

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SOCIAIS NA ARTICULAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA ESTADUAL IVONE BORKOWSKI DE LIMA

COUTO, Geovana Salustiano¹
ZART, Laudemir Luiz²

Resumo - Neste artigo, analisamos práticas pedagógicas e sociais desenvolvidas por educandos (as) e pais no território do Distrito de Colorado do Norte-MT, onde a Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima fica localizada, visando compreender e problematizar as percepções de processos que constituem a realidade do trabalho e da educação. Com a metodologia de aplicação de questionários e observação participante, evidenciamos o significado de trabalho e da economia camponesa na interrelação com os espaços sociais, culturais e escolares. Para interpretar os dados, embasamo-nos em autores do Materialismo Histórico-Dialético, além da revisão bibliográfica de autores que pesquisam a temática do trabalho, da educação, da economia solidária e da educação do campo. Como resultado, evidenciamos que os (as) educandos (as) percebem o trabalho como sinônimo de trabalho assalariado, dentro do modo capitalista de produção e de vida. Nas práticas pedagógicas observadas e na escola, descrevemos e explicamos como o Projeto Horta valoriza o trabalho coletivo e o cuidado com a produção de alimentos saudáveis livres de agrotóxicos, nas perspectivas da agroecologia. Analisamos os limites institucionais da não correspondência explícita do conhecimento científico com as práticas pedagógicas na experiência da horta. Indicamos como a economia das famílias é baseada na produção de carne e leite bovino, comercializam seus produtos para atravessadores, laticínios e frigorífico. Constatamos que as pessoas pensam e realizam ações para o desenvolvimento comunitário, do cuidado com o outro, no sentido da solidariedade, mas ainda não se organizam práticas sociais para o exercício do trabalho associado conforme os princípios da Economia Solidária.

Palavras-chave: Educação e Trabalho; Práticas Pedagógicas; Práticas Sociais; Formação *Omnilateral*.

Introdução

Neste artigo realizamos uma reflexão acerca da relação entre trabalho e educação e suas consequências no processo de formação dos sujeitos sociais do campo. Temos como panorama,

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Especialização em Educação Matemática pela Faculdade de Sinop – FASIPE, Mestranda em Educação pela Universidade de Mato Grosso – UNEMAT – Campus de Cáceres. Professora nomeada por concurso público da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC, lotada na Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima. E-mail: geovana.geosal@gmail.com

² Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco, Santa Rosa - RS, Mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Doutor em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Cáceres - UNEMAT e é professor permanente no Programa de Pós-graduação em Educação da UNEMAT – Mestrado em Educação - na linha de pesquisa: Educação e Diversidade. E-mail: laudemirzart13@yahoo.com.br

o modelo de cultura da sociedade capitalista e das possibilidades educacionais à formação e a compreensão do trabalho associado na organização da economia camponesa. Analisamos, ainda, as percepções de educandos (as) e trabalhadores (as) camponeses (as) a respeito das práticas pedagógicas e sociais dos processos organizacionais de trabalho e da economia nos espaços da comunidade.

O campo empírico está representado na codificação das percepções de 37 (trinta e sete) pais e 72 (setenta e dois) educandos (as) no que concerne à configuração do sentido da educação e do trabalho. Os (as) educandos (as) estão distribuídos entre as turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II (anos finais), 1º ao 3º anos do Ensino Médio regular, assim como, educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Foi realizada, ainda, a observação participante de práticas pedagógicas de educadores (as) e educandos (as) no exercício do projeto da horta e de práticas sociais das comunidades camponesas relativas às atitudes e de relações sociais de solidariedade.

Os sujeitos investigados fazem parte das comunidades envolvidas com a Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima, situada no Distrito Colorado do Norte - MT, município de Nova Canaã do Norte-MT. A escola ofereceu, em 2019, a Educação Básica para 97 (noventa e sete) educandos (as), distribuídos em 8 (oito) turmas, sendo elas: uma turma do 8º Ano e uma turma na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), multisseriada do Ensino Fundamental II. Foram desenvolvidas, ainda, atividades pedagógicas para quatro turmas do Ensino Médio regular e uma turma do Ensino Médio modalidade EJA multisseriada, bem como uma turma de Ensino Médio multisseriada em sala anexa na Comunidade Santa Edwiges localizada a 40 km da Escola-sede.

A pesquisa, de natureza qualitativa e quantitativa, estruturou-se a partir da revisão bibliográfica e dados empíricos a respeito da concepção de trabalho. As informações foram categorizadas para codificar os significados das visões de mundo e para que fosse possível demonstrar, em termos numéricos, as percepções dos (as) camponeses (as) e da juventude camponesa estudantil sobre o trabalho e a educação.

As discussões e análises partem do recorte de dados coletados no âmbito pedagógico da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima que envolvem observações-participantes com educandos (as) das classes do 1º Ano A e B e de práticas camponesas que aproximam e representam o conceito de solidariedade.

As interpretações das respostas da pesquisa exploratória ligada ao Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) foram realizadas com a finalidade principal de coletar informações empíricas e históricas, tanto sobre a concepção de trabalho, quanto da relação trabalho-educação. A investigação de campo integra o projeto de pesquisa, intitulado “Práticas Pedagógicas e o Currículo da Educação do Campo: relações entre o trabalho e a educação na Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima no Distrito Colorado do Norte”.

Na interpretação epistemológica, embasamo-nos em autores, do ponto de vista teórico e metodológico que se inscrevem no Materialismo Histórico-Dialético. Este referencial possibilita e pressupõe a crítica às contradições inerentes às relações e práticas sociais derivadas do modo de produção capitalista. Sendo assim, é que relacionamos esta concepção teórica no que se refere à vida e à educação, pontos que tomamos como objetos de discussão neste artigo.

Associada à crítica, a dialética histórica produz bases teóricas que visam a transformação social e educacional. Nesse sentido, problematizamos acerca das percepções e das práticas sociais de camponeses (as) e da juventude estudantil do campo sobre as perspectivas, visões de mundo e os processos de constituição da existência em termos de organização do trabalho, da cultura e da economia.

Os pesquisadores Zart (2011), Manacorda (2007), Marx e Engels (2011), Machado (2010), Franco (2015; 2016), dentre outros, foram estudados na disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico”, do PPGEduc. Realizamos, dessa forma, a conexão entre os debates no programa, no segundo semestre de 2019, e os espaços formativos da escola do campo. Essas teorias possibilitam que se tenha um olhar crítico sobre a organização do modo de produção capitalista e como a economia solidária, sustentada no trabalho associado, constitui-se como uma alternativa de superação dos processos de trabalho explorado.

Refletimos sobre as problemáticas envolvendo propostas educativas na relação trabalho-educação, tendo como proposição o desenvolvimento de uma educação voltada à formação *omnilateral* em contraposição à formação unilateral, além de desenvolver as discussões acerca da organização do trabalho pedagógico, das concepções de práticas pedagógicas e sociais nos ambientes escolares e não escolares.

Apresentamos e debatemos o contexto do trabalho e da Educação do Campo, assim como a relação teórica entre o trabalho e a educação, com foco nas possibilidades da superação da exploração de trabalho e da constituição de relações sociais para a efetividade da economia

solidária, bem como do trabalho associado. Destacamos – o trabalho – como função primordial na Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico nos espaços escolares e não escolares.

Contexto do Trabalho e da Educação do Campo

Partimos do pressuposto básico da dialética histórica, o qual afirma que o trabalho humano é a atividade que, ao transformar a natureza pela interferência do homem em busca de suprir suas necessidades, também o transforma em um ser social produzindo, dessa forma, sua realidade. Que realidade é essa, produzida nos espaços sociais, culturais e ambientais da escola do campo no Distrito de Colorado do Norte? Como homens e mulheres do campo se constituem como agentes de conservação e/ou de transformação das condições de vida em conformidade com as representações sobre o trabalho e a educação?

No modo de produção capitalista, o (a) trabalhador (a) não é dono do que produz. Quem apropria os frutos do trabalho (os lucros) são os detentores do capital. Essa condição tem implicações no estranhamento e distanciamento do homem do seu atributo humano, já que o trabalho não é desenvolvido na intencionalidade de satisfação das necessidades, mas sim, com a finalidade de enriquecer outra pessoa – o proprietário dos meios de produção. Dessa forma, o trabalho passa a ser mercadoria, pois o (a) trabalhador (a) vende sua força de trabalho e aliena-se das condições materiais (culturais e econômicas) de existência.

Para o desenvolvimento de uma Educação do Campo conscientizadora, a compreensão sobre o trabalho camponês é balizadora da interpretação do currículo e das práticas pedagógicas. O que significa trabalho camponês? Como os (as) camponeses (as) são desapropriados (as) do resultado do trabalho?

A transformação das realidades sociais, culturais e econômicas não é particularidade e responsabilidade única da educação, ou mais especificamente da escola, que funciona como espaço especial de organização e sistematização da cultura, isto é, dos conhecimentos e dos saberes. A escola contribui nas práticas pedagógicas com o processo de problematização, para transformar o modo como as pessoas percebem as relações do trabalho na sociedade capitalista, assim como propõe as práticas sociais, ou seja, novos conhecimentos e saberes à construção da realidade social embasada nos princípios do trabalho associado.

Nesse sentido, podemos dialogar com os autores, com a comunidade de camponeses (as) e educandos (as) e analisar o currículo sobre os limites, as necessidades institucionais e as

políticas para a Escola do Campo continuar resistindo e lutando por uma educação emancipadora e libertadora.

A Educação do Campo emancipatória é no sentido de desenvolver estudos e práticas pedagógicas que promovam o trabalho coletivo, libertador, questionador e crítico com os (as) educandos (as) do campo, gerando ambientes gnosiológicos para provocar a percepção e as práticas sociais adequadas de que o campo é um espaço de vida, de produção e de sustentabilidade.

Compreende-se que as escolas do campo devem re(pensar) o projeto político pedagógico, no sentido de reconhecer o modo de trabalho no campo e a realidade socioeconômica dos (as) camponeses (as). Além de promover temáticas problematizadas relacionadas com a organização do trabalho, e estudos de interesse da comunidade, relativos a situação econômica e política, do município, estado e país, ou seja, uma educação que amplie os conhecimentos dos povos do campo sempre em relação com a sua realidade cultural e com o mundo do trabalho, proporcionado a identidade camponesa e não a perda dela. No próximo item vamos discorrer como ocorre a relação entre trabalho e educação.

Relação entre Trabalho e Educação

Partimos do pressuposto de que as concepções de trabalho e de educação são apreendidas e contextualizadas seguindo as condições e situações sócio-históricas, no sentido das contradições da luta de classes sociais. Desse modo, para discutirmos a relação entre trabalho e educação, primeiramente discutimos o conceito de trabalho em conformidade com algumas proposições de autores que abordam e traduzem definições diferentes e complementares.

O trabalho é definido, em Marx (2010), como “[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2010, p. 211). O trabalho é considerado, por Marx (2010), como a base principal para o homem se constituir como um ser social, ultrapassando o campo do ser dominado pela natureza, para o ser que a transforma para produzir a sua própria existência.

Segundo Manacorda (2007), o sentido ontológico do trabalho deve ser entendido como uma ação consciente e livre do homem. “O trabalho é um processo de criação de valores, de transformação e desenvolvimento da natureza, da sociedade, e de autodesenvolvimento e

autotransformação do próprio homem” (MACHADO, 2010, p. 96). Este constitui o ser humano enquanto tal e por meio dele a humanidade (re)cria o mundo em que vive, outrossim, produz a vida na sua individualidade e nas relações de sociabilidade.

Ao avaliarmos o trabalho por meio das relações expostas no sistema de produção capitalista, observamos que “o trabalho assume a condição de atividade exterior, imposta, de coisificação e alienação do sujeito, de negatividade, porque dentro dessa ordem ocorre o amordaçamento e a esterilização das forças morais e espirituais do homem” (MACHADO, 2010, p. 97).

Sendo assim, o trabalho se caracteriza como um instrumento de alienação, visto que o seu processo de desenvolvimento nega a própria existência humana. Ao inverter o valor do trabalho, o homem se torna um escravo alienado e, ao invés de trabalhar para poder viver, passa a viver para poder trabalhar.

Frigotto (2012), enfatiza que, ao longo da história, o conceito de trabalho, estabelecido pela sociedade burguesa, foi reduzido a um objeto, a uma coisa, a uma mercadoria. Para o autor, “essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho)” (FRIGOTTO, 2012, p. 21).

O processo de produção estabelecido pelo sistema capitalista extrai o trabalho do homem e da mulher em troca de um salário, essa relação se dá através da exploração do (a) trabalhador (a), que tem sua força de trabalho considerada como mercadoria, gerando lucro ao capitalismo. Assim, o (a) trabalhador (a), ao invés de produzir para poder saciar as suas necessidades vitais, obriga-se a vender sua força de trabalho em troca da garantia de sua sobrevivência.

Nas sociedades que têm suas bases constituídas na cultura e na economia do capital, os seres humanos são divididos em duas classes sociais fundamentais: de um lado estão os detentores da propriedade privada do capital, do outro estão os (as) trabalhadores (as) que, para sobreviverem, necessitam ir ao Mercado vender as suas forças de trabalho, recebendo em troca um salário mínimo.

A divisão de classes se originou com a ruptura das comunidades primitivas. Saviani (2007), aponta que a relação entre o trabalho e a educação, nessas comunidades, ocorria de forma inseparável. Os homens e as mulheres aprendiam a produzir sua própria existência, ou

seja, o trabalho era aprendido na prática, ao apropriar-se dos meios coletivos de produção, fazendo com que ocorra, assim, o processo educacional.

Saviani (2007, p. 22) demonstra que “o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho”. O processo histórico de apropriação das propriedades privadas provocou o rompimento de unidade das comunidades primitivas, gerando a divisão da humanidade em classes sociais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. As mudanças estruturais provocaram “uma divisão também na educação” (SAVIANI, 2007, p. 155), que passou a centrar-se em atividades intelectuais para os donos das propriedades e basear-se no próprio processo de trabalho para os escravos.

Exigiu-se, a partir da necessidade da produção industrial, uma qualificação mínima dos (as) trabalhadores (as) para operação das máquinas, o que levou vários países a organizarem seus sistemas de ensino de educação básica. Assim, “à revolução industrial, correspondeu uma revolução educacional”, pois trouxe as máquinas para o centro da educação. Nesse momento, “a referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas das ciências e humanidade para os futuros dirigentes” (SAVIANI, 2007, p. 159). A escola se viu obrigada a vincular-se, de alguma forma, ao mundo de produção do trabalho, contribuindo para reforçar a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

As relações sociais e de produção favoreceram a formação de uma sociedade de dominantes e dominados. Essa condição persiste até os dias atuais, fortalecendo, cada vez mais, a ampliação do capitalismo. Diante desse cenário, questionamos se a educação ofertada nas escolas públicas à classe trabalhadora possibilita uma formação de sujeitos alienados ou emancipados? A escola forma educandos (as) capazes de compreender as relações que a divisão do trabalho impõe ao processo de formação humana?

É importante refletirmos a respeito de quais são as práticas pedagógicas e sociais que vêm sendo desenvolvidas ou que poderão ser implementadas na organização do trabalho pedagógico das escolas, no sentido de superar o dualismo que tem levado à divisão do trabalho intelectual e manual. Além disso, é primordial que entendamos como as práticas pedagógicas, amparadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar, poderão contribuir para uma educação problematizadora, promotora de ações e pensamentos que reflitam e ajam em relação ao mundo do trabalho.

Mas, afinal, o que é prática pedagógica? Segundo Franco (2015), a prática pedagógica é organizada:

[...] em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2015, p. 3).

Ainda para Franco (2016, p. 4), a autora evidencia que “a prática docente se configura como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para a sua ação”, ou seja, o (a) educador (a) consciente da importância do seu trabalho à formação dos (as) educandos (as), promoverá o diálogo considerando a particularidade e a necessidade de cada educando (a). Para desenvolver a relação entre trabalho e educação na escola, é preciso que as práticas pedagógicas se tornem práticas sociais e que isso se torne práxis no espaço escolar.

O trabalho faz parte de um contexto contraditório no âmbito do sistema capitalista, por essa razão, deverão existir pretextos para que o trabalho e a relação trabalho-educação continuem sendo objetos de estudos dentro do espaço escolar.

Segundo Machado (2005):

Trabalho e Educação não são dois objetos do pensamento que possam ser classificados, a rigor, como elementos ou noções simples. Um já contém o outro antes mesmo de colocados em associação. O Trabalho, ao ir ao encontro da Educação, já traz Educação dentro dele e vice-versa [...]. No entanto, cada um tem funções sociais específicas, que não se confundem, nem se anulam (MACHADO, 2005, p. 129).

Conforme a afirmação de Machado (2005), o trabalho e a educação fazem parte um do outro, mostrando a(s) possibilidade(s) de integração(ões). Nessa perspectiva, submeter o trabalho como suporte de análise para o processo de formação humana, exige apreender as práticas pedagógicas que promovam essa integração, bem como os recursos e as metodologias didáticas necessárias.

Atualmente, as escolas são desafiadas a desenvolverem práticas pedagógicas associadas ao trabalho como princípio pedagógico. Marx e Engels (1992), propuseram a educação politécnica e tecnológica como meio de integrar o trabalho produtivo ao trabalho escolar.

Segundo Marx e Engels (1992), a educação é entendida como:

[...] Educação intelectual. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica, e militares. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 1992, p. 60).

A formação proposta por Marx e Engels (1992), na obra citada acima é denominada Educação Politécnica com intencionalidade voltada à formação integral, com possibilidade de relação entre a educação, a prática social e o trabalho como princípio educativo.

Reconhecer o trabalho como princípio pedagógico significa concebê-lo como meio de constituição do próprio homem, baseando-se na concepção de que a partir do trabalho o homem produz sua essência. A articulação entre o trabalho e a educação requer um projeto de humanização. Uma das medidas propostas é a promoção de uma formação sustentada na formação *omnilateral*, com base na politecnia, escola unitária e tecnológica.

Manacorda (2007), define *omnilateralidade* como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 94). Essa visão nos permite entender que a *omnilateralidade* contribui à formação do homem numa perspectiva emancipatória, visando uma formação integral, que possibilita à sociedade, pautar-se na justiça e na solidariedade, com igualdade de oportunidades, onde trabalho e ensino estejam unidos em uma única fonte de transformação social.

Nessa perspectiva, a educação pode contribuir à superação do modelo capitalista e uma das alternativas é a formação *omnilateral*, a qual pode propiciar a superação da divisão entre o trabalho intelectual e manual, já que a formação integral tem por finalidade desenvolver as diversas capacidades humanas. Nesse sentido, é necessário que as escolas elaborem seus currículos com base na formação *omnilateral*, no sentido de combater a formação unilateral, pois esta última contribui para o condicionamento reducionista e alienador da atividade humana.

Conforme Marx (2010), é preciso negar o trabalho no seu aspecto de alienação dentro do processo formativo. O autor identifica a formação humana como componente fundamental à superação de uma sociedade de classes a partir da formação *omnilateral*.

No campo, uma das possibilidades para os (as) camponeses (as) organizarem sua economia em contraposição ao modo de produção capitalista ocorre por meio do processo

organizacional da economia camponesa, embasada nos princípios da economia solidária, da agroecologia, na agricultura familiar e na sustentabilidade.

De acordo com Singer (2003), a economia solidária emerge como modo de produção e distribuição alternativa ao capitalismo, construída e reconstruída pelos (as) trabalhadores (as) que se encontram excluídos do mercado de trabalho. Desse modo, “é uma criação em processo contínuo de trabalhadores em luta contra o capitalismo” (SINGER, 2003, p. 13).

Conforme Singer (2003), a economia solidária ressurge, no Brasil, na década de 1980 e teve grande impulso em meados dos anos 1990. Foi resultado da organização de movimentos sociais que reagiram contra a crise do desemprego, que teve início em 1981, se agravando com a abertura do mercado interno às exportações, a partir de 1990.

A economia solidária vem ganhando destaque no Brasil como alternativa para superar o desemprego provocado pela globalização econômica. De acordo com Zart (2011),

[...] a Economia Solidária é uma forma de organização da sociedade para a produção e distribuição dos bens materiais e imateriais embasados na coletividade, no trabalho associado, na co-responsabilidade, na participação, na democracia, na mutualidade, na autogestão, na cooperação. Uma organização na qual os (as) trabalhadores (as) controlam os meios de produção, neles trabalham. É uma economia que supera a divisão social do trabalho porque, quem pensa também faz e quem faz, pensa: é a afirmação da politecnia, e mais: quem trabalha ganha e ganha porque trabalha, sem ser explorado (ZART, 2011, p. 39).

Sob essa perspectiva, a economia solidária é um modo particular que serve como modelo à organização da economia camponesa, pautada no trabalho associado, na autogestão, na solidariedade e na cooperação entre os (as) trabalhadores (as).

Borges (2009, p. 164-165), vem reafirmar que “os empreendimentos solidários possuem como fundamento a participação ativa e coletiva, o pertencimento comunitário, a autogestão dos meios de produção, a geração de trabalho, a preservação ambiental, a socialização da propriedade e da renda”.

Sendo assim, o reconhecimento da cultura coletiva se baseia no trabalho associado, sustentado pelos princípios já mencionados. É importante mencionar, ainda, que a cultura individualista, imposta pelo capitalismo, torna-se um obstáculo no instante em que não abre possibilidades para uma construção solidária. Nesse sentido, os conceitos que direcionam a economia solidária só se concretizarão se forem vivenciados pelos (as) trabalhadores (as)

através de lutas, ocupações de espaços públicos e promoção de ambientes para o diálogo (BORGES, 2009).

Zart (2012), sustenta que, para o entendimento e fortalecimento da economia solidária, é imprescindível que se promova um encontro dialético entre o trabalho e a educação, como modo de “projetar o desenvolvimento societal com base no princípio do trabalho associado” (ZART, 2012, p. 104).

A organização do trabalho associado se constitui no processo de aprendizagem da cultura da solidariedade.

No contexto político e econômico da educação solidária são evidenciadas as relações constituintes, interrelacionais e interdependentes entre a formação intelectual e o trabalho. Ao conceberem-se processos geradores da autonomia dos trabalhadores, há uma correspondente necessidade educacional para a geração de capacidades intelectuais para a organização do trabalho associado. Esta demanda não se restringe aos ambientes escolares e acadêmicos (ZART, 2012, p. 104).

Para Zart (2012), a economia solidária é entendida como um projeto societal e epistemológico que contribuirá na produção de respostas para solucionar os problemas que desafiam a humanidade através das experiências vivenciadas pelo (as) camponeses (as), e sua organização deve acontecer em diálogo com a sustentabilidade, coletividade, bem como, solidariedade. Desse modo, a economia solidária é vista como um projeto que oferece alternativas à sociedade, que servirá para desconstruir os princípios instrumentais e/ou economicistas, que são comuns ao projeto societal moderno da classe dominante, dita classe burguesa.

[...] O projeto societal dos/as trabalhadores/as que são os fundadores e os gestores da solidariedade e da cooperação como projeto social, deve promover o desenvolvimento integral do ser humano, a conservação da natureza, a compaixão pela terra e pelo outro, a ética universal, o projeto do humanismo social. A socioeconomia solidária é a construção do movimento que reúne homens e mulheres, raças e povos, indivíduos e grupos sociais em prol da vida (ZART, 2012 p. 131).

Nesse sentido, quando a sociedade se organiza através da economia solidária, ela tem a oportunidade de produzir e distribuir seus bens, sejam eles materiais e/ou imateriais, por meio do trabalho coletivo, da participação democrática e da cooperação.

Uma das maneiras alternativas para fomentar espaços destinados a discussões e experimentos de empreendimentos solidários, é através das instituições educacionais públicas,

sejam elas ambientes de educação básica e/ou superior. Essas instituições são integradas por comunidades marginalizadas pelo mercado capitalista, por isso são lugares propícios para o desenvolvimento de debates que enfatizem novos modos de enfrentar a sociedade em suas diversas formas de organização.

Uma das alternativas para que as escolas fortaleçam o debate sobre a relação do trabalho com a educação, é o apoio mútuo em estudos da pedagogia socialista, desenvolvida pelos pedagogos russos, por exemplo, Shulgin (2013), que coloca o trabalho como o centro das práticas educativas.

Desse modo, Shulgin (2013), postula que,

A escola estuda a vida, a economia, o nível cultural e político de uma determinada região, do campo, aldeia, cidade, etc. Mas isso não é suficiente: ela tem que ajudar a construir o novo na vida, na economia, melhorá-las. Só desta maneira vai se tornar uma escola do trabalho, só então cumprirá a sua missão de preparar um lutador pelos ideais da classe operária, construtor da sociedade comunista (SHULGIN, 2013, p. 44).

O trabalho, socialmente necessário, propiciava aos educandos (as) que colocassem em prática, o conhecimento obtido na escola, ou seja, tornava-se útil à sociedade, pois possibilitava realizar diversas práticas sociais na comunidade ou aldeia, como mencionado pelo autor. Entende-se, assim, por trabalho social, aquele que é organizado nas escolas, e que é “orientado à melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos [...]” (SHULGIN, 2013, p. 90).

Os trabalhos, socialmente necessários, são práticas pedagógicas transformadas em práticas sociais. Esse modelo de ensino, adotado pelas escolas da Rússia, por exemplo, no período pós-revolução social, tornava a aprendizagem do educando bem mais significativa, pois o ensino partia da necessidade do educando. A problematização era determinada pela situação vivenciada e, depois, retornava à vida do (a) educando (a).

Entende-se que uma das funções da educação escolar seja contribuir com uma formação humana pautada na omnilateralidade considerando todas as esferas da vida do sujeito. Que promova uma educação conscientizadora de modo a proporcionar que os (as) educandos (as) compreendam os modos de produção capitalistas, baseado na opressão, exploração e alienação dos (as) trabalhadores (as) e percebam na Economia Solidária uma alternativa para se auto-organizarem e autogerirem os produtos por eles (as) cultivados e produzidos. Ou seja, as práticas pedagógicas necessitam considerar as práticas sociais como centro de suas ações

curriculares para propiciar a transformação da realidade. Neste sentido, consideramos essencial que a realidade, a teoria e a prática, bem como o trabalho continuem sendo orientadores dos princípios educacionais das escolas do campo.

O trabalho como função primordial na educação do campo

Estudos e reflexões sobre o trabalho e a educação, precisam estar em constante discussão nos espaços escolares. O modo de gestão dos sistemas públicos, sob o prisma do modo capitalista de existência, está sempre provocando imposições ao sistema escolar, inibindo que os docentes, juntamente com os demais segmentos escolares, analisem, com seus respectivos pares, o modo como o trabalho vem sendo um instrumento de dominação e exploração da classe trabalhadora ao longo da História e, no sentido inverso, como o trabalho é uma condição à organização e reprodução social da vida dos (as) trabalhadores (as). Nesse sentido, é expressivo que se problematize sobre os limites e as possibilidades da organização do trabalho pedagógico em correlação com a cultura, a economia e as perspectivas educacionais, nesse caso, da classe trabalhadora.

Segundo Saviani (2003), a educação é um elemento fundamental para o ser humano e uma exigência à ação do trabalho. Esta contribui para que os indivíduos identifiquem quais elementos culturais necessitam assimilar para que se tornem mais humanos e, ao mesmo tempo, descubram as formas mais adequadas para atingir os seus objetivos de vida. Quais elementos teóricos e práticas sociais são pertinentes à organização do trabalho social num determinado território com uma comunidade camponesa, ou nos espaços urbanos?

É importante que a comunidade escolar, tanto do campo, quanto da cidade, se atente à questão levantada por Kuenzer (2006). Segundo a autora, a instituição escolar, diante do capitalismo dominador, vem se organizando historicamente conforme as mudanças e exigências dos setores produtivos, o que causa prejuízos irreparáveis à formação do ser humano e, também, ao desenvolvimento da sociedade. A escola, ao incorporar princípios econômicos capitalistas em sua proposta e práticas pedagógicas, contribuirá à negação da sua essência em termos de uma educação emancipadora, que é a democratização das relações sociais à aprendizagem das convivências que cunho auto-organizacionais.

Ao aplicar os princípios pedagógicos do capital, a escola traduz, para o seu contexto, uma estrutura pedagógica voltada em atender às especificidades produtivas do capital e acaba

por entrar em contradição, uma vez que estará contribuindo com uma educação totalmente restrita e condicionada ao cumprimento da alienação humana.

Ao analisar os referenciais da Educação do Campo, construídos em conjunto com os movimentos sociais, podemos perceber contextos socioculturais que registram as lutas, as resistências e as proposições para promover um ensino que considere a realidade camponesa. Uma educação que seja protagonizada pelos (as) trabalhadores (as) do campo, visando conquistar uma política de educação voltada aos interesses socioeconômicos dos (as) camponeses (as).

Caldart (2012), afirma que o objetivo da Educação do Campo está ligado às “questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e sociedade; e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (CALDART, 2012, p. 257).

O Projeto Político Pedagógico construído no movimento, nas marchas, nas conferências, nas políticas públicas, é feito em prol de uma educação que supere a dualidade histórica do ensino, que de um lado é destinada à preparação da classe dominante para prosseguir com a reprodução e exercício de relações entre domínio e poder; e de outro, ofertada à classe trabalhadora, cuja finalidade é preparar a população para o mercado de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

O Art. 4º da Resolução n. 01/2002, orienta que os Projetos Político-Pedagógicos das escolas do campo se constituam em espaços com possibilidades de articulação e investigação de experiências dos (as) educandos (as), que direcione estudos para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento social, econômico e sustentável (BRASIL, 2002).

Segundo Machado (2009), a organização da proposta pedagógica das escolas do campo deve ser pautada em princípios filosóficos que sustentam suas práticas. Esses princípios consideram:

[...] as relações entre educação e trabalho, teoria e prática social; a ação investigativa, questionadora e criativa; as relações entre educação, cultura, política e economia; o trabalho coletivo, a construção da autonomia dos coletivos de docentes e discentes, e a gestão democrática, dentre outros (MACHADO, 2009, p. 8).

Essas relações contribuem para que o PPP das escolas do campo seja fundamentado pela educação integral, articulando os aspectos culturais, políticos, tecnológicos, assim como

emocionais que envolvam os sujeitos do campo. Entendemos, nesse sentido, que a escola do campo necessita instituir ações práticas e emancipadoras, que propiciem a articulação do conhecimento escolar com o conhecimento do mundo, do trabalho e da vida, e que vislumbrem a transformação da realidade vivenciada pelos sujeitos camponeses.

Para que a população do campo possa ter acesso ao conhecimento cognitivo, cultural, social, econômico e tecnológico de que a humanidade dispõe atualmente, é preciso que a escola seja estruturada com princípios e fundamentos opostos aos das escolas que se baseiam na lógica capitalista. Para tanto, as práticas pedagógicas podem ser sustentadas pelos propósitos filosóficos e epistemológicos do Materialismo Histórico-Dialético e nas teorias educacionais que derivam dele, como a Teoria Sócio-Histórica de Lev Vygotsky, a Teoria Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, a Pedagogia Socialista construída na Rússia revolucionária, vivenciada como práxis pedagógica, bem como, na Teoria da Educação Libertadora de Paulo Freire.

Fundamentadas nas proposições da filosofia da práxis, consideramos que é compromisso das escolas do campo, vincular sua prática pedagógica a um projeto político e econômico que possibilite pensar e praticar experiências de desenvolvimento local e sustentável, dentro das expectativas e interesses dos (as) trabalhadores (as) camponeses (as).

Partimos da especificidade camponesa, que tem sua maneira própria de relação com a natureza: o trabalho com a terra, a forma de organização para realizar as atividades produtivas por meio de serviços prestados pelos familiares, os valores e as culturas preservados (as) e reconhecidos (as); valorização das festas comunitárias, a solidariedade, a cooperação e, ainda, uma rotina de trabalho que não segue a lógica de um relógio mecânico dos tempos artificializados.

Machado (2009), propõe que as escolas do campo elaborem um Projeto Político Pedagógico que mostre, com clareza, a forma de organização escolar e curricular, para que, além de modificar os conteúdos e metodologias, proporcione transformações nas práticas pedagógicas, de maneira que estas sustentem-se nas relações democráticas. Ao invés de transmitir conteúdos, o objetivo é investir na produção de um conhecimento, dialeticamente concretizado, na relação entre educando (a) e educadores (as), trabalho e educação, conhecimentos científicos e os saberes populares.

Compreende-se que é fundamental as escolas do campo organizarem sua proposta pedagógica de modo que as práticas relacionem o trabalho e a educação, essa articulação permite ao sujeito conhecer melhor o mundo do trabalho a partir do estudo e reflexão

pedagógica. A escola ao promover uma educação direcionada à formação da classe trabalhadora propicia aos camponeses (as) se reconhecerem como indivíduos políticos e sociais. O trabalho enquanto produção de existência, de cultura, de valores é um elemento essencial no entendimento da formação humana que leva a repensar as teorias educacionais. A seguir vamos analisar como os pais e educandos (as) da escola pesquisada percebem e significam a temática trabalho em sua realidade.

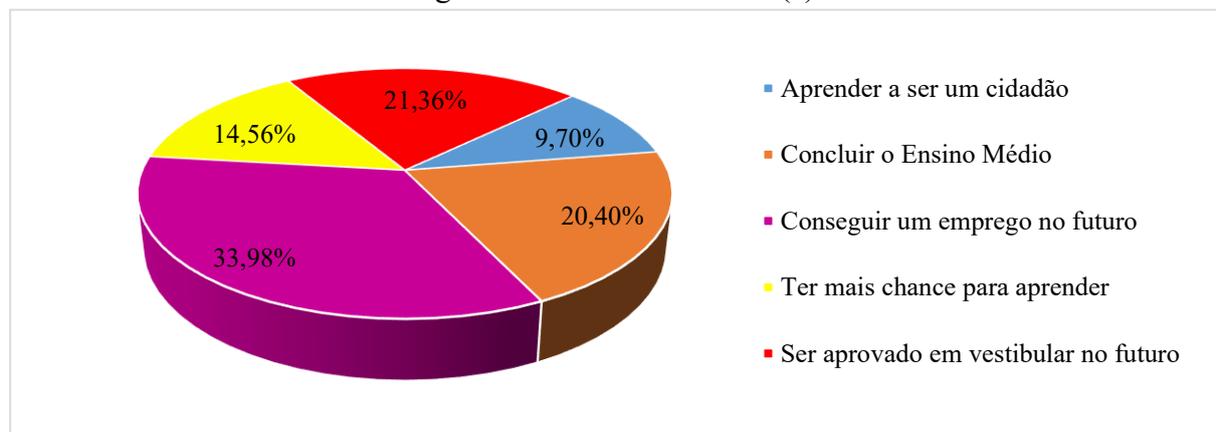
A percepção de trabalho na visão dos educandos e pais da escola pesquisada

Baseamo-nos em Marx (2011), o qual afirma que: “[...] o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina. Constitui, necessariamente, o ponto de partida e o ponto de chegada e deve ser explicado antes da propriedade fundiária” (MARX, 2011, p. 257).

Evidenciando, ainda, que a educação formal se situa perante dois aspectos: de um lado, a escola tem a influência da burguesia, que prima pela manutenção e atendimento de um contexto social que envolve procedimentos de dominação e a continuidade das relações de poder, advindo (a) do processo de mecanismo histórico de reprodução social; e de outro lado, a classe trabalhadora que luta por um contexto histórico de transformação social. Esse contexto mostra que a escola precisa fomentar alguma mudança social, partindo da negação das relações sociais dominantes do capital.

Analisamos o modo como os (as) educandos (as) da Escola Ivone Borkowski de Lima significam a relevância da educação escolar em suas vidas, baseando-nos nos dados apresentados no (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Significado de ser educando (a) nessa escola



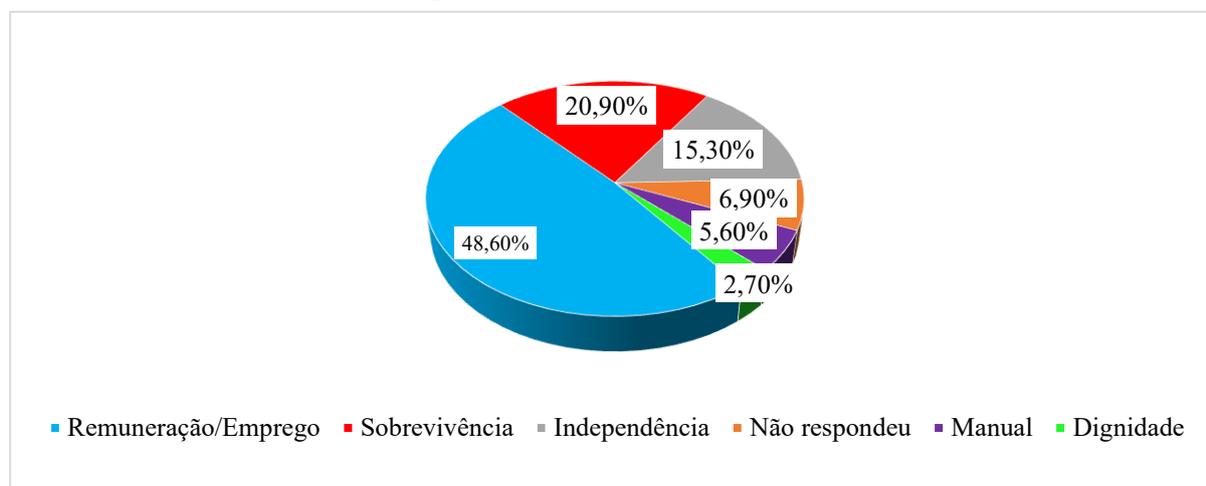
Fonte: Os Autores (2020).

Observamos, neste estudo, que uma parcela significativa dos (as) educandos (as) percebe a escola como um espaço de possibilidade para conseguir um emprego (33,98%). Outros pretendem dar continuidade aos estudos, com a pretensão de participarem do processo de seleção para o ingresso no Ensino Superior (21,36%). Outra porcentagem vê, na escola, uma oportunidade de terminar ao menos a Educação Básica (20,40%). Os demais acreditam que a escola proporciona a ampliação de seus conhecimentos (14,56%), e, além disso, alguns acreditam que o significado de ser educandos (as) nessa escola pode estar fortalecendo a sua formação enquanto cidadão (s) (9,70%).

Chama-nos a atenção que 33,98% dos educandos buscam, na escola, uma possibilidade de terem acesso ao mercado de trabalho após a conclusão da Educação Básica. Ou seja, no futuro poderão ser explorados pelo modo de produção capitalista. Mas, antes de abirmos esse tipo de discussão, primeiro buscamos entender o que esses sujeitos consideram por emprego (trabalho).

O (Gráfico 2), apresenta quais são as percepções dos (as) educandos (as) desta escola em relação ao trabalho.

Gráfico 2 – Percepções dos (as) educandos (as) sobre o trabalho



Fonte: Os Autores (2020).

Os resultados da pesquisa evidenciaram que quase metade dos (as) educandos (as) (48,6%), percebem o trabalho como um meio de conseguirem sua remuneração e terem um emprego. Isso mostra que entendem o trabalho como um sinônimo de trabalho assalariado. Os 15,3% dos (as) educandos (as) que definiram o trabalho como elemento importante para

atingirem sua independência, de uma certa forma, também podem estar interligando o conceito ao trabalho assalariado, pois tudo indica que este destaque faz referência ao âmbito financeiro.

Os (as) educandos (as) pressupõem que o trabalho seja algo relacionado a “ganhar dinheiro”, “sustentar a família”, “ter um emprego (salário)” e “ter independência financeira”. Essas são frases que evidenciam valores, ideias, normas e/ou visões de mundo que estão completamente interligadas às ideologias impostas pelo sistema de produção capitalista em que vivemos.

Essa forma de pensar dos (as) educandos (as), possivelmente tem relação com o fato de que,

[...] em toda sociedade civilizada existem, necessariamente, duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades ou produto de funções, onde o espírito prepondera o trabalho manual. A primeira é a classe operária, a segunda é aquela que eu chamaria de classe erudita (FRIGOTTO, 2012, p. 22).

Frigotto (2012), enfatiza, também, que os pais que fazem parte da classe trabalhadora ensinam aos seus filhos que o trabalho é primordial à sobrevivência. Reforçam, desde cedo, o quanto importante é ter o hábito do trabalho. Enfatizam, desse modo, o quanto este é doloroso, e que não é necessário dedicar muito tempo à escola.

Acreditamos que uma das questões que remete os (as) educandos (as) a associarem o termo trabalho ao ‘salário’, tenha sido a configuração que se deu ao trabalho no cenário da Revolução Industrial, que trouxe uma série de mudanças nas relações sociais e nas relações do trabalho. Essas transformações provocaram o êxodo rural, levando à superpopulação das cidades.

Sendo assim, o homem e a mulher urbanos perderam o acesso à terra, não podendo mais produzir meios à sua subsistência, obrigando-se a venderem sua força de trabalho. Para Marx (2010), ao vendermos nossa força de trabalho, temos o que se considera como o trabalho assalariado. Essa atividade, no contexto da sociedade capitalista, tornou-se uma atividade comum.

Com base nos conceitos de Marx (2010), entendemos que os (as) trabalhadores (as), que vendem sua força de trabalho em troca de um salário, não conseguem dominar suas vontades próprias, pois não têm liberdade no processo, tampouco no meio de produção em que atua(m). Essa situação leva o homem à alienação do trabalho e, de modo geral, a uma espécie de escravidão pós-industrial.

É importante enfatizar, ainda, que os dados da pesquisa revelam que 59% das famílias entrevistadas têm propriedade rural entre 5 (cinco) e 30 (trinta) alqueires de terra. Ainda assim, uma quantidade considerável de educandos (as) não percebe as suas propriedades como espaço(s) de organização econômica, de modo que possam manterem-se, e, sustentarem-se das atividades desenvolvidas em suas propriedades.

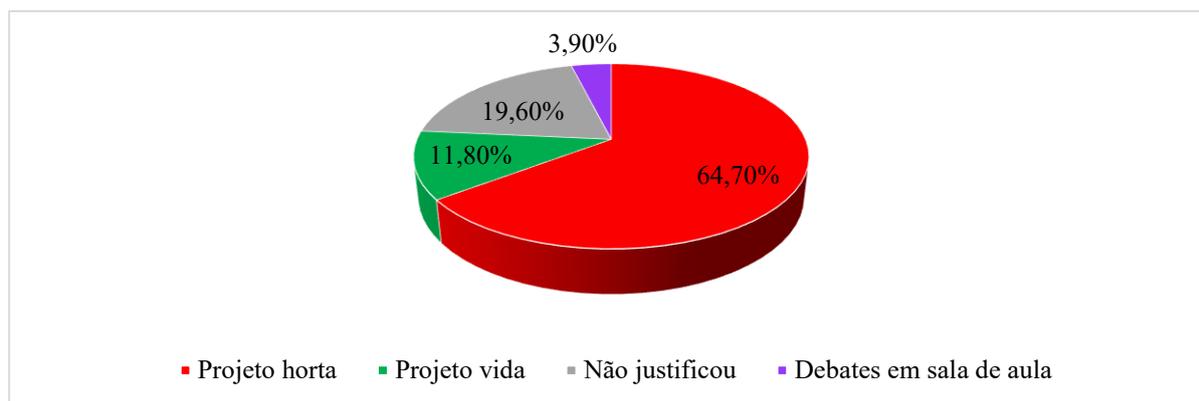
Na comunidade rural em que a escola está localizada, a venda da força de trabalho tornou-se algo ‘natural’, como uma forma de aquisição ou complementação de renda à sobrevivência da família. É comum que alguns dos (as) trabalhadores (as) procurem emprego fora da sua propriedade, seja junto aos grandes latifundiários – produtores de agropecuária e agricultura convencional – no comércio local ou em órgãos públicos.

A busca dos pais por emprego temporário e/ou fixo fora de suas propriedades se configura como exemplo para os seus filhos, e isso pode levá-los ao entendimento de que não é possível e/ou que é difícil, e até mesmo, impossível às vezes, se organizarem economicamente para sobreviverem apenas do que produzem em sua própria terra, submetendo-se, assim, à alienação imposta pela produção do sistema segregador capitalista vigente em nossa sociedade.

A maioria dos (as) trabalhadores (as) da comunidade organizam sua economia de acordo com o modelo capitalista, baseado no individualismo, na competição e na acumulação de bens. A maneira como esses (as) trabalhadores (as) estruturam a sua economia pode decorrer de alguns fatores, tais como: aprendizado passado de geração em geração (herança cultural); internalização/naturalização do modo de produção capitalista; falta de conhecimento de outro modelo de organização econômica, principalmente a que contrapõe a economia do sistema capitalista, etc.

A organização econômica e o modo de perceberem a relação entre o trabalho e a educação, são temáticas que precisam ser problematizadas e transformadas em práticas sociais através das práticas pedagógicas na escola. Nesse sentido, discutimos aqui, as observações dos (as) educandos (as) quanto ao desenvolvimento dessa temática em sala de aula. Cerca de 73% destes (as) apontaram que a escola desenvolve atividades relacionadas ao trabalho, enquanto 27% afirmam que a escola não direciona aulas voltadas ao assunto.

O Gráfico 3, mostra como os (as) educandos (as) percebem a relação entre trabalho e educação no espaço escolar



. Gráfico 3 – Espaços e situações de relação entre trabalho e educação
Fonte: Os Autores (2020).

Os dados mostram que os (as) educandos (as), em geral, percebem interligações de trabalho ao seu processo de ensino-aprendizagem quando participam das atividades desenvolvidas na horta. Consideramos, que ao realizar o Projeto Horta, a escola proporciona, aos sujeitos, espaços para desenvolverem práticas sociais, que poderão ser aplicadas em sua vida, família e comunidade como forma de transformação social.

O Projeto Horta é um espaço que possibilita a problematização e a pesquisa para a produção de conhecimento dos (as) educandos (as) como forma de fortalecimento e ressignificação das práticas pedagógicas. Outro fato que prende a nossa atenção é que 19,6% dos (as) pesquisados (as) não conseguiram justificar quais são as atividades relacionadas ao trabalho.

O Projeto Vida foi relacionado como uma atividade associada ao trabalho e foi aplicado por uma única professora da escola nas aulas da disciplina de Arte e Inglês em todas as turmas do Ensino Médio. Este material é organizado e desenvolvido com educandos (as) do Ensino Médio de escolas plenas. Uma minoria dos (as) educandos (as) afirma(m) que o assunto Trabalho é debatido somente em algumas aulas.

Durante o período de observação das práticas pedagógicas nas turmas do 1º Ano A e B, tivemos a oportunidade de presenciar o trabalho dos (as) educandos (as) nesse espaço. A escola desenvolve o Projeto Horta com o objetivo de propiciar “conhecimentos e práticas de alimentação saudável, meio ambiente, trabalho e produção”. As atividades na horta são desenvolvidas por todos (as) os (as) educandos (as) da escola, sendo que cada turma

disponibiliza 15min da aula para desempenharem trabalhos tais como a preparação do solo, o cultivo e a colheita.

Nesse espaço os (as) educandos (as) cultivam hortaliças tais como alface, rúcula, couve, cheiro-verde, almeirão, chicória; raízes como cenoura, mandioca; vegetais como abóbora, maxixe, pepino e quiabo. A horta é composta por 20 (vinte) canteiros e espaços para plantar os legumes e, por ser iluminada, os (as) educandos (s) do período noturno também podem trabalhar. Para a turma do 1º Ano A (matutino), foram destinados três canteiros e um espaço à plantação de legumes. Já os (as) educandos (as) do 1º Ano B (noturno), cuidam de três canteiros (a parte que conta com iluminação).

Durante a realização das aulas, não percebemos a relação do trabalho da horta com os conhecimentos ensinados pelo (a) professor (a). Percebemos que a escola tem o cuidado e a preocupação de cultivar alimentos livres de insumos externos, tais como agrotóxicos e fertilizantes industriais.

Para a adubação dos canteiros e covas dos legumes, por exemplo, é utilizado o esterco bovino. Este adubo é coletado nos sítios de pequenos (as) produtores (as) rurais da própria comunidade. Para o combate de pulgões, os (as) educandos (as) pulverizaram água com detergente. Conforme relatos dos (as) educandos (as) e professores (as), essa foi uma medida eficiente, visto que nos outros anos tiveram dificuldades em combater a proliferação dessa praga.

Os cuidados com a horta, nesse sentido, ainda que não teorizados pelos (as) educadores(as), são práticas de agroecologia, que têm, como uma de suas principais finalidades, conforme Altieri (2012, p. 107), “proporcionar ambientes equilibrados, rendimentos sustentáveis, fertilidade do solo resultante de processos biológicos e regulação natural das pragas por meio do desenho de agroecossistemas diversificados e de uso de tecnologias de baixos insumos externos”.

Durante o trabalho na horta, é possível observar que as práticas têm direcionado para o trabalho coletivo, apesar de isso não ser evidenciado de forma clara durante o desenvolvimento das aulas. A maioria dos (as) educandos (as) destas duas turmas desenvolvem as atividades sem que os (as) professores (as) os (as) pressionem.

Nesse sentido, a escola é desafiada a ampliar suas práticas pedagógicas, integrando o trabalho como centro de seu PPP, possibilitando aos educando (as), vivências e experiências com as práticas sociais relacionadas à economia solidária, ao trabalho associado, à

agroecologia, à agricultura familiar e à sustentabilidade, propiciando uma educação problematizadora e investigativa, que relacione a prática com a realidade, como meio de transformação das relações sociais e econômicas, assim como, políticas. Além disso, buscando o fortalecimento de uma formação integral que valorize todas as dimensões humanas.

De acordo com Lourenção et al. (2019, p. 200-201), há uma preocupação para que a horta seja produtiva, com alimentos saudáveis e que sirva de complemento à alimentação do cardápio escolar. Conforme observado, os autores reafirmam que não há relação entre os conhecimentos científicos da sala de aula e a prática realizada na horta. Estudos sobre trabalho e ciências citam, como exemplo, os problemas enfrentados na horta que não servem como pesquisas para serem problematizados nas práticas pedagógicas.

Entendemos, no entanto, que essas práticas pedagógicas se tornam práticas sociais, considerando que, direta e/ou indiretamente, os (as) educandos (as) são estimulados a desenvolverem o trabalho coletivo e o cuidado com a produção de alimentos livres de insumos artificiais. Tais práticas podem ser estendidas às casas destes (as), que enfatizam, em suas falas, o que estamos afirmando.

O trabalho na horta, mostra que é possível cultivar sem veneno, e ainda com a ajuda dos colegas da sala (EDUCANDA D, 3º Ano E.M.);

A atividade na horta, ensina a cultivar verduras e eliminar as pragas sem veneno (EDUCANDA E, 3º Ano E.M.);

A horta escolar ajuda os alunos a aprender a cultivar e ter uma alimentação saudável” (EDUCANDA G, 1º Ano E.M.).

Freire (2018, p. 123-124), propõe uma educação que promova mudanças de atitudes e que provoque os (as) educandos (as), no sentido de abandonar(em) a passividade e adquirir(em) novos hábitos de participação em atos políticos, sociais e econômicos. A educação, conforme o autor, deve desenvolver “no nosso estudante o gosto pela pesquisa, da constatação dos “achados” – o que implicaria o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica” (FREIRE, 2018, p. 125). Quando a escola desenvolve uma prática pedagógica sem esses instrumentos, ela corre o risco de reforçar, no educando, a consciência ingênua.

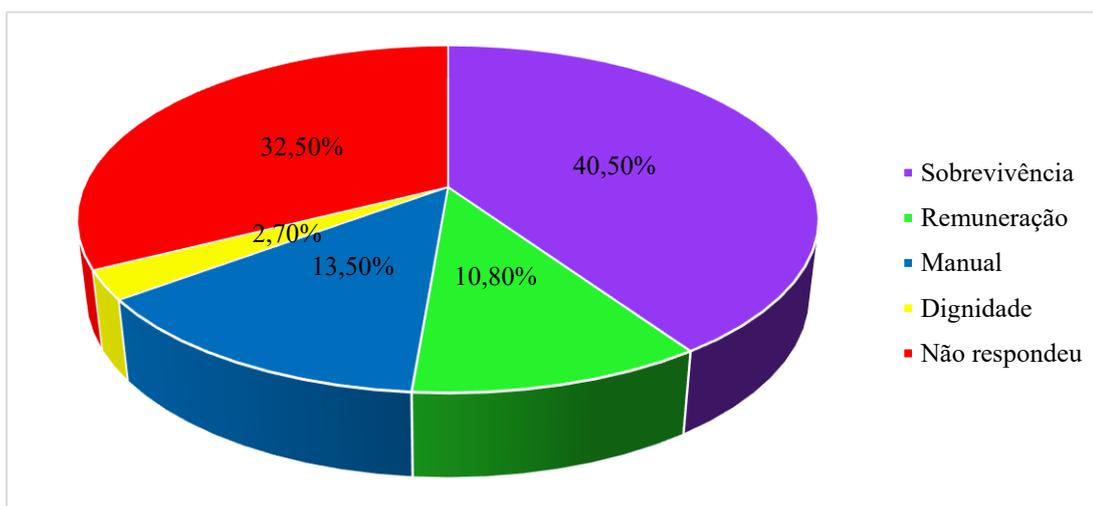
Freire (2018), reforça, também, a importância de a educação propiciar, aos sujeitos, que discutam corajosamente seus problemas. Ou seja, a escola é um espaço que pode e deve possibilitar aos educandos (as) a problematização de sua realidade. Assim, tal como postula Freire “de teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade,

num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente” (FREIRE, 2018, p. 123).

Segundo Freire (2018), teorizar é sinônimo de contemplar. O autor critica a educação não teórica, pois isso leva à falta pelo interesse de comprovação, da invenção e da pesquisa. Nas palavras de Freire (2018), a educação, quando não atende tais quesitos, é considerada “verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes” (FREIRE, 2018).

Diante das percepções dos (as) educandos (as) sobre as temáticas expostas, consideramos proveitoso trazer, para essa discussão, o modo como os pais dos (as) educandos (as) entendem o conceito de trabalho, conforme pode ser verificado no (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Percepção dos pais sobre o trabalho



Fonte: Os Autores (2020)

Observamos que 32,5 %, uma porcentagem significativa dos pais, não soube ou não se sentiram seguros para responderem sobre “o que é trabalho”. Outros 40,5%, percebem o trabalho como uma necessidade básica de sobrevivência e sustento para seus familiares. Esse fato está relacionado ao que Marx pensava. Para o autor, o trabalho é considerado como a essência do homem, já que considera que não há ser social sem o trabalho. A integração entre homem e natureza torna o trabalho uma função social de transformar a natureza e criar bens materiais que são indispensáveis à existência humana. Sendo assim, o trabalho realizado pelo homem e pela mulher, neste caso, do campo, produz a materialidade da existência.

No entanto, é importante evidenciar, que mesmo uma parte considerável de pais tendo uma visão do trabalho como algo relacionado à sobrevivência, a maioria destes (as) produtores (as) mantêm as suas atividades econômicas submetidas ao modo de produção capitalista, uma vez que comercializam seus produtos (leite e carne) com frigoríficos, laticínios e/ou atravessadores.

Todos (as) trabalham com o objetivo de sobreviverem e sustentarem seus familiares, mesmo que o trabalho submeta esses(as) trabalhadores(as) à exploração. Todavia, o que queremos ressaltar é a existência de modelos que podem ser experimentados para se organizarem economicamente sem que sua força de trabalho seja explorada de modo expressivo pelo modelo capitalista.

De acordo com Zart (2012, p. 237), “[...] a superação da condição de assalariado, ou da subsunção direta do trabalho camponês ao capital, começa a ocorrer no momento em que os indivíduos camponeses isolados se articulam no movimento social camponês que tem como meta a organização do trabalho associado”. Neste sentido o trabalho se torna um princípio educativo para o desenvolvimento de práticas sociais e educacionais geradoras da cultura da solidariedade, base para o trabalho associado.

Evidenciamos, que o desenvolvimento da economia, pautado no trabalho associado, se torna uma das alternativas possíveis para que a comunidade venha a estruturar sua economia através da construção de espaços socioprodutivos, que integrem a cultura de empreendimentos socioeconômicos coletivos com a reorganização das associações e a organização de cooperativas.

Quando a economia camponesa é organizada por meio de empreendimentos solidários, Zart (2012), nos diz que ela, “[...] deixa de transferir recursos para terceiros e mobiliza suas condições materiais, seus conhecimentos, sua logística para a estruturação de meios produtivos geradores de renda para os participantes do sistema produtivo da economia camponesa” (ZART, 2012, p. 237).

Das oito comunidades que compõem o território do Distrito de Colorado do Norte-MT, a maioria já teve iniciativas de montar associações de pequenos produtores, clubes de mães e associações informais para adquirirem e manterem, por exemplo, seus tanques de leite. Algumas associações foram fechadas devido ao êxodo rural. Os aprendizados da Associação de Produtores Rurais da Ibirarema, constituem-se como um exemplo de trabalho associado que se mantém com a resistência de alguns (mas) produtores (as).

A associação dispõe de um trator e um tanque de leite. Os sócios pagam um preço bem menor pela hora de serviço realizada com o trator, que também presta serviços aos não-sócios, a um valor maior. Os recursos arrecadados ficam no caixa da associação, e são utilizados para o pagamento da conta de energia, por exemplo, do tanque de leite e gastos com o trator.

Essa é uma iniciativa de empreendimento solidário, que tem a possibilidade de ser ampliado à organização de uma cooperativa, ou mesmo se constituir num espaço de prática pedagógica ao diálogo a respeito dos limites e das possibilidades do trabalho associado. Uma das dificuldades encontradas à organização das atividades coletivas e associativas é a falta de envolvimento de todos os sócios para fortalecerem a associação. Nas reuniões administrativas marcadas, por exemplo, há pouca participação dos sócios.

Ousamos em afirmar, que a maneira como os (as) trabalhadores (as) camponeses (as) se organizam economicamente, no território em análise, tenha relação com o modo como foi ocupado o Distrito Colorado do Norte-MT, que pertence ao município de Nova Canaã do Norte-MT, pois segundo Lourenção (2016), Nova Canaã do Norte-MT, antes de tornar-se um município, foi Distrito da cidade de Colíder-MT. Conforme o autor, a demarcação e as vendas de terra de Colíder foram destinadas à Colonizadora Líder, na década de 1970.

A Colonizadora Líder foi, ainda, responsável pelo processo de ocupação das terras de Nova Canaã do Norte, que ocorreu no ano de 1976, no apogeu da colonização da cidade de Colíder. Porém, de acordo com Lourenção (2016, p. 95), “a ocupação dos lotes em Nova Canaã do Norte passou por problemas e precisou de intervenção do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para que as famílias não ficassem desamparadas”.

Diante desse fato, alguns produtores permaneceram resistentes para conseguirem seu pedaço de terra, outros voltaram às suas terras de origem, outros, por sua vez, decidiram ocupar novas áreas. Inicia-se, assim, o processo de ocupação das terras do atual Distrito de Nova Canaã do Norte-MT, Colorado do Norte-MT.

Conforme Lourenção (2016), a ocupação das terras não se deu por meio da colonizadora.

As terras foram adquiridas de pessoas que não tinham a posse legal da área. Decorrente desse processo, os primeiros anos na região foram marcados por intensos conflitos entre os camponeses que tentavam desbravar a floresta e os jagunços contratados pelos donos das terras ou por grileiros que tentavam manter a posse sobre a área (LOURENÇÃO, 2016, p. 95).

Nessa região, a terra foi adquirida individualmente. Cada família comprava sua terra e iniciava o processo de desbravá-la para em seguida plantarem e colherem sua produção agrícola; nesse caso, o trabalho era desenvolvido pela própria família. A forma de aquisição da terra e maneira de organização do trabalho destes (as) trabalhadores (as) se diferenciava - e diferencia até os dias atuais – da maneira como os (as) camponeses (as) do Movimento Sem Terra (MST), por exemplo, se organizam.

Segundo Neto (2015), no assentamento do MST existe um incentivo à realização da “cooperação agrícola por meio do trabalho coletivo, preferencialmente, por meio de cooperativas e associações”. Desse modo, o autor mostra que,

na visão do MST, as vantagens econômicas do trabalho em conjunto estariam na possibilidade de adquirir máquinas em comum, de aumentar a área cultivada, de plantar na época mais adequada, de aproveitar melhor o solo, de obter maior rendimento do trabalho, de diversificar as culturas, de aperfeiçoar as técnicas de cultivo, de obter assistência técnica de agrônomos mais facilmente, de dividir os prejuízos causados por pragas e intempéries, de barganhar melhores preços no mercado, de substituir no trabalho algum membro da família que adoça, de especialização dos trabalhadores em determinadas tarefas etc (NETO, 2015, p. 4).

Nesse sentido, a cooperação é vista como um meio de manter os laços de solidariedade entre as famílias dos assentados, uma vez que a cooperação valeria, não somente à sua reprodução econômica, mas como também, seria usada às lutas sociais e políticas realizadas pelo Movimento.

No território de Colorado do Norte-MT, há diversas práticas sociais solidárias prestadas pelos moradores da comunidade. Resultados da observação-participante demonstram, quando do questionamento sobre os trabalhos cooperados na comunidade, que os (as) educandos (as) relembram e rememoram o fato de a comunidade ser solidária quando o assunto é ajudar ao próximo. É comum que a comunidade organize campeonato e/ou torneio de futebol suíço³, festas comunitárias e rifas para auxiliarem pessoas com enfermidades. Além disso, organizam cestas básicas para famílias socioeconomicamente vulneráveis.

³ Jogo esportivo de futebol, realizado com equipes formadas por sete jogadores. Normalmente os torneios são desenvolvidos em dias festivos, por exemplo, uma comunidade organiza o torneio e convida as demais equipes das comunidades vizinhas para disputarem jogos entre si. O torneio é concluído em único dia, com tempos de partidas com duração de 10 minutos, a equipe vencedora é aquela que vencer mais jogos. Os times que ficam em primeiro, segundo e terceiros lugar recebem premiações em dinheiro.

São realizados mutirões à construção de casas para famílias que, porventura, tiveram suas moradias devastadas acidentalmente pelo fogo, além de casas construídas para pessoas oriundas de baixa renda. A comunidade organiza, ainda, mutirões para desenvolver trabalhos em festas comunitárias, de casamento e aniversário. Essas últimas são práticas permanentes, que são realizadas durante todos os anos, conforme a ocasião.

É importante reforçar que essas práticas sociais, embora apresentem um caráter ainda limitado, com certa cultura assistencialista, mostram o cuidado que os sujeitos têm uns com os outros nesta comunidade, demonstrando que a solidariedade faz parte do viver desses (as) trabalhadores (as).

Conforme Zart e Puhl (2017), essas práticas revelam que as pessoas pensam no desenvolvimento comunitário, pois a “a ação central é a comunidade, entendida como estrutura social agregadora de pessoas, ideias, intenções e projetos para construir condições materiais, intelectuais e tecnológicas para o bem viver no campo” (ZART; PUHL, 2017, p. 61). Para os autores, a comunidade é uma das bases na promoção de ações envolvendo o meio ambiente, trabalhos em mutirão, serviços coletivos, dentre outros. Os modos de solidariedade espontâneos, tais como os descritos, são bases à ampliação e o aprofundamento da organização de um sistema amplo de cooperação com base na economia solidária.

Essas práticas sociais também se expandem para os espaços escolares. Por exemplo, quando a escola organiza ações à comemoração dos dias de pais e mães, por exemplo, é natural que os pais colaborem com recursos e serviços à complementação e auxílio da festa. Nesses dias, os (as) profissionais da educação, bem como os (as) educandos (as), realizam práticas que envolvem o trabalho coletivo. Tal prática é, também, aplicada às festas juninas e à comemoração do dia dos (as) estudantes e professores (as). As ações supracitadas foram experimentadas e observadas, com ênfase, durante a pesquisa.

Considerações Finais

A partir da análise e da discussão a respeito das percepções das práticas sociais dos (as) trabalhadores (as) e educandos (as), apreendemos os sentidos sobre a organização do trabalho e da economia. Evidenciamos que a maioria dos (as) educandos (as) percebem o trabalho pela ótica que delinea a lógica da produção capitalista, que vê o trabalho como atividade definida pelo emprego.

Essa visão é estimulada pela forma com que o sistema de produção capitalista naturaliza a exploração do trabalho. Os (as) trabalhadores (as), ao venderem sua força de trabalho, tornam-se cada vez mais subsumidos ao capital, ou seja, o produto do trabalho é retirado da propriedade de quem produz e é transferido ao capitalista, que detém o poder e o capital. Isso leva o (a) trabalhador(a) a se distanciar, cada vez mais, de suas particularidades humanas, pois o produto do seu trabalho não lhe pertence.

As práticas pedagógicas empregadas nas atividades da horta escolar mostram que a escola possibilita o desenvolvimento de práticas sociais que promovem o cuidado com o meio ambiente, na promoção de alimentos livres de insumos com agrotóxicos e fertilizantes artificiais. Proporciona, também, aos educandos (as), a organização e realização de trabalhos coletivos na preparação do solo, cultivo e colheita das hortaliças.

Durante a observação, não presenciamos a associação dos conhecimentos científicos estudados na sala de aula com as práticas experimentadas no espaço da horta. No entanto, conforme a pesquisa, os (as) educandos (as) relacionam as atividades desempenhadas na horta à relação entre trabalho e educação.

Em outros espaços, notamos o desenvolvimento de práticas sociais, que valorizam a cultura dos sujeitos locais. Nestes momentos ocorre, efetivamente, o trabalho coletivo. Tais espaços são as festas, organizadas nas datas em que são comemorados os dias dos pais e das mães, dos (as) professores (as) e estudantes, festas juninas, dentre outros.

Vale ressaltar, ainda, que nessas datas comemorativas são realizados trabalhos (ações) que unem professores (as) e educandos (as) na organização, arrecadação e preparação de alimentos e ambientes para acolhimentos das famílias da comunidade escolar. Os pais, quando solicitados pela escola, são parceiros na doação de recursos e produtos para organizarem as festas. Estes momentos de confraternização propiciam encontros, diálogos e o bem-estar da comunidade como um todo.

A organização econômica desta comunidade camponesa baseia-se na produção de carne e leite, produtos que são comercializados para terceiros (atravessadores), frigoríficos e laticínios. Embora esses (as) camponeses (as), em geral, percebam o trabalho como forma de subsistência para seus familiares, encontram-se subsumidos ao controle do mercado capitalista, já que seus produtos são separados da sua força de trabalho, tirando-lhes o poder sobre o preço do que produzem.

Constatamos, que a escola tem um grande desafio, no sentido de promover práticas pedagógicas que possibilitem a transformação da realidade dos (as) educandos (as) e pais, de forma a organizar sua forma de trabalho e economia. Esses (as) trabalhadores (as) percebem que são explorados por outros ao comercializarem seus produtos? Conseguem visualizar outras alternativas para se organizarem economicamente? Como a escola pode contribuir para com a transformação da realidade vivenciada por esses (as) camponeses (as)?

Verificamos que, no território do Distrito Colorado do Norte-MT, existem comunidades com iniciativa de organização de empreendimentos solidários, por exemplo, a Associação de Produtor Rural, que tem enfrentado dificuldades para manter o seu funcionamento devido à pouca participação de sócios e o enfrentamento ao êxodo rural. Os empreendimentos solidários têm, como fundamento, a participação ativa e coletiva, a autogestão, a solidariedade e outros. O desafio é a ampliação das práticas sociais de participação e de apreensão dos preceitos da Economia Solidária.

Os (as) camponeses (as) do território no qual a escola se situa pensam no desenvolvimento comunitário ao desenvolverem ações baseadas na solidariedade, como a organização de festas, rifas, campeonatos, cestas básicas para ajudarem ao próximo, ou ainda fazendo mutirão para prestarem serviços aos que são socioeconomicamente desfavorecidos. São trabalhos pontuais, mas que mostram o cuidado que as pessoas da comunidade têm uns para com os outros.

Durante a discussão do artigo, procuramos enfatizar que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima são fundamentais à promoção de diálogos, reflexões e práticas sociais, levando os (as) trabalhadores (as) e educandos (as) a (re)pensarem e a problematizarem sua realidade.

Evidenciamos a importância do desenvolvimento de práticas que relacionem o trabalho e a educação, o desenvolvimento de uma educação humanizadora e libertadora, no sentido de promover a formação de cidadãos conscientes, emancipados e protagonistas de suas histórias e vidas.

Além de propiciar uma educação que leve os sujeitos a pensarem outras formas de se organizarem com relação à economia e ao trabalho, que contrapõe o modo de produção imposto pelo capitalismo, sendo, a Economia Solidária, sustentada pelo trabalho associado, uma das alternativas ao sistema.

REFLECTIONS ABOUT THE PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE ARTICULATION BETWEEN WORK AND EDUCATION: EXPERIENCES WITHIN IVONE BORKOWSKI DE LIMA STATE SCHOOL

Abstract - In this article we analyse pedagogical and social practices developed by students and parents in Colorado do Norte's District (MT), where it is located the State School Ivone Borkowski de Lima, aiming to comprehend and problematize the perceptions of the processes that constitute the reality of the work and education. With the methodology of applying questionnaires and participant observation, we emphasize the meaning of work and the peasant economy in interrelation with the social, cultural, and scholar spaces. In interpreting the data, we rely on authors of Historical-Dialectic Materialism, in addition to the bibliographic review of authors who research the theme of work, education, solidarity economy, and education in the field. As a result, we emphasize that the students understand the work as synonymous with salaried work, within the capitalistic way of production and live. Within the observed pedagogical practices in the school, we describe and explained how the Horta Project values the collective work and care for the production of healthy food free of agrochemicals, from the perspectives of agroecology. We analyzed the institutional limits of the non-explicit correspondence of scientific knowledge with pedagogical practices in the vegetable garden experience. We have indicated how the families' economy is based on meat and bovine milk production, they sell their products to middlemen, dairies and slaughterhouses. We have noted that people think and carry out actions for community development, care for others, in the sense of solidarity, but social practices are not yet organized for the exercise of associated work according to the principles of Solidarity Economy.

Key words: Education and Work; Pedagogical Practices; Social Practices; *Omnilateral* Formation.

Referências

ALTIERI, M. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. ed., São Paulo/Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

BORGES, J. L. Economia Solidária e as Possibilidades de Desenvolvimento em Tangará da Serra-MT. **In:** ZART, L. L.; SGUAREZI, S. B.; JÚNIOR, W. L.; LAFORGA, G. **Educação e socioeconomia solidária**: processos organizacionais socioeconômicos na economia solidária. Série solidária, v. 3, Cáceres: Unemat, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 01/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

CALDART, R. S. Educação do Campo. **In:** CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 42. ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. **In**: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016.

FRANCO, M. A. do R. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set., 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LOURENÇÃO, C.; FERREIRA, I. M.; COUTO, G. S. Educação do Campo e Democracia: diálogos possíveis com a Pedagogia do Convivência. **In**: FERREIRA, A. V. **Conviver também é educar**. 1. ed., Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

LOURENÇÃO, C. **Educação do campo, currículo e ensino médio em uma escola de Nova Canaã do Norte-MT**: (inter)faces de um debate. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEdu), Cáceres: Unemat, 2016.

MACHADO, I. F. **Organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva da formação humana integral**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas: Editora RG, 2010.

MACHADO, I. F. Um projeto político pedagógico para escolas do campo. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** v. 4 n. 8, p. 191-229, jun./dez., 2009. Disponível em: <<https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1911>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

MACHADO, L. Trabalho e educação como objeto de investigação. **In**: Trabalho e Educação. **Revista do Nete**, v. 14, n. 2, jul./dez., 2005.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Alínea, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Penguin Classics/Companhia das Letras, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed., São Paulo: Moraes, 1992.

NETO, J. A. de A. A teoria e a prática do MST para a cooperação e a organização em assentamentos rurais. **Revista Nera**, ano 18, n. 27, jan./jun., 2015.

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

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **In:** Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações, 8. ed., **Revista e Ampliada**, Campinas: Autores Associados, 2003.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SINGER, P. Economia solidária: um modo de produção e distribuição. **In:** SINGER, P.; SOUZA, A. R. de. **A economia solidária no Brasil**: a autogestão como resposta ao desemprego. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2003.

ZART, L. L.; PUHL, J. I. Concepções, práticas e perspectivas de socioeconomia solidária e da cooperação camponesa: processo participativo de produção do conhecimento. **In:** CASTRILLON, S. K. I.; PUHL, J. I.; MORAIS, F. F. de.; LOPES, A. A. E. M. **Escassez hídrica e restauração ecológica no pantanal**: recuperação das nascentes e fragmentos de mata ciliar do córrego no Assentamento Laranjeira I e mobilização para a conservação dos recursos hídricos no Pantanal mato-grossense. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2017.

ZART, L. L. **Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC)**: interação da Unemat e de movimentos sociais do campo. Tese (Doutorado em). Campinas: Unicamp, 2012.

ZART, L. L. Agroecologia. **In:** ZART, L. L. **Caderno pedagógico I**: Educação do Campo formação e desenvolvimento Comunitário. Editora Unemat, v. 1, n. 1, 2011.

Recebido em 25/07/2020

Aprovado em 22/09/2020