

Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo

Fernando José Martins*

Resumo

O presente artigo vem indicar alguns elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico específica das escolas e da educação do campo. Para realizar tal propósito, inicialmente, faz-se uma discussão sobre a especificidade da educação do campo e, ao se afirmar tal premissa, evidencia-se também o processo de construção dessa educação do campo até sua inserção nos documentos legais da área educacional. Distingue-se a consolidação dessa modalidade educativa, mostrando que a mesma está vinculada aos interessados diretos, ou seja, os sujeitos do campo. Após tais considerações, o texto se encaminha para questões inerentes à organização das unidades escolares, buscando evidenciar elementos que dão sustentação para a implantação operacional da educação do campo. Vale salientar que não é somente a adoção de algumas práticas educativas que garantem a consolidação da educação do campo. Ela é perpassada pela identidade camponesa, por um projeto de sociedade e por um rol de práticas coletivas. Conclusivamente, é necessário destacar que, seja como atividade meio ou como atividade fim, a educação do campo é uma categoria que se destaca em sua particularidade justamente por possuir um projeto contra-hegemônico e popular, sustentado pelos sujeitos sociais que a constitui.

Palavras-chave: Educação do Campo. Organização Escolar. Emancipação

Educational work organization and Rural Education

Abstract

The present article aims to indicate some of the elements that constitute the organization of the educational work specifically in schools of rural education. In order to do so, first we discuss the specificity of rural education and when doing so, we make it evident the process of building such rural education until its insertion in the legal documents of educational area. We distinguish the consolidation of this form of education, pointing that it is related to the rights of the people who are interested in such educational work, that is, the rural people. After considering these issues, the text directs the readers to issues related to the organization of school units, trying to show elements that give support to the operational implantation of rural education. It is important to mention that it is not only the adoption of some educational practices which guarantee the consolidation the rural education, but it is also related to the rural identity, a project of society and a range of collective practices. As for the conclusion, it is necessary to point out that, being it a means or a end, the rural education is a category which is special for its particularity because it has a project against hegemony and at the same time popular, supported by the social subjects which constitute it.

Keywords: Rural Education. School Organization. Emancipation.

* Prof. Centro de Educação e Letras da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutorando em Educação pela UFRGS.

Fernando J. Martins

Conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram as terras ao capital e proporcionaram à indústria das cidades a oferta necessária de proletários sem direitos.

Karl Marx

O campo, educação, sujeitos e realidade

É muita ousadia em um artigo esgotar uma temática tão ampla e, de uma certa maneira, nova nos estudos educacionais brasileiros. “Certa maneira” por dois motivos: primeiro, que a própria definição de Organização do Trabalho Pedagógico – OTP – não está plenamente definida, uma vez que debates oscilam entre organização de forma ampla, da organização escolar em esferas macro, como sistemas e micro como unidades escolares e ainda, os que acreditam que a OTP está vinculada ao trabalho profissional do pedagogo e sua função no interior dos sistemas educacionais, ou seja, visto como um exercício profissional. Ainda falando do “novo” é necessário ressaltar que a temática da educação do campo, embora praticada desde os primórdios da educação escolar, com o significado que aqui lhe é atribuído, é uma discussão relativamente recente em âmbito educacional, realizada a partir da década de 1990, construção que será esmiuçada neste texto mais adiante.

Essas duas categorias estarão articuladas na totalidade das reflexões aqui realizadas. E como a OTP está relacionada diretamente com as características da realidade na qual está inserida, a primeira consideração necessária para o presente ensaio é a clarificação da categoria aqui adotada: a educação do campo. Já há um acúmulo significativo de estudos que se debruçam sobre a Educação do Campo, sua construção histórica e seus principais significados, mas não é redundância enfatizar alguns aspectos que incidem diretamente na organização do trabalho pedagógico dessas escolas, como a especificidade da educação e dos sujeitos do campo. Hoje, tal especificidade é traduzida até mesmo na legislação educacional vigente, como mostram as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo” (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação):

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002).

Nessa resolução, a identidade da escola do campo é definida pela

sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

A legislação, nesse caso, expressa em certa medida, o real, o concreto, mas não a sua totalidade. Duas considerações podem ser feitas a esse respeito: primeiro, apesar do dispositivo legal e a teorização, a especificidade da escola do campo não se constitui em um elemento presente na rede educacional que se encontra na zona rural brasileira; segundo, os sujeitos do campo, com suas especificidades, particularidades, singularidades, necessitam de maior materialidade para a compreensão. Ou seja, quais elementos devem ser ressaltados para a compreensão mais efetiva sobre educação e sujeitos do campo?

Os “sujeitos do campo” (mesmo com o endereçamento que lhe foi atribuído na citação anterior) ainda são “sujeitos indeterminados”, uma vez que não é somente o espaço geográfico ou a produção da existência que determinam tais sujeitos, mas também o sentimento de pertença, que é extremamente subjetivo, entre outros fatores de vinculação necessários para a construção de identidades coletivas.

Embora de maneira sintética, o texto legal busca o esclarecimento da educação do campo enquanto especificidade. A legislação garante um espaço institucional, o que se deu com a conquista da inclusão da educação do campo como política pública. Porém, ao remeter-se à temática da organização do trabalho nas escolas do campo, são necessárias análises da materialidade da categoria para os sujeitos do campo, a qual estará presente na totalidade das análises, seja na conceituação e especificidade, seja no projeto de sujeito e sociedade que a escola busca auxiliar na construção. Enfim, o que é a educação do campo para os sujeitos desse campo? Qual o papel da escola?

A realidade camponesa do Brasil, campesina, rural, agrícola, é abordada de uma forma multifacetada e de diferentes concepções de mundo. Tradicionalmente, a relação entre educação e campo é tomada, ao menos nos textos legais, como educação rural e entende a realidade campesina a partir da oposição entre urbano e rural. Nessa oposição, esse último é uma instância inferior da vida social, tida como atrasada, rudimentar. A relação educativa segue essa lógica, a escola rural, além de ser um apêndice da escola urbana, é uma versão simplificada dessa. A grande mensagem subliminar ou, às vezes, explícita, é que a educação deve levar os jovens que desejam prosperar para a cidade. Por isso, pensar o campo a partir da categoria *educação do campo* requer o entendimento deste enquanto lugar de vida, diferente da concepção implícita na educação rural.

Fernando J. Martins

Um dos sujeitos sociais constituidores dessa categoria, inegavelmente, são os movimentos sociais ligados ao campo, à reforma agrária e ao campesinato. Salientar tal relação é necessário, uma vez que tais sujeitos têm avançado na construção de matrizes pedagógicas de acordo com suas realidades, como são a Pedagogia do MST, a Pedagogia da Alternância, a Pedagogia da Terra, entre outras construções coletivas que têm como base os movimentos sociais¹.

A relação entre movimentos sociais e educação do campo auxilia na percepção dos sujeitos do campo brasileiro, que são diferentes, por exemplo, dos camponeses do século XIX, ou como aqueles que já estão umbilicalmente ligados à terra. No Brasil, o caráter excludente e desigual da questão agrária constitui um sujeito camponês, em certa medida, desvinculado da terra. Isso se dá pela violenta expropriação ou ainda pela ausência de condições de vida nela. Os sujeitos do campo são não somente agricultores, mas também desempregados em grandes centros urbanos, trabalhadores fabris, terceirizados, bóias-frias, em uma palavra: excluídos. Essas pessoas, somadas àqueles que engrossam as estatísticas “urbanas” de municípios predominantemente rurais (como são a maioria dos municípios brasileiros) são os sujeitos do campo, mesmo que, na maioria das vezes, eles mesmos não se identifiquem como tais.

Talvez seja esse um primeiro limite a ser transposto pela educação do campo. O entendimento do campo pelos seus sujeitos, o que não se faz desvinculado de uma re-construção sobre os significados do campo, superando a oposição pejorativa que se estabelece entre campo e cidade.

A versão hegemônica da compreensão sobre o campo brasileiro aglutina espaço rural, agricultura, produção agrícola e, nesse bojo, as práticas educativas têm uma conotação voltada à agricultura capitalista, conforme Marx, no século XIX, já apontava – como denota a epígrafe desse texto. Essa matriz “paradigmática” não compactua com o entendimento e as práticas de educação do campo aqui destacadas. Portanto, antes de iniciar qualquer explanação ou reflexão sobre as práticas pedagógicas de educação do campo, é mister esclarecer qual a compreensão desse campo que está pautando as atividades pedagógicas. Para tanto, é necessário o confronto com a realidade hegemônica que se estabelece no campo brasileiro hoje.

Em uma discussão específica sobre o campo da educação do campo, Molina e Fernandes (2004) realizam esclarecimentos sobre os paradigmas da educação rural e do campo e corroboram os argumentos aqui elencados acerca da questão de fundo, os determinantes econômicos de tal oposição. A compreensão do campo como espaço de vida é própria da concepção de educação do campo, diferente da posição hegemônica sobre o espaço rural, que o vê como um espaço estritamente ligado à produção e ao mercado, com sua versão atual do agronegócio. A oposição entre campo e cidade e, principalmente, a nivelação hierárquica que enaltece a cidade em detrimento do campo são sustentáculos ideológicos da concepção de campo como mercado,

como espaço da produção e, por conseqüência, como espaço no qual o ser humano tem papel secundário.

Essa construção ideológica, política e principalmente econômica avança do âmbito da ideologia e (utilizando-se do sutil exercício lingüístico e da re-significação, própria da condição pós-moderna), são apropriadas pelo discurso mercantil, como é o caso da categoria *desenvolvimento*. O desenvolvimento sustentável, necessário para a manutenção da vida em âmbito planetário, estabelecendo a convivência não hierárquica entre ser humano, ambiente, terra, tecnologia e trabalho, vê-se apropriado e re-significado pela concepção capitalista rural, que coloca a categoria desenvolvimento sustentável a serviço da viabilidade econômica de determinada propriedade rural.

Assim, com o avanço ideológico sobre a grande maioria dos sujeitos sociais, alicerçada pelos grandes meios de comunicação de massa, o agronegócio se consolida enquanto única categoria existente no espaço rural brasileiro. Isso vai da compreensão do cidadão comum que a agricultura nacional se restringe às grandes monoculturas, como a soja, o álcool (cana de açúcar) entre outros, até o imaginário do pequeno agricultor, que adere, de forma desigual é claro, às tecnologias de informação, produção em larga escala, monocultural, como única alternativa de sobrevivência rural. E o pior, que assim o faz por intermédio das “cooperativas” (*sic*), que representam oficialmente a perspectiva do agronegócio.

Assim como o capitalismo, toda essa prática do agronegócio se constrói com a exclusão de inúmeros seres humanos, que são expropriados e não “cabem” nesse projeto rural e de sociedade. Como destacam os autores já referenciados:

O Agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento. O aumento da produtividade dilatou a sua contradição central: a desigualdade (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 70).

A desigualdade, em inúmeras situações de simples exclusão, deixa de fora sujeitos que, na formação social, realmente definem o campo: bóias-frias, caboclos, meeiros, sem terras, agregados, povos das florestas, ribeirinhos, roceiros, lavradores, caipiras, quilombolas, indígenas, pescadores, assentados e reassentados, ilhéus e de forma quase que total, pequenos agricultores. Todos esses não encontram lugar na terra sedimentada pela ótica do projeto societal do agronegócio.

Pode-se abstrair dessa forma que os povos do campo são excluídos tanto em caráter social como educacional. É necessário ressaltar que tal afirmação é bastante complexa, pois a utilização indiscriminada de determinadas categorias,

Fernando J. Martins

exclusão, nesse caso em específico, pode, por vezes, reforçar ainda o caráter opressor de determinadas ações capitaneadas pelo capital. Para o caso da exclusão, pode-se inserir aqui todas as observações efetuadas pela professora Marlene Ribeiro em dois artigos sobre o tema (RIBEIRO, 1999 e 2006), do qual tomamos literalmente esse apontamento:

Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social (RIBEIRO, 2006, p.159).

Desse modo, a afirmação de que os povos do campo são “excluídos” não caminha no sentido de sua inclusão que, no caso da educação do campo, seria o acesso desse lócus geográfico nos sistemas educacionais de ensino. Pelo contrário, tal afirmação torna mister o imperativo de que é necessária a construção, por parte dos sujeitos do campo, de uma outra educação, uma outra organização do trabalho pedagógico, que não se faz dissociada de uma outra concepção de campo, de zona rural, que, por sua vez, culmina na necessidade de um novo sistema metabólico societal. Tais articulações são constituintes indissociáveis de qualquer utopia e ação pedagógica emancipatória.

Marx já chamava a atenção, não somente nas teses sobre Feuerbach, mas em toda sua obra, da necessidade de vincular-se teoria e prática, reflexão e ação e, em certa medida, método e vida. Portanto, não seria precipitado fazer uma metáfora desse vínculo necessário com o imperativo dialético de que a categoria totalidade é composta do movimento unidade na diversidade. Explico-me: quero evidenciar a necessidade de que a tomada do fenômeno social não pode ser efetuada de modo fragmentário, ou seja, postular mudanças educativas prescindindo de mudanças sociais e vinculo isso à celebre expressão marxiana: unidade na diversidade. Para tanto, aponto para o caso da educação do campo.

Ao postular uma educação construída pelos sujeitos do campo e para esses sujeitos, fica bastante clara a referência à diversidade – como poderemos constatar com a proposta de organização do trabalho pedagógico aqui sistematizada. Ao mencionar o caso da diversidade, muitos estudiosos e educadores reagem de forma dura, postulando inclusive que, ao agir dessa forma, buscando a especificidade da educação do campo, estamos atentando inclusive para com a unidade do sistema educacional. Onde reside então a unidade da educação do campo? Diretamente, pode-se afirmar que reside na efetiva adesão ao princípio de que a educação se faz enquanto um processo emancipatório e que as práticas educativas de hoje, sejam no campo ou na cidade, estão longe de realizar um trabalho de formação omnilateral ou, como dizem os “não marxistas”, um processo de formação que desenvolva todas as potencialidades

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

Sujeitos do campo e movimentos sociais

Como já caracterizamos, os sujeitos do campo são responsáveis diretos pela construção da educação do campo na perspectiva aqui adotada. Esses sujeitos são indivíduos tal como os componentes do tecido social urbano ou industrial. Porém, o que os faz mais próximos de uma versão coletiva de projeto educacional? Uma hipótese de trabalho, inicial e dentro dos limites deste texto é: tais sujeitos mantêm vínculo com movimentos sociais, ora com movimentos sociais de ligação direta com a luta pela terra (como movimentos pela reforma agrária) ora com organizações de agricultores e camponeses; ou ainda, são sujeitos que se inserem no movimento social por uma educação do campo.

Qual seria a relação para justificar essa hipótese? Há uma série de trabalhos, como de autores que se debruçam sobre a relação entre movimentos sociais e educação, podendo citar alguns brasileiros como Maria da Glória Gohn, Ilse Scherer-Warrem, Marlene Ribeiro, Roseli Caldart, que já mostraram, em seus trabalhos acadêmicos, o princípio educativo dos movimentos sociais e, ainda, sua implicação com o meio social do campo. O elemento unificador de ações sociopolíticas que se traduzem em maior engajamento da comunidade escolar está, no nosso entendimento, relacionado ao que esses autores acima citados sintetizam na construção de uma identidade sociopolítica adquirida através da inserção dos sujeitos em movimentos sociais.

Quando Makarenko aponta que a coletividade não é a simples soma das individualidades, mas sim um novo sujeito instituído através das relações sociais que vivem e, principalmente, que visam a construir, está ratificando essa premissa da identidade consolidada a partir do movimento. Essa dinâmica de ação postula uma ação coletiva, o que difere frontalmente das práticas individualistas da sociedade capitalista. E isso não somente em uma sociedade futura, mas nas práticas de ação cotidiana. Da mesma forma, ganha espaço o diálogo, a organização horizontal em detrimento da vertical, buscando a superação das formas hierárquicas de poder e, principalmente, uma versão diferente de público, mais vinculado ao popular do que ao estatal.

Não necessariamente essas práticas são as únicas adotadas pelos sujeitos do campo ligados aos movimentos sociais, mas pode-se afirmar que elas são hegemônicas. Com essas considerações, pode-se afirmar que as condições materiais para os sujeitos responsáveis pela diuturna construção da educação do campo são favoráveis para a consolidação de um projeto educativo de caráter emancipatório, o que não é perceptivo no projeto de educação

Fernando J. Martins

capitalista.

Para manter a necessidade de indissociabilidade entre teoria e prática, é necessário ressaltar também que não são somente os elementos práticos e empíricos que caracterizam as condições favoráveis da educação do campo para a busca de um projeto educativo contra-hegemonico. São significativos também os elementos presentes na categoria utopia, presentes em suas práticas sociais, como a perspectiva direta de uma organização societal diferente do modo de produção capitalista. Ou seja, uma compreensão de democracia muito distante dessa que vivemos. O projeto de escola é sustentado e é sustentador de um projeto de sociedade na qual os sujeitos estão inseridos e participam de sua construção.

Acredito, tanto em âmbito pedagógico, quanto numa escala ontológica, que a categoria propicia para amalgamar as relações apontadas durante todo o texto (que destacam a necessidade de vinculação “todo e parte”) é a categoria práxis. 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,.

Sobre organização do trabalho pedagógico

Pode-se considerar que o tema central deste escrito é a reflexão da organização do trabalho pedagógico da educação do campo. Mas antes de responder as questões sempre atuais sobre a temática (“há uma especificidade no trabalho pedagógico das escolas do campo?”; “quais são?”), é mister fazer um outro tipo de esclarecimento e delimitação: o que estamos considerando como organização do trabalho pedagógico?

A compreensão de OTP pode abranger toda ação educativa, seja ela escolar ou não. No entanto, há uma tendência que efetua um corte para a análise desse campo, focalizando-o dentro dos limites da escola. Comumente, a reflexão sobre as práticas pedagógicas se circunscrevem ao âmbito escolar. Dessa forma, no plano das categorias sobre a educação, a aproximação da OTP com a escola formal, institucional é um fato recorrente e majoritário. Contudo, não é dessa maneira que o conceito está utilizado aqui. Entendemos OTP como a organização da educação de modo amplo, que se articula também com a visão formal, ou seja, processos educativos sociais e escolares.

Para este trabalho, usarei desde a ampla conceituação até a específica, dentro do campo profissional, para não perder de vista a premissa de que, em ultima instância, falar de organização do trabalho pedagógico é fazer

Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo

considerações indissociáveis entre a organização escolar e a organização social. Acerca da relação escola-trabalho é necessário ressaltar que, sob o modo de produção capitalista, há incidências, às vezes indiretas e ideológicas, como aconteceu com a teoria do capital humano, que se repete nos dias atuais com a reestruturação produtiva e, em outras vezes, direta, como a inserção da lógica taylorista–fordista nas escolas, com profissionais “supervisores” e “orientadores”. Essa aplicação direta, não corresponde somente ao fato citado, mas ocorre diuturnamente, seja de modo explícito, com a utilização da pedagogia da qualidade total ou da pedagogia empreendedora, ou de forma implícita, com a organização escolar hierárquica, excludente, seletiva, classificadora, enfim, longe do propósito emancipatório.

No entanto, há que se fazer um apontamento mais específico. Há um aspecto da práxis educacional e, para finalidades deste trabalho, esse aspecto é o escolar que visa à organização do trabalho pedagógico na práxis do profissional da educação nos sentidos mencionados por Luiz Carlos de Freitas:

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola (FREITAS, 2002, p. 94).

Antes de entrar nas considerações pertinentes às particularidades das atividades escolares, sua organização e o campo, deve-se reforçar que se organiza o trabalho pedagógico também além das relações escolares. Além disso, como já afirmamos, no caso estudado, as relações educativas e formativas que se dão fora das unidades escolares, nos movimentos sociais por exemplo, são extremamente relevantes, de maneira que, embora não institucionalizadas, enquadram-se perfeitamente na categoria organização do trabalho pedagógico, pois são atividades educativas e intencionais, portanto, organizadas.

Dos níveis apontados por Freitas, a OTP da Educação do Campo salienta, de maneira mais perceptível, particularidades no que diz respeito à organização global. Destaco primeiramente uma questão óbvia e central, porém a mais desrespeitada: o calendário escolar. Um dos argumentos mais usados para a preservação das singularidades da escola do campo é a necessidade de um calendário específico. Assim se evidenciam como as estruturas escolares não consideram a realidade das escolas. As escolas que são compostas por educandos oriundos do campo, nas épocas de safra, sofrem acentuadamente com a evasão escolar, uma vez que o trabalho familiar necessita do envolvimento direto ou indireto do jovem educando (a). A própria localização geográfica da região rural é um diferencial, como a época das cheias na região amazônica. Os tempos camponeses são diferentes dos tempos urbanos, isso é público e notório,

Fernando J. Martins

mas a existência de escolas com calendários específicos é praticamente nula. O que ocorre é uma transposição mecânica do calendário da “rede urbana” de ensino.

O exemplo do calendário é emblemático, pois carrega com ele uma série de reflexões necessárias para se postular uma organização do trabalho pedagógico de acordo com as necessidades da educação do campo. Vejamos: ao se proporem mudanças para um calendário específico que respeite os tempos camponeses, o primeiro obstáculo estabelecido é a organização do sistema (seja municipal ou estadual), pois os profissionais podem pertencer concomitantemente a um outro estabelecimento de ensino. Daí desdobram-se duas necessidades: o ingresso e a carreira para o educadora(a) do campo e suas condições de trabalho.

Por ser uma atividade específica, fato apontado na legislação – L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – e no Plano Nacional de Educação que inclusive prevê um maior orçamento das escolas do campo, a carreira do profissional dessa área pode contar com concurso específico para tal atuação, o que certamente auxiliaria na organização dessas escolas. Para além do ingresso, a manutenção do profissional da educação do campo² é crucial. Comumente há iniciativas, como bônus compensatório financeiro para professores (as) lotados em zonas rurais. É necessário, porém, ressaltar que tais iniciativas, embora legítimas, não são suficientes. A valorização, até mesmo a financeira, dos educadores (as) do campo deve ser inserida enquanto política pública. Nesse sentido, o incentivo ao vínculo permanente do (a) educador (a) com sua instituição de ensino pode consolidar-se com uma gratificação à dedicação exclusiva, ato que já é tradicionalmente praticado nas instituições de ensino superior.

A partir desse substrato material, a organização da educação do campo, conforme suas especificidades, torna-se possível, com atitudes mais amplas do que a simples mudança de calendário. A organização da escola necessita então de uma mudança na organização dos próprios tempos educativos. Há, nesse sentido, iniciativas como a pedagogia da alternância e do trabalho como princípio educativo que visa a vincular os tempos educativos com as necessidades da educação do campo.

A pedagogia da alternância pode ser utilizada como uma estratégia metodológica na qual o educando (a) passa um período em contato direto com a escola e outro diretamente ligado à produção, o que pode materializar o trabalho enquanto processo educativo. São situações possíveis. Porém o que realmente quero demonstrar é que a organização do tempo escolar pode e deve transcender à realidade fragmentada sob a qual está instituído o cotidiano escolar, que tem apenas aulas (e, quando muito, algumas atividades laboratoriais totalmente artificiais). A escola do campo é, por si, um “laboratório”, não no sentido da ciência experimental, mas no sentido de práxis. A organização de tempos

Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo

escolares que se insiram no processo cultural-produtivo do camponês, através do trabalho, do campo biológico ambiental, através do contato direto com a biodiversidade, é extremamente necessária e um instrumento útil para a construção de uma educação emancipatória que visa a uma formação omnilateral. A escola de hoje, principalmente nos países periféricos como o Brasil, assume responsabilidades mais amplas do que a meramente educativa. Desse modo, em vez de sacrificar os tempos educativo-cognitivos com atividades “extra-escolares”, a ampliação dos tempos escolares, incorporando tais atividades na dinâmica escolar, pode contribuir para a superação do caráter assistencialista que têm assumido tais atividades, tornando-as realmente formativas.

A organização do trabalho educativo da escola do campo não pode prescindir da realização de projetos educativos que consideram sua realidade. Isso vai além do desenvolvimento da “horta” da escola que, mesmo importante, não é suficiente. Seja trabalho por temas geradores, sejam atividades inter ou transdisciplinares, sejam projetos em si, o que se faz fundamental é inserir o campo como elemento articulador do trabalho. Há trabalhos importantíssimos a se realizar com as temáticas da educação ambiental, pois ela é perpassada por vários assuntos que são utilizados mesmo na escola institucional convencional, como a medicina alternativa, a reeducação alimentar, a reciclagem. No que diz respeito ao trabalho do camponês, há possibilidades bastante promissoras no que diz respeito à agroecologia, seja através de projetos com alunos de ensino fundamental, seja através do ensino técnico-profissionalizante de nível médio³. E, não menos importante, vale ressaltar que o próprio trabalho do campo é uma matriz que pode ser utilizada para execução de projetos. Tais atividades, quando inseridas nesse processo de organização da educação do campo, não são somente de cunho pedagógico visando ao aprendizado cognitivo dos educandos, mas estão vinculadas a uma proposta de produção da existência, ou seja, para os povos do campo de produção agrícola, sustentável, que ao produzirem alimentos e produtos da terra não o façam em detrimento dessa, nem do conjunto dos seres humanos.

Os projetos são atividades importantes no cotidiano escolar, mas a organização da escola, para estar organicamente vinculada ao campo, de forma institucional, deve ir além dos projetos de trabalho. Os elementos constituintes da realidade e da vida camponesa necessitam ser inseridos na organização escolar também através dos currículos, ou seja, através da materialização científica de determinada área do saber, no caso, o campo e suas relações. Muitos podem afirmar que a questão do campo pode ser trabalhada em disciplinas como história, geografia, biologia ou ciências. Pode sim, mas a escola do campo tem direito de contar no rol curricular com disciplinas específicas, como introdução à agricultura, a própria educação ambiental, tópicos especiais etc.

Enfim, o elemento articulador de todas essas atividades que vão demonstrar a vinculação entre comunidade e escola, projetos e currículo, realidade social e escola é o chamado Projeto Político Pedagógico – PPP da

Fernando J. Martins

escola. O projeto, com todas as definições que lhe são próprias, é a materialização identitária da escola:

O projeto político pedagógico da escola, enquanto materialização do trabalho coletivo, apresenta-se enquanto síntese da identidade da escola. Sua concepção, construção e execução podem expressar o grau de intensidade das relações democráticas no interior da escola, ou o contrário (MARTINS, 2004, p. 42).

O PPP da escola do campo, para estar em consonância com o projeto da educação do campo, deve incorporar todas as questões aqui apontadas, desde a concepção de sociedade e de agricultura até as atividades de ensino-aprendizagem voltadas à realidade camponesa. Ou seja, ser realmente síntese do trabalho pedagógico. Cabe aqui uma ressalva: para que a escola realmente tenha um projeto, é imprescindível que ele seja um projeto de todos os envolvidos no cotidiano escolar: pais, alunos, funcionários, comunidade, professores, equipe pedagógica, instituição mantenedora, enfim, um trabalho realmente coletivo. Para que isso ocorra, são necessárias todas as condições materiais e de trabalho para os profissionais – o trabalho concreto da equipe pedagógica. Em algumas escolas, a existência da equipe é o primeiro obstáculo a ser superado. Isso se mostra frontalmente contrário à confecção de um projeto enquanto uma exigência burocrática. O P.P.P. da escola não é um formulário a ser preenchido para fins de controle pelo Estado, mas projeto na acepção mais ampla da palavra, enquanto dimensão filosófica, relacionado com a função humana teleológica.

Para não concluir...

A questão da organização do trabalho pedagógico na educação do campo não é uma temática com muitas facilidades para ser desenvolvida, levando em consideração a jovialidade dos estudos realizados, as poucas experiências a serem relatadas e, principalmente, o preconceito que é comum na sociedade contemporânea e presente na academia, com mais estilo, com certeza, mas com voracidade.

Um apontamento é muito necessário, embora realizado à exaustão durante todo o texto (acreditando que a repetição é pedagógica): não é possível dissociar a organização da escola com a organização da sociedade. Falar de educação do campo é falar de uma nova perspectiva de produção da existência na zona rural, que vai desde a produção agrícola até a cultura camponesa. Indubitavelmente para a consolidação dessa nova perspectiva, o primeiro elemento de conflito a ser superado é a dicotomia existente entre campo e cidade.

A escola, da maneira como está estruturada, colabora com a manutenção dessa dicotomia. Ao se estabelecer como apêndice da escola urbana, ela reproduz a ode ao urbano presente já na Grécia, ou mesmo na formação das palavras: *cidade* e *polis* relacionam-se com *cidadania*, *polido*;

Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo

enquanto *rural* refere-se a *rude*. Enfim, a escola acentua a figura do homem do campo como um “caipira”, “bicho do mato” e coloca enquanto função educativa a necessidade de “civilizar” o homem do campo. O que é realizado com a impregnação subjetiva de que a cidade é o local onde a criança vai realmente se desenvolver. Isso quando o poder público e a organização do sistema escolar não fazem a transposição direta de realidades, com o transporte escolar que extrai a criança do campo, em um ônibus em condições questionáveis, para estudar na cidade!

Utilizando as duas esferas da OTP citadas por Freitas, no primeiro aspecto, que diz respeito à sala de aula, pode-se atribuir um grande propósito nas relações de ensino-aprendizagem vinculados à formação de valores. A escola do campo pode contribuir com a valorização da vida no campo, como um instrumento útil para a manutenção da juventude, das famílias, da cultura dos povos do campo, desvelando que a dicotomia real não é entre campo e cidade, mas entre capital e trabalho.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo**. Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação. Brasília, 2002.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2002.

MARTINS, F. J. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a Educação**. Porto Alegre: EST, 2004.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos de superfície e fundo. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, M. Exclusão: problematização do conceito. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-50, jan./jun. 1999.

UNEFAB. **Pedagogia da alternância**. formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília/DF: Cidade Gráfica Ed., 2002.

Fernando J. Martins

Notas

- 1 Para mais informações, além dessa obra, pode se destacar: Caldart, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000. e UNEFAB. *Pedagogia da Alternância. Formação em Alternância e desenvolvimento sustentável*. Brasília/DF: Cidade Gráfica Ed., 2002.
- 2 Esse texto é composto por análises pertinentes ao seu tema. Vale ressaltar que a valorização do magistério é objeto de toda a classe dos profissionais da educação.
- 3 No Estado do Paraná, há três experiências de cursos técnicos em agroecologia, de parcerias entre o Estado do Paraná, Universidades e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Correspondência

Fernando José Martins - Av. Garibaldi, 2525 Apartamento 22 Bloco 04 - Jardim Lancaster - 85869-470 - Foz do Iguaçu - PR.

E-mail: fernandomartins@unioeste.br

Recebido em 17 de outubro de 2007

Aprovado em 19 de dezembro de 2007