por exemplo, a construção coletiva de projetos educativos, tendo o trabalho como elemento mediador.

Investigar sobre a base material que se produz a vida no campo na atualidade e sua articulação com o mundo do trabalho, pode suscitar diversas reflexões, dentre elas, os valores sociais criados para cidade e para o campo; formas distintas de produção agrícola no Brasil; a predominância da agricultura industrial e do agronegócio sobrepondo-se à agricultura familiar e camponesa; a segurança e soberania alimentar; a questão agrária brasileira e as desigualdades sociais; qualidade de vida e de trabalho dos trabalhadores do campo; composição do campesinato brasileiro; o modo de vida e os valores culturais do povo e sua relação com a terra; relações que a sociedade estabelece com a terra; formas cooperadas e associativismo; alternativa de geração de emprego, renda e cidadania no campo; movimentos de luta pela terra; questões de gênero e geração no campo; a dimensão educativa dos movimentos sociais do campo; a infância e a luta pela terra; relações campo e cidade; a indústria farmacêutica e a medicina alternativa; entre muitos outros. O importante é considerar que todas estas temáticas estão condicionadas pelo modo como a sociedade está organizada, produzindo e reproduzindo relações, cujo trabalho exerce papel central.

Destarte, quando pensamos sobre o trabalho no campo, também vamos encontrar sua dimensão de negatividade, que se manifesta na expropriação da terra e das pessoas, sobrepondo a produção de mercadorias acima de qualquer objetivo. No entanto, ainda encontramos, embora com menor força, situações diferenciadas de relações de trabalho e da produção da vida, como por exemplo, propostas agroecológicas. Reconhecer e problematizar em torno das múltiplas determinações envolvidas apresentam um potencial educativo que pode ser explorado pelos professores, se constituindo em processos diferenciados no tratamento com o conhecimento, como nos lembra Paulo Freire (2002, p. 68).

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

Sob este enfoque é que situamos o olhar para os fenômenos que constituem a realidade e da vida camponesa e que podem ser inseridos na organização escolar através do currículo, consubstanciados na produção científica das áreas do conhecimento, neste caso, do próprio campo e as relações que dele emergem.

Considerações finais

Esta breve análise revela o quanto é fundamental pautar os projetos de formação humana no contexto da escolarização de trabalhadores, tendo como base o mundo do trabalho e suas transformações. A proposta que defendemos é de uma educação que prime pela compreensão do trabalho em seu sentido ontológico, e como isto é diferente da forma que atualmente as relações de trabalho estão estabelecidas, sendo necessário o desenvolvimento crítico em relação a esta condição. Mas também, é preciso considerar que, o trabalho, independentemente das formas determinantes, sempre significará transformação e formação humana.

Assumir a docência na Educação do Campo implica na defesa de um currículo que compreende o trabalho em suas diferentes dimensões, mas também que propõe uma didática vinculada à categoria de mediação como práxis. Nessa perspectiva o papel do/a professor/a é concebido enquanto articulador e potencializador de mediações onde os estudantes são sujeitos ativos e atuantes problematizando a realidade social atual para transformá-la.

Referências

ANTUNES, R. (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, Miguel G.; CALDART, Roseli S. MOLINA, Mônica C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2008.

Clavatta, F. M. A. *O trabalho como princípio educativo - Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960)*. 1990. Tese (Doutorado em Educação), PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1990.

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.

FERRETTI, C. J. MADEIRA, F.R. Educação/trabalho: reinventando o passado? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 80, p. 75-86, 1992.

FRANCO, M.L.P.B. *Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 29-38, 1989.

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

FRIGOTTO, G., et. al. *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas

sociedades declasses. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.14 n. 40. jan./abr. 2009.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

KUENZER, A. Z. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: KUENZER, A. et al. *Trabalho e educação*, 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. *Ensino de 2º grau*. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

LOSSO, A. R. S. *A mediação na formação dos profissionais da educação: reflexões de uma professora-tutora*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. *Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos*. 2012. 369 f. Tese (Doutorado em Educação), UNISINOS, São Leopoldo-RS, 2012.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.

_____. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

MARTINS, F. S. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. Educação. *Revista do Centro de Educação*, vol.33, Nº 01, UFSM, Santa Maria -RS, 2008.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOHR, N. E. R. *A formação para o trabalho no contexto do MST*. 2006. Dissertação (Mestrado), UFSC, Florianópolis, 2006.

NOSELLA, P. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. *Revista de Educação*, São Paulo, APEOESP, n. 4, 1989.

_____. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz; Rio de Janeiro-RJ, Politécnico da Saúde. Joaquim Venâncio, 1989.

_____. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. 1994. Disponível em: <<http://forumeja.org.br>>. Acesso em 10 de outubro de 2012.

_____. O choque teórico da politecnia. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 1, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr, 2007.

SOUSA J. J. Princípio educativo e emancipação social - validade do trabalho e pertinência da práxis. *33ª ANPEd, Educação no Brasil: o balanço de uma década*. Caxambu-MG. Outubro. 2009. Acesso em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro.gt09>>. Acesso em 15 de outubro de 2012.

TUMOLO, P. S. *Trabalho: categoria chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho*. In: *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 14, n. 26, p. 39-70, jul/dez, 1996.

TUMOLO, P. S. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: Ensaio de Análise Crítica. Trabalho Necessário. *Revista Eletrônica*, NEDATE/UFF, ano 1, n. 1, 2003.

_____. O significado do Trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. In: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 11/05/2005.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. (Org.). *Escola Fundamental: currículo e ensino*. Campinas-SP: Papirus, 1995.

Data de recebimento: 22.02.2016

Data de aceite: 02.06.2017

