

**GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educacionais****SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA DO CAMPO EM REGIÕES DO SEMIÁRIDO BAIANO**Leila da Silva Sousa (UFRB)<sup>1</sup>Fátima Moraes Garcia (UESB/UFRB)<sup>2</sup>**INTRODUÇÃO**

Falar de trabalhadores/ras do campo é falar de agricultores, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, trabalhadores assalariados, etc., mas trata-se também de reconhecer outros trabalhadores do campo que, em grande medida, não são vistos como tal, mas que possuem importante força no processo de articulação política no espaço agrário. É falar, portanto, das educadoras e educadores. Ou seja, trabalhadores que lidam diretamente com a materialização da força física (arar e cultivar a terra para produção dos meios de subsistência) e também atuam diretamente com a força de trabalho imaterial (escolarização, formação humana, técnica e política). Constituindo assim a mesma classe e, juntos aos demais trabalhadores, representando a força motriz do desenvolvimento do Campo.

Identificado o aspecto acima, podemos entender que a materialidade da educação acontece nos espaços formais e não formais, portanto, espaços em que o educador/trabalhador

---

<sup>1</sup>Mestranda Profissional em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Estudante Pesquisadora na Linha de Estudos e Pesquisa em Educação e Movimentos Sociais/ LEPEMS/CNPQ, linha vinculada ao Grupo de Pesquisa Estudos Histórico-Críticos em Educação/GPEHCE/MUSEU PEDAGÓGICO/UESB. Bolsista pesquisadora pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) – tutsuname@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Professora e orientadora no Mestrado em Educação do Campo da UFRB. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Doutora em Educação pela UFPR, Coordenadora da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação e Movimentos Sociais/ LEPEMS/CNPQ, linha vinculada ao Grupo de Pesquisa Estudos Histórico-Críticos em Educação/GPEHCE/MUSEU PEDAGÓGICO/UESB – fmg.2009@hotmail.com

se situa enquanto agente educativo no processo de escolarização dos sujeitos. Nesse sentido um dos grandes dilemas postos para este educador é certamente a necessidade detomada de consciência e posicionamento de classe, o que se torna um elemento chave para fortalecer a luta pela transformação da sociedade. Essa luta engloba um conjunto de dimensões que dizem respeito a instituição escolar, e que são hoje reconhecidas pelo coletivo nacional que vem pesquisando a escola do campo enquanto espaço de luta da classe trabalhadora. O engajamento do educador do campo se apresenta, portanto, como um destes aspectos, se colocando em evidência a função social que o mesmo deve assumir ao estar inserido nessa escola.

Se historicamente - no Brasil - a educação destinada à população do campo sempre funcionou de forma compensatória, na qual a falta de investimentos para este espaço e a utilização de métodos pedagógicos voltados para um projeto de formação descontextualizado com a realidade dos sujeitos do campo, tornaram a escolarização do Campo um lugar marcado pela falta de perspectiva e esperança. O que podemos dizer dos educadores/trabalhadores que por estas escolas atuaram e ainda atuam? Qual deve ter sido a atenção que o Estado Burguês dispensara aos trabalhadores da educação no campo?

Certamente uma atenção para manter estes sujeitos condicionados inquestionavelmente à divisão de classes, precarização e exploração do trabalho, que por sua vez relega os trabalhadores da educação do campo, em muitos casos, à condição de subjugados (uns efetivos, outros temporários - ora empregados ora desempregados) e que, na maioria das vezes, tem o Conhecimento e a Ciência “oficial” como legitimadora desse estado de coisas.

Por essa razão o educador/trabalhador do campo enfrenta inúmeros desafios atribuídos aos sentidos do trabalho: engajar-se e desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a possibilidade de entendimento da realidade do espaço onde vivem, para transformá-la. São educadores que tem certo período de exercício na área da docência, mas que historicamente fora negado o direito de serem reconhecidos como profissionais da educação, e conseqüentemente, mal remunerados e qualificados como trabalhadores inferiores. E por razões históricas, econômicas e socioculturais esta realidade se apresenta ainda mais complexa quando constatamos que grande parte destes profissionais não questiona o papel que exercem de modo que venham a superar a naturalização de sua condição de explorado.

No entanto atuar politicamente no exercício da escolarização dos sujeitos pressupõe colocar a discussão na perspectiva do avanço da emancipação humana a partir do protagonismo da classe trabalhadora nos processos de superação da alienação e estranhamento do trabalho. E este outro desafio afeta, tanto educadores da rede pública de escolarização ligada ao poder estatal, mas que não possuem organicidade com movimentos

sociais de luta pela terra, quanto educadores orgânicos que militam diretamente na questão agrária do país. Falamos, portanto da centralidade do trabalho nestas duas dimensões que não são dicotômicas, mas que possuem particularidades que configuram o modo de relação estabelecidas entre Trabalho e Educação.

E esse é o ponto chave deste ensaio porque, ao buscarmos compreender as relações contraditórias do modo de produção na sociedade atual o fazemos a partir da particularidade que é a categoria Trabalho<sup>3</sup> na configuração da Educação do Campo. Evidentemente que em condições conjunturais diferentes e mais complexas, mas que nos dá elementos para compreender os sentidos atribuídos ao trabalho por professores da educação básica do campo tanto em comunidades rurais tradicionais quanto em assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo em vista a construção de um novo projeto social de base emancipatória.

Pautamos nosso referencial em autores fundamentais para o processo de entendimento da realidade aqui exposta. São eles: Antunes (2004), Caldart (2009), Carcanholo (2010), Carvalho (2011), Dicionário de Educação do Campo (2012), Gramisci (2011), Marx e Engels (1998), Marx (2004), Saviani (2007), Vendramini (2010), Tonet (2005). Portanto trata-se do diálogo construído a cerca do conceito e materialidade do trabalho, resgata a totalidade histórica como processo inerente e dinâmico que precede a compreensão dos condicionantes que define a produção da vida material.

## **MOVIMENTOS SOCIAIS: RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Quando os movimentos sociais, em específico os do campo, lutaram por uma educação que atendessem às suas necessidades e conseguiram, há duas décadas, uma bandeira de luta chamada *Educação do Campo*, trouxeram consigo um interessante debate a respeito da educação e escolarização relacionada com os mesmos movimentos. Conseguiram avanços: melhoria de atendimento à educação por parte dos governos, em forma de parcerias ou mesmo de cumprir seu dever; visibilidade da bandeira de luta pela educação com a cara das lutas do campo; políticas públicas, enfim, avanços no aspecto educativo. Aspecto este que não se restringiu à escolarização dos sujeitos engajados nos movimentos sociais, mas que alcançaram o espaço agrário em geral.

---

<sup>3</sup>A acepção marxiana concebe a categoria trabalho em sua concretude, objetividade, em seu sentido real e positivo, como espaço e lugar onde homens e mulheres criam, recriam, se educam e transformam a si mesmos e o mundo em que vivem.

Ao mesmo tempo, essa inovação de lutar por educação “do campo” e se afirmar sobre esse instrumento de luta trouxe uma série de provocações, tanto interna como externa a esses movimentos. Uma delas é a de que um movimento que luta contra a ordem estabelecida, visando o rompimento da mesma, e o surgimento de uma sociedade sem classes, não irá se fortalecer nessa luta se amparando nos domínios do Estado. Estado esse que, na tradição marxista, é visto como gestor dos interesses da classe dominante, portanto, inviabilizador de tal empreendimento. Porém, questiona-se a possibilidade de transformação da sociedade sem estar inserido nos parâmetros legais dessa mesma ordem, mesmo que o fim seja ir para além dela.

Perceba que somente um aspecto trazido pelo debate da educação do campo já é suficiente para uma ampla discussão. Discussão esta que convida a todo o momento, na dinâmica desses movimentos sociais, categorias subsumidas em suas ações, mas que urgem em se fazer claras a todos, a fim de nortear melhor essas ações no campo da educação ligada a uma perspectiva de luta de classes.

Desse modo, se essa educação do campo, a partir das lutas dos movimentos sociais, se assume no âmbito da luta de classes, chama para si uma responsabilidade teórica e metodológica comprometida com a ação dos mesmos, tanto na área da educação como nas demais áreas. Mas atentemo-nos a área da educação. Falar de educação nessa perspectiva exige também levar em conta a categoria centralidade do trabalho<sup>4</sup>. Pois trabalho e educação são atividades humanas e estão fortemente relacionadas “[...] apenas o ser humano trabalha e educa.” (SAVIANI, 2007, p. 152).

Mas isso quer dizer que trabalho e educação são inatos ao homem? O mesmo autor dirá que não, que a existência humana não é uma dádiva natural, é uma construção histórica, onde no ato de produzir sua existência o homem se faz, e isso se dá através do trabalho. “Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência.” (IDEM, p. 154). E nessa relação de identidade percebe que, ao tempo em que o homem se produz trabalhando ele se forma, se educa. Aprende a trabalhar trabalhando. Assim, analisando alguns aspectos relacionados às comunidades primitivas em seu aspecto ligado à educação e trabalho, quando os homens produziam a sua existência, eles passavam seus aprendizados ao crivo da experiência, conservando fatores úteis para o dia-a-dia e descartando os não tão bem sucedidos. Assim se passava de geração a geração.

---

<sup>4</sup>Esta categoria não se reduz ao trabalho assalariado, muito menos à exploração do trabalho, mas ante de tudo é o que Marx em sua teoria constata enquanto elemento fundamental de produção e reprodução da vida humana no movimento da própria história.

Com o surgimento das sociedades de classe, a partir da propriedade privada da terra, foi gerada a classe dos proprietários e a dos não proprietários. Os proprietários não trabalhavam, subjugavam a outra classe, vivendo do trabalho alheio. A partir dessa separação, seguindo a linha de raciocínio aqui exposta, altera também as relações de educação. A educação não seria mais como na situação descrita anteriormente. Seria uma educação dividida: de um lado tarefas intelectuais, lúdicas ou militares, de outro, as instruções de escravos e serviçais. Para o primeiro, foi criada a escola, onde se institucionalizou como um lugar para o tempo livre, o ócio, lugar dos privilegiados. Assim foi no período da Antiguidade.

No Feudalismo, o diferencial dessa separação é que em vez de o Estado assumir papel importante, como ocorria na antiguidade, agora é a Igreja que determinará a forma da escola. Mas também permanece o mesmo modelo de separação entre trabalho e educação. E essa separação só foi possível a partir da determinação do processo do trabalho, pois é a partir da organização do processo de produção que permitiu ocorrer a separação entre trabalho e escola (SAVIANI, 2007).

Com o advento do capitalismo, os tipos de relações, sejam elas sociais, econômicas, políticas, dentre outras, mudam profundamente. O mercado e a troca passam a ser elementos importantes para o modo de produção capitalista. O cenário principal deixa de ser o campo e a agricultura para dar lugar a cidade e a indústria, convertendo “[...] o saber de potência intelectual em potência material” (SAVIANI, 2007, p. 158), ou seja, máquinas como resultado do trabalho intelectual materializado. Com a Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, iria ficar mais contundente esse processo de mudança na forma de trabalho, este ficando cada vez mais simplificado.

Se a Revolução Industrial trouxe a máquina para o centro do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p.159), essa mesma revolução engendrou conjuntamente a Revolução Educacional que trouxe a escola como principal instrumento da época na questão da educação. Essa nova forma de trabalho não exigia conhecimentos específicos, mas exigia um conhecimento de códigos formais comum a todos - um patamar mínimo de formação geral - e a escola viria a atender tal perspectiva. Mesmo assim havia trabalhos que exigiam conhecimento específico, preparo intelectual específico, principalmente no que se referia à manutenção das máquinas. Essa demanda foi preenchida com cursos profissionalizantes.

Dessa maneira podemos constatar como historicamente o ensino básico se dividiu em dois: escolas de formação geral e escolas profissionais, onde a primeira trataria de questões gerais, mais ligadas ao âmbito intelectual, não enfatizando o específico, e a segunda o oposto:

“[...] os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade.” (SAVIANI, 2007, 159).

Essa separação entre instrução e trabalho se manifestou de duas formas: uma educação baseada em escola profissional para trabalhadores e escola das ciências para futuros dirigentes; e uma escola única e diferenciada, onde essa divisão se dava no contexto da escola a partir das “aptidões” que eram baseadas em nada menos que sua descendência social. Em outras palavras, divisão social da escola: para ricos e para pobres.

Destacamos esses elementos como necessários para realçar o papel do trabalho na educação (se o objetivo é uma educação voltada para a luta de classes), pois nos próprios movimentos sociais brasileiros da atualidade, é possível perceber as contradições que estão postas não só no âmbito da educação, mas de todas as formas de luta, fazendo com que se torne ainda mais difícil o papel de educar para uma perspectiva revolucionária.

Nesse sentido, autoras como Roseli Caldart (2009) e Célia Vendramini (2010) trazem vários debates acerca da educação do campo e também a preocupação de que rumos serão tomados daqui por diante. Embora com características distintas, as mesmas demonstram sensibilidade com a necessidade da educação do campo estar ligada à luta de classe, e problematizam a partir dos desafios colocados para esses movimentos sociais, questionando também suas formas de educação.

O que chama atenção é o fato desses movimentos sociais atualmente fazerem sua luta pela educação fortemente vinculada ao âmbito do Estado, correndo o risco de se deixarem cooptar no meio do caminho. Mas as autoras destacam - principalmente Caldart - a dificuldade de implementar uma educação sem se amparar em direitos estatais, mesmo que se corra o risco de não dar um salto de qualidade na luta de classe a partir daí. Mas caso contrário corre-se o risco de refutar toda a luta feita até agora. Um debate bem pertinente.

Trazendo mais elementos Vendramini (2010) reforça a vigor das categorias dentro do materialismo histórico-dialético numa discussão de educação voltada para a luta de classe em que movimentos sociais devem estar condizentes com tal luta. A autora traz a preocupação das produções e elaborações existentes sobre educação do campo, no sentido de que poucas delas apresentam um compromisso com pressupostos da mesma concepção elencada anteriormente, a saber, trabalho e a relação com a educação, e seus desdobramentos. Pelo contrário, algumas delas demonstram estar atreladas a concepções deformadoras dessas lutas sociais.

Porém, segundo a autora, há também quem tenha feito trabalhos em defesa da luta de classe. Demonstrando que é possível uma futura convergência e afinamento de teoria. Por fim ainda destaca, que segundo pesquisa, as atividades formativas e educativas dos movimentos, feitas informalmente, tem tido muito mais resultado do que as atividades atreladas à políticas públicas. E este é um grande debate, certamente com muito mais elementos a serem discutidos, mas que revela um campo de atuação ao mesmo tempo movediço, porém apto a reformular, referendar e inovar no campo de uma educação transformadora.

## **SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO NO SEMIÁRIDO BAIANO**

Em Marx o conceito de Alienação (*Entäusserrung*) e Estranhamento (*Entfremdung*) – palavras alemãs – apresenta uma reflexão sobre o lugar do trabalho enquanto elemento de produção e reprodução da vida humana em todo processo de sociabilidade básica inerente ao movimento da própria história. Estes conceitos são incorporados materialmente à estrutura social sobre as bases do modo de produção da sociedade capitalista tomando como análise o processo de divisão social do trabalho. Nesse sentido Antunes esclarece que, de acordo o pensamento marxiano, alienação (ou exteriorização) e estranhamento se coadunam dialeticamente de modo que,

[...] somente a segunda tem o sentido forte e negativo atribuído em geral ao termo *alienação*, ao passo que exteriorização significa atividade, objetivação, e é ineliminável do contexto histórico de fazer-se homem, o que Marx deixa claro ao indicar o estranhamento como forma específica de exteriorização humana, especialmente sob o domínio do trabalho assalariado sob o capitalismo (2004, p. 139) (grifo do autor).

Portanto, ao discutirmos a Educação do Campo partimos do princípio de Educação para a emancipação humana<sup>5</sup> tomando como centralidade e princípio educativo o Trabalho. Trata-se da contraposição ao modelo de desenvolvimento articulado pela burguesia (defendido pelo projeto de Educação Rural) de incentivo e intensificação da exploração da classe trabalhadora através do processo de estranhamento dos meios de produção e desarticulação dos espaços de luta desta classe. Por isso,

---

<sup>5</sup> “[...] a efetiva emancipação humana é, por seus fundamentos e sua função social, algo radicalmente diferente e superior à cidadania, que é parte integrante da emancipação política” (TONET, 2005).

A compreensão do sentido dado ao trabalho como princípio educativo dentro da visão da formação humana integral de Marx e outros pensadores é fundamental para os movimentos sociais do campo e da cidade e para todos aqueles que lutam pela superação da exploração humana. É importante também para, ao mesmo tempo, não nos enganarmos pelas orientações da Organização Internacional do Trabalho (OIT), cuja preocupação na proibição do trabalho infantil, por exemplo, está na concorrência em relação à compra e venda da força de trabalho, ou pela posição de intelectuais do campo crítico que, por não trabalharem as contradições, veem no trabalho sob o capitalismo pura negatividade (FRIGOTTO, CIAVATTA. 2012. p. 748).

Analisando a partir desta perspectiva constatamos que dentro do modo de divisão do trabalho capitalista as formas de organização da vida, e também da escola, se torna um ato estranhado aos sujeitos que o produzem, e no campo não é diferente. Ainda que em certa medida a ação seja feita pelos próprios seres humanos, este ato é alienado de modo que a naturalização da exploração abrange a totalidade da vida societária e é reproduzido pelos mais diversos seguimentos da sociedade, dentre eles a instituição escolar.

Isso pode ser analisado quando apresentado o questionário referente aos sentidos atribuídos ao trabalho por professores da educação básica de uma escola de comunidade rural. Fora questionado se essa profissão era um trabalho e qual o sentido de ser professora. A educadora nos indica que,

Vejo como um trabalho, porque todo trabalho prestado onde se há uma remuneração pra mim é considerado um trabalho. [...] Ser professor é como fazer uma junção de várias profissões que a gente acaba se desdobrando pra dar conta. Na verdade porque no campo é sempre mais difícil, né? Então ser professor é uma dádiva assim, que eu acho que, pra quem reconhece não tem preço. É como diz: é uma junção de várias profissões mesmos, ou você é aquilo ali ou então você nunca vai ser professor (Educadora 1).

Essa realidade evidencia sérios limites no avanço da luta da classe trabalhadora no Campo e um profundo retrocesso na estrutura educativa brasileira, já que estamos submergidos num modelo elitista, centralizador e classista que tem sido utilizado para condicionar os educadores/trabalhadores nesse sistema de divisão social do trabalho. O modo fragmentado de escolarização que não serve e nunca serviu nem para o campo nem para a cidade é mascarado pelo discurso da qualidade total, do profissional competente e polivalente. Portanto, uma das feições da fetichização do capital (CARCANHOLO, 2011) e do estranhamento do trabalho docente.

Quando esta mesma educadora/trabalhadora fora questionada sobre sua relação com o sindicato dos trabalhadores, elementos foram surgindo dando base para constatar que os trabalhadores da educação do campo ainda são colocados à margem, inclusive de um dos



organismos que, supostamente, deveriam avançar na representação legítima destes educadores. Com respeito a sindicalização a entrevistada diz que não:

Até então nunca... não sei se é por questão de alguma necessidade ou nunca veio nenhum convite, nada pra me sindicalizar. A APLB é um sindicato, né? A gente sempre teve o apoio em questão de tirar dúvidas. Em questão de saber quais são os nossos direitos. A relação é, a gente sempre tá tendo contato. Atualmente o que mais foi discutido em pauta foi a questão do plano de carreira. Esse relacionamento acontece assim, parcialmente. Não é como deveria (Educadora 1).

E quanto à escolha de diretores para as escolas do campo a entrevistada diz que a eleição foi direta, mas que não houve participação da comunidade escolar. Apenas fora realizada uma reunião no sindicato dos professores e que os diretores foram escolhidos dentre os que se faziam presentes na reunião independente de serem dos espaços de atuação ou não:

Acho que a forma como foi usada pra escolher acho que é a maneira correta, né? E hoje no mundo que a gente tá gera a democracia, ser escolhido diretor através de eleição, acho que é a forma correta. Eu sou à favor dela. Na verdade só foi por grupo de professores e a comunidade ficou de fora, né? Aconteceu assim, numa reunião mesmo do sindicato, da APLB, onde lá foi indicado algumas pessoas onde quem tivesse ali participando podia se manifestar (Educadora 1).

O que percebemos como agravante dessa forma de entender trabalho e participação é que toda essa manobra está relacionada ao modelo burguês-latifundiário de organização educacional nacional pautada na minimização do Estado e maximização do setor privado no desenvolvimento da escola pública. Tendo como reflexo o sucateamento da instituição disponibilizada à classe trabalhadora, desqualificação dos educadores, minimização da ação sindical, todos associados à filantropia multinacional e o discurso de Estado Democrático de Direito (CARVALHO, 2011). Tudo isso tendo como base teórico-filosófica o positivismo que traz como ideal de sociedade a liberdade individual e a propriedade privada (acúmulo de capital) em detrimento do bem comum. Em outras palavras, a instituição escolar, ao reproduzir ideologicamente um determinado modelo social, acaba por ser um aparelho eficaz de conformação da consciência passiva, não participativa e estranhadas do poder de decisão.

Nesse sentido coloca como tarefa do proletariado a extinção e supressão do Estado, ou seja o proletariado tem como tarefa primeira, tomar o poder do estado e socializar os meios de produção. Pois o Estado existiu e existe para garantir a burguesia de sua época. Nesse sentido, muitas questões tratadas, possibilitaram um maior entendimento de como as questões acima determinam os espaços em que a classe trabalhadora vive.

Com isso trazemos outro elemento ao debate acerca de quem organiza a classe e a função de quem organiza a classe: a citar os intelectuais – que para Gramsci (2011) é um persuasor permanente. Está ligada a atividade da organização pela persuasão. Todos os seres humanos são intelectuais, mas nem todos deverão desenvolver atividades intelectuais. Pois a intelectualidade é simbólica ao ser humano. Gramsci coloca centralmente a questão dos intelectuais, pois o capitalismo produziu uma hegemonia, e essa hegemonia de ideias valores, princípios, formas diversas de agir, viver, de cultura, são organizados de forma deliberada.

Os setores dominantes organizam para alcançar e manter a dominação dentro de um modelo de sociedade de contradições – onde se gera violência, fome, exploração, enfim – e passam a ideia, o comportamento social de forma harmoniosa e de busca do não–conflitante acerca dos principais problemas existentes, como a escolarização oferecida à classe trabalhadora, por exemplo.

Nesse sentido percebe como a escola se constitui como um forte espaço de reprodução harmoniosa de uma forma de sociabilidade capitalista, como sendo única. Podemos evidenciar isso no posicionamento de outra educadora que tem uma visão limitada e fragmentada do conceito de trabalho e do papel que o mesmo desenvolve por meio do ensino no espaço escolar, que é o da reprodução permanente das formas de sociabilidade da burguesia, pois, segundo a educadora o trabalho docente “é um trabalho, porque trabalho com outras pessoas, converso com outras pessoas e pela importância de ser educador“(Educadora 2).

Desse modo, é limitado o conceito de trabalho explicitado pela educadora, e essa limitação passa justamente pela falta de uma educação pública de qualidade que trabalhe a formação do ser humano baseada em uma formação omnilateral, que tenha como base os diversos aspectos inerentes ao processo de formação crítica política do ser humano, e por isso mesmo o educador não consegue relacionar a tarefa de sala de aula, como sendo um trabalho que contribui para a reprodução de uma sociedade de classes.

Nota que os espaços para que a classe trabalhadora construa essa base teórica concreta, são espaços que o capitalismo produz constantemente contradições que gera permanentemente lutas e ao mesmo tempo acomodação, aonde se mantém uma classe subalterna à outra. Na fala da educadora percebe que a mesma compreende que desenvolver o trabalho em sala de aula tem limite, no entanto a mesma não consegue relacionar a escola com o Estado burguês e tão pouco compreende a serviço de quem seu trabalho estranhado está, pois em relação à satisfação do educador com o trabalho a mesma declara que “apesar do

descaso com a educação no município, falta de estrutura, falta de acompanhamento com as crianças portadoras de necessidades especiais, está bem [...]” (Educadora 2).

A mesma admite que para melhorar a situação de descaso da educação, perpassa simplesmente pela “criação de estrutura, acompanhamento pedagógico, ter amor pelo que faz, respeito pelas crianças, pois tem professor que finge que ensina e alunos que fingem que aprendem” (Educadora 2), ou seja, ao final a mesma acaba por atribuir a culpa pela falta de um ensino de qualidade aos próprios educadores e também aos alunos, mas uma vez nota a limitação da educadora em relacionar a condição do trabalho docente ao modo de organização da classe dominante em sua totalidade.

Outro limite percebido acerca da compreensão da educadora sobre o trabalho docente está relacionado ao fato limitar o conhecimento ao ato de ensinar a criança ler e escrever, uma vez que sua principal realização profissional é “quando vê as crianças lendo e escrevendo, é muito bom” (Educadora 2). Durante a fala da educadora, não ficou evidente a importância dos conteúdos que são ministrados e como são ensinados na sala de aula e para reforçar qual tipo de sociedade. Ainda relata que a principal dificuldade está em não conseguir ensinar aos educandos a leitura e escrita, pois “a deficiência na aprendizagem dos educandos, principalmente na leitura e escrita, pois passa o ano todo na escola e tem questões que a criança não aprende” (Educadora 2).

Por falta de formação a educadora não considera que o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, faça parte do processo de ensino aprendizagem e por isso, considera que a aprendizagem se dá desvinculada da realidade concreta em que os educando estão inseridos, contribuindo para uma formação fragmentada e sem muito sentido para a vida dos sujeitos.

Nesse sentido, percebe que a burguesia constantemente está organizando a sua hegemonia, necessitando dessa aparelhagem ideológica, que denominamos como escola. E por isso da importância do trabalho do educador que serve para reproduzir o que tem enquanto sociabilidade ou formar criticamente os diversos alunos que frequentam a escola. A classe dominante tem conseguido organizar o mundo a seu modo, mesmo passando por tantas fragilidades e contradições. O mote está na forma como a hegemonia é organizada, feita constantemente, garantindo um consenso social por meios dos aparelhos ideológicos e a escola um deles.

E o grande desafio é apresentar esses interesses específicos da classe dominante como algo comum ao povo, as grandes massas, sem que esta rejeite esse projeto como não sendo seu. Ao contrário se coloca como numa história que não é seu. E o trabalho docente é

algo fundamental para a manutenção de um consenso, isso explica o baixo investimento na educação e principalmente em uma formação de qualidade dos diversos docentes, principalmente os da educação básica.

Isso se tornou constatável a partir de depoimento das pessoas entrevistadas no que tange aos sentidos que elas atribuem ao trabalho na educação básica do campo. O que, conseqüentemente, reflete no modo de fazer docência nas escolas do Campo, que na maioria das vezes trata-se de uma atuação desvinculada dos processos históricos que produzem e condicionam o modo de produção da vida. Com isso estamos colocando a questão numa perspectiva da totalidade para buscarmos a compreensão dos aspectos inerentes a escolarização pública, particularmente a relação Trabalho e Docência nas escolas do Campo.

### **NA GUIZA DE CONCLUSÃO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E CONSCIÊNCIA DE CLASSE**

Analisando o processo histórico do sistema educacional brasileiro e compreendendo que a formação humana necessita estar, a todo o momento, indissociada do trabalho, passamos a apreender as razões pela qual o trabalho docente no campo e na cidade é descaracterizado e ao mesmo tempo tão controlado pelo Estado. Ver nossos educadores relegados às condições de trabalho que em grande medida impossibilita a transformação de sua ação docente é uma realidade histórica e que, por isso mesmo, é totalmente passível de superação a partir da tomada de consciência de classe.

Marx e Engels, n' *A ideologia alemã*, ao tratar da consciência social chamam à atenção para o primeiro fato histórico (necessidade primária) que leva ao primeiro ato histórico que é a produção dos meios de subsistência para a sobrevivência (constituição social de necessidades secundárias). É desse primeiro ponto que se desdobra as condições para o homem fazer todas as outras coisas. Mas com dupla relação: de um lado como relação natural e de outro lado como relação social (MARX; ENGELS, 1998).

Portanto podemos apreender como ato histórico as forças produtivas que se relacionam através da operação destas forças. E estas determinam os fatos sociais. Por isso precisam ser elaboradas constantemente em conexão com as histórias das indústrias e das trocas. Trata-se de um momento de transição que se dá através das transformações das forças produtivas. “A consciência é, portanto, de início, um produto social e o será enquanto existirem homens” (IDEM, 1998. p. 25), trata-se de como levamos as coisas do mundo para o campo do pensamento, com o ser humano reflete e capta o mundo objetivo. Por isso a

necessidade de compreender dialeticamente esta relação para entender que a tomada de consciência de classe se dá tanto no campo subjetivo como no campo objetivo. E a dialética é justamente o movimento que avança no campo desta relação.

Os resultados obtidos revelaram que os professores da educação básica não tem uma compreensão que o trabalho realizado pelos indivíduos trabalhadores é que constrói a riqueza existente e tão pouco, compreende que é por meio do trabalho explorado que uma classe, a dominante, mantém sua riqueza. Sendo assim, evidenciou que a falta de uma formação crítico político dos professores acarreta a falta de compreensão por partes dos mesmos de como funciona a sociedade. Também estabelecem uma relação de estranhamento com o papel que o mesmo desenvolve na sala de aula legitimando o modelo de sociedade vigente.

Portanto apreende-se que é essencial a potencialização ininterrupta de discussões que possibilitem que a formação dos educadores ganhe mais conhecimentos socialmente uteis à vida do ser humano para que o ensino nas escolas avance no sentido de desenvolver uma educação para a formação humana, como mencionado anteriormente, em seu sentido omnilateral.

Nesse sentido a tomada de consciência de classe é urgente e necessária. Entretanto não se dará pura e simplesmente por vontade individual e muito menos fora do movimento da história. É antes de tudo um processo que requer relações diretas com a realidade concreta. E isso se dá exatamente no campo das contradições que, por sua vez, são manifestadas pelas tensões e conflitos. Portanto, grande dilema ao tratarmos deste aspecto no campo das relações entre Trabalho e Educação nos espaços educacionais, especificamente com os trabalhadores da educação no espaço rural que, em grande medida, não apreendem a docência enquanto produto imaterial resultante das relações materiais.

A educação tem que ser rigorosa, temos que nos apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos. Mas não basta uma educação *para o*, mas é imprescindível uma educação *no*, senão não se tem como construir uma proposta aglutinadora de outro modelo societário, a nosso ver, socialista. É preciso mostrar de forma persuasiva que o socialismo é positivo, é interessante.

A educação para e no socialismo tem que estimular a capacidade inventiva. O intelectual é um criador permanente. Temos que exercitar a capacidade simbólica de imaginar coisas distintas. Pois assim se forma uma imaginação inventiva. A prática pedagógica tem que indagar sobre o trabalho permanentemente sobre o agir no mundo. Os nossos anseios, angústias, em torno da sociabilidade do trabalho é um elemento pedagógico importantíssimo para se fazer um enfrentamento. A escola da classe trabalhadora, não pode esconder que tem

uma nova forma de educar e que não está mais em um momento de educação meramente ilustrativa; a escola tem que se apresentar como uma escola que ensine a pensar, que ensine a estudar uma escola criadora: ensinar a dirigir e controlar a quem dirige.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. v. I. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise do percurso**. Revista Trabalho, Educação e Saúde. v.07, n.01, 2009. pp. 35-64.

CARCANHOLO, Rinaldo. **Capital: essência e aparência**. 1ª ed. v. I. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CARVALHO, Máuri de. Partido, Estado e Democracia: a crítica do revisionismo contemporâneo. In.: ORSO, Paulo José, GONÇALVES, Sebastião Rodrigues e MATTOS, Valci Maria. **Educação, Estado e Contradições Sociais**. 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In.: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, Antônio, 1891 – 1937. **O leitor de Gramsci: escritores escolhidos 1916 – 1935**. COUTINHO, Carlos Nelson, organizador – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. In.: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. v. I. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v.12, n.34, 2007. pp. 152-180.

TONET, Ivo. **Cidadania ou Emancipação Humana**. Revista Espaço Acadêmico. nº 44. Janeiro de 2005.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: MOLINA, Mônica Castagna (org). **Educação do Campo e Pesquisa II - Questões para Reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. pp. 127-134.