

## **CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS RURAI DE MATO GROSSO.**

**Ilma Ferreira Machado  
Heloisa Salles Gentil**

**RESUMO:** Neste artigo analisamos a constituição da educação do campo em dois assentamentos rurais no estado de Mato Grosso, a partir de um projeto de pesquisa/extensão, de metodologia participativa, que visou identificar concepções, desafios e perspectivas em relação à educação do campo e explicitar as interconexões entre projeto educativo e projeto de desenvolvimento social do campo. As análises sustentam-se em Caldart (2008), Molina e Sá (2011), Arroyo (2007), Marx (2001). Os resultados apontam a existência de um movimento inicial de constituição de uma concepção de educação do campo que extrapola a escola e se caracteriza pela especificidade local, diversidade de saberes e relação entre trabalho e educação. Cabe fortalecer este movimento rumo a um projeto coletivo consistente, que vislumbre a transformação da educação e a emancipação dos trabalhadores do campo.

**PALAVRAS CHAVE:** educação do campo – desenvolvimento social do campo – trabalho e educação.

### **Introdução**

As Diretrizes Nacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo só foram aprovadas no ano de 2002. A compreensão que ofereceu as bases para essas Diretrizes é a de que a educação do campo consiste naquela educação pensada a partir do contexto socioeconômico e cultural dos sujeitos da classe trabalhadora do campo, que possui um projeto de sociedade antagônico ao projeto capitalista e postula uma educação/escola capaz de promover a formação humana e crítica, numa dimensão que articule desenvolvimento pessoal e desenvolvimento socioeconômico do campo.

Mato Grosso é um dos estados que tem acompanhado de perto as discussões sobre educação do campo. Em 2003, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Resolução 126, estabelecendo Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo sob sua jurisdição; em 2004 instituiu a Gerência de Educação do Campo e o Comitê Interinstitucional de Educação do Campo. Tais ações caracterizam algumas das iniciativas do poder público estadual, grande parte delas articuladas com as demandas dos movimentos sociais do campo. Contudo, cabe questionar em que medida tais ações chegam às escolas, que entendimento essas escolas/comunidades possuem sobre educação do campo e que perspectivas vislumbram para ela.

Na perspectiva de melhor compreender as relações entre educação do campo e desenvolvimento comunitário, foi realizado um projeto de extensão/pesquisa em quatro

assentamentos próximos a Cáceres/MT, envolvendo educadores, jovens estudantes e pais/comunidade. O presente artigo se refere a dados colhidos em dois deles: Nova Conquista e Roseli Nunes. A metodologia adotada no Projeto contribuiu para que se estabelecesse a dinâmica entre o que os sujeitos pensam, o que fazem e o que projetam para a educação do campo. Em uma das fases do projeto os participantes responderam um questionário, cujos dados foram sistematizados e apresentados para discussão em nova reunião com o grupo.

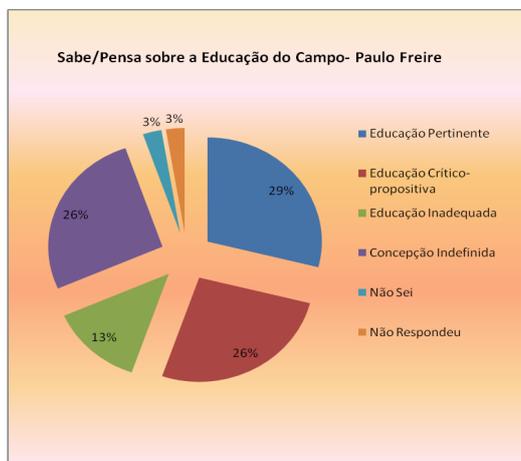
A seguir, apresentamos uma análise de três questões respondidas pelos sujeitos das duas comunidades pesquisadas, sobre o tema **educação do campo**: o que **pensa** sobre, o que **faz** e o que **espera** dela. A partir desses dados, objetivamos analisar a constituição da educação do campo nas comunidades em foco, identificando concepções, ações, desafios e perspectivas.

### **A visão dos participantes do Assentamento Nova Conquista**

O Assentamento Nova Conquista situa-se a 68 km do município de Cáceres, foi fundado em 1996 por força do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. É composto por cerca de 350 famílias e conta com duas escolas: Limoeiro e Paulo Freire; sua economia está sustentada na agricultura familiar e na criação de gado para venda de leite a um laticínio da região, sendo predominante esta última atividade.

Para análise das respostas referentes **ao que pensam sobre educação do campo** foram usadas as seguintes categorias: **educação pertinente** (quando se referem ao campo como lugar/espço específico, estabelecem relações com o desenvolvimento do campo; reconhecem a diversidade cultural e a necessidade de participação dos movimentos sociais nos processos educativos); **educação crítico-propositiva** (quando abordam a OTP e formação das escolas, visualizando mudanças e incluindo as relações e os cuidados com meio ambiente); **educação inadequada** (respostas que evidenciam que a educação do campo não está boa, indicam saber que precisa melhorar, mas não fazem proposição); e **educação indefinida** (quando não há clareza na definição de educação do campo).

**Gráfico 1**



Fonte: relatório do Projeto de Extensão e Pesquisa Educação e desenvolvimento comunitário, 2011.

Ao analisar o gráfico 1 vemos que 29% dos respondentes afirmam que a educação do campo é aquela que classificamos como **pertinente** e 26% destacam o que definimos como caráter **crítico propositivo**. Se tomarmos conjuntamente os dados, veremos então que 55% concebem a educação do campo como aquela que corresponde às expectativas das pessoas do campo, uma educação apropriada àquela realidade. São indicadores que sustentam essa análise, falas tais como:

*Sei que a educação é uma proposta que está em construção, está sendo estudada, pensada de maneira a atender a diversidade cultural e social do campo, como também questões de infraestrutura, principalmente, em assentamentos deixados ao acaso pelas autoridades. Penso que a efetivação dessa proposta depende da contínua luta dos movimentos sociais, das universidades, das políticas públicas e do empenho dos governantes.*

*Penso em uma educação voltada para atender o povo do campo, com metodologias e objetivos que atendam as necessidades dos camponeses.*

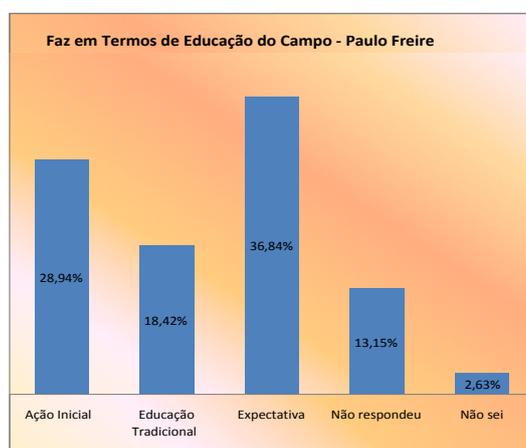
*É uma educação boa, mas estamos correndo atrás de uma educação melhor no campo, para que todos que estudem fiquem na comunidade após o ensino médio.*

É importante observar que 26% das pessoas que participaram da pesquisa não têm uma concepção definida a respeito do que é educação do campo, 3% não responderam e 3% afirmaram não saber; somando-se esses três índices, chegamos a 32% de sujeitos que não

possuem uma ideia clara de educação do campo; 13% entendem que essa educação não vai bem, embora não tenham precisado em que aspectos ela precisa melhorar. Provavelmente, a rotatividade de estudantes e de educadores nesta escola colabore para que o entendimento sobre educação do campo seja dificultado, uma vez que não se trata de simples troca de terminologia, mas de toda uma concepção educativa, implicada em um novo projeto de vida e sociedade, o que exige discussões aprofundadas e contínuas.

A educação do campo, com o reconhecimento legal de suas especificidades, vem sendo implementada desde o ano 2000. Assim, partindo do pressuposto que a educação do campo depende de uma ação coletiva e que ela se estende para além “dos muros” da escola, perguntou-se aos participantes do Projeto o que fazem em termos de educação do campo.

**Gráfico 2**



Fonte: relatório do Projeto de Extensão e Pesquisa Educação e desenvolvimento comunitário, 2011.

Com base no gráfico 2, podemos constatar que 28% dos participantes da pesquisa apontam para a realização de **ações iniciais** no tocante à educação do campo, caracterizadas como aquelas que reconhecem que já começaram a estudar a proposta de educação do campo, utilizam subsídios, participam da mobilização dos movimentos sociais, realizam incipientes práticas educacionais novas, há um começo de iniciativas e de organização coletiva de um projeto de educação do campo; e 36,84% apresentam uma **expectativa** - categoria que manifesta uma situação individual em que se constatam problemas e desejos de superação, querem agir, mas de forma individual - de que essa educação possa deslançar.

*É que cada aluno termine o ensino médio e procura uma educação mais avançada, que procure uma faculdade para estudar e concluir a sua profissão.*

*Estou participando, pretendo participar até o final, para conhecer melhor a educação no campo e ter mais conhecimento.*

Em uma linha um pouco mais otimista, 28,94% entendem que já existe uma ação inicial no sentido da concretização de uma proposta de educação do campo, principia-se um processo de organização coletiva em prol de um projeto de educação do campo.

*Ainda estamos fazendo pouco, mas já começamos a discutir e está num bom começo.*

*Trabalho e moro no campo, já desenvolvo já desempenho um trabalho orientado pelo programa na escola ativa e uso em minhas aulas no campo o meu dom de camponesa tentando valorizar a vida e a fluência dessa vida no campo em todos os aspectos cultural, econômico e social.*

No contraponto dessas posições, 18,42% consideram que a educação desenvolvida no assentamento ainda é o que foi agrupado na categoria **tradicional**, centrada na busca de melhoria do ensino (metodologias, mudança de calendário escolar), porém sem dimensionar para as mudanças políticas e sociais mais amplas (projeto de desenvolvimento do campo).

*Faz-se o melhor para que o aluno possa ter uma melhor aprendizagem na educação do campo.*

*Eu tento educar, cuidar conforme a realidade deles.*

*Flexibilidade no horário, cooperação e mobilização.*

Não identificamos manifestações a respeito de mudanças ou de propostas coletivas. As respostas agrupadas nesta categoria indicam a ideia de se fazer uma educação de qualidade, ao que parece, no sentido de equiparar-se à educação em qualquer outro lugar.

*Nossos direitos e oportunidade de um estudo melhor no campo, de igual pra igual, para que todos tenham os mesmos direitos de educação.*

*É o meio em que os professores influenciam os alunos a querer mais.*

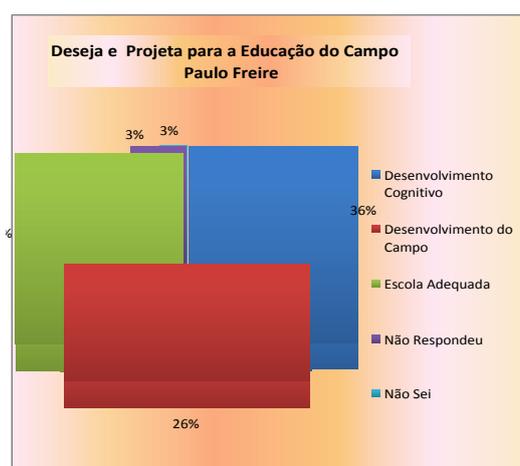
Percebemos, com esses dados, a falta de um projeto coletivo de educação e de sociedade claramente articulado entre os membros deste grupo de respondentes, elemento fortemente defendido pelo MST. As mudanças na constituição do assentamento, que perdeu a característica original de ser majoritariamente integrado por trabalhadores vinculados ao MST, provavelmente afetaram a organização social dos assentados e, também, a configuração de seu projeto político-educativo. A compra de lotes descaracteriza o sentimento de

pertencimento a um coletivo que luta por transformações mais amplas, que visam romper com a lógica da sociedade capitalista e instaurar uma sociedade igualitária e emancipatória. Na acepção marxiana a verdadeira emancipação implica na socialização dos meios de produção e dos produtos entre os trabalhadores, eliminando-se a exploração de uma pessoa sobre a outra (MARX, 2001). Contudo, cabe destacar que há um desejo de mudar essa realidade.

Ao que indicam as respostas ainda há muito que se trabalhar em função da consistência do grupo como um coletivo que se sinta responsável pela educação do campo, para que se avance de ações individuais e incipientes relativas à práticas educativas, para o rumo de mudanças mais profundas.

Mais importante do que analisar a relação ou a distância entre o que os sujeitos pensam e o que fazem em termos de educação do campo, é pensar nas perspectivas de consolidação dessa educação no assentamento. Nesse sentido, se coloca a questão “o que deseja e projeta para a educação do campo”?

**Gráfico 3**



Fonte: relatório do Projeto de Extensão e Pesquisa Educação e desenvolvimento comunitário, 2011.

É interessante observar que a categoria denominada ‘**desenvolvimento cognitivo**’, obteve 36% das respostas. Essa dimensão pode ser entendida como: melhorar as metodologias de ensino, oferecer oportunidades, novas habilidades, aprendizados para o desenvolvimento da comunidade, troca e interação de saberes, intercâmbio de experiências. Essa questão vai ao encontro das discussões feitas pelos movimentos sociais do campo, no Brasil, quando da

proposição da Resolução 01/2002, do Conselho Nacional de Educação. Os sujeitos do campo se contrapõem à posição a que historicamente foram condicionados, de que para eles bastam umas pinceladas leves de conhecimento, reivindicam o acesso ao saber científico.

32% dos participantes desejam o que foi classificado como uma **escola adequada, categoria** a qual inclui aspectos físicos e de pessoal da escola, professores capazes, infraestrutura da escola, tecnologias de comunicação, biblioteca, salas de vídeo, alimentação escolar, transporte escolar, carteiras, currículo, continuidade dos estudos (ensino fundamental, médio e superior). E, ainda 26% projetam também o que se denominou **desenvolvimento do campo**, compreendendo: infraestrutura do campo (estradas, transporte, posto de saúde) oportunidades de trabalho e renda, meio ambiente (manejo), direitos socioeconômicos e culturais, políticas públicas para a permanência no campo.

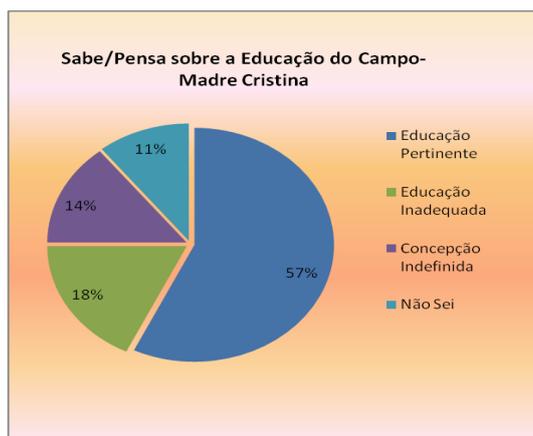
As respostas em relação a essa questão, ainda que não sejam consensuais, indicam que, ao pensar e projetar educação do campo, os membros da comunidade pensam-na vinculada às demais questões que compõem um projeto de campo, compreendem a educação como mais um componente do desenvolvimento comunitário, seja ao enunciar elementos necessários à infraestrutura escolar e econômica local, ou ao evidenciar a necessidade de políticas públicas para garantia de seus direitos.

### **A visão dos participantes do Assentamento Roseli Nunes**

O Assentamento Roseli Nunes foi constituído pela mobilização do MST, no ano de 2002, situa-se no município de Mirassol D'Oeste, Mato Grosso e abriga mais de 700 famílias; conta com a Escola Madre Cristina, que atende desde educação infantil até ensino médio. A economia predominante neste assentamento é a agricultura familiar, com a plantação de verduras e hortaliças que são, inclusive, comercializadas junto à CONAB e para abastecimento de escolas da região – este trabalho é articulado via associação de trabalhadores locais.

De acordo com os dados do gráfico abaixo, mais da metade das respostas das pessoas que participaram pode ser agrupada na ideia de uma **educação pertinente**, isto é, que viria ao encontro dos anseios dos sujeitos do campo, em termos de formação escolar específica e de qualidade e também de desenvolvimento local.

### **Gráfico 4**



Fonte: relatório do Projeto de Extensão e Pesquisa Educação e desenvolvimento comunitário, 2011.

Um dos aspectos mais ressaltados pelos respondentes foi a questão da **cultura**, usaram palavras como *conhecimento, saberes, aprendizagens e costumes*. A ideia de *valor e valorização* apareceu 14 vezes nas respostas, ao manifestarem sua compreensão de educação como um processo que cria, reforça, ensina ou trabalha com valores e que estes, por sua vez estão ligados a uma cultura, no caso, especificamente a cultura camponesa.

*A educação do campo é a **valorização** do sujeito do campo, **valorizando** todos os seus conhecimentos que foi acumulado com o passar do tempo.*

*É o respeito à **cultura**, às diversidades do local, à **valorização** dos saberes antigos e inclusão de novos saberes.*

Destacamos uma resposta que parece exigir de nós uma análise mais detalhada:

*Educação do campo não é só na escola, mas também, sobretudo que o camponês tem que exercer no campo, é uma educação voltada para a realidade dos camponeses, que valorizem suas ideias, **cultura** e sua identidade.*

Essa fala nos leva a olhar com mais cuidado um aspecto que, por vezes, passa despercebido, mas que foi enunciado com clareza: a educação não se faz apenas nos espaços escolares e, quando se refere especificamente à escola, precisa levar em conta ideias, cultura e identidade camponesas, conforme abordado por Molina, Kolling e Nery (1999), Arroyo (2007) e pelas Diretrizes Nacionais da Educação do Campo.

As respostas classificadas como **educação pertinente** fazem, muitas vezes, referências à diversidade, ou seja, à compreensão da singularidade dos sujeitos, dos saberes de

cada um e das diferenças locais, mesmo que nos processos educativos estejam em relação com outros conhecimentos.

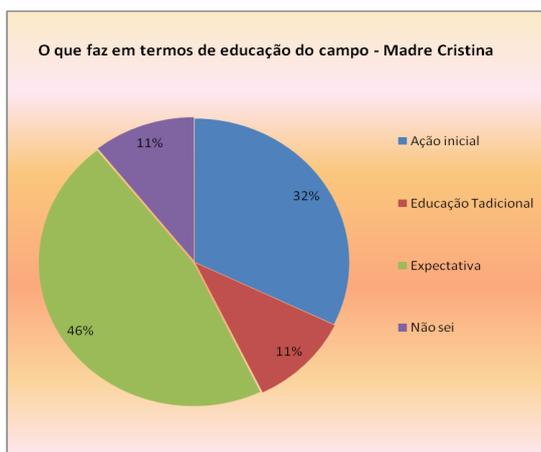
*A educação do campo é uma educação libertadora que respeita a **singularidade** do educando e explora seu saber por simples que seja.*

*É o respeito à cultura, às **diversidades** do local, à valorização dos saberes antigos e inclusão de novos saberes.*

As ideias de educação **inadequada** e de resposta **indefinida**, que aparecem no gráfico, se referem a respostas de pessoas que apenas emitiram um juízo de valor sobre a educação do campo, dizendo que é uma coisa boa, mas não explicaram suas ideias, portanto não chegaram a dizer como entendem a educação do campo. Se somadas essas duas categorias (18% + 14%) aos 11% que disseram não saber, teremos quase 40% que não compreendem claramente o que é a educação do campo.

Os participantes do Projeto, quando inquiridos a respeito do que fazem em relação à educação do campo, posicionam-se entre estar iniciando algumas ações e possuir expectativas a respeito.

**Gráfico 5**



Fonte: relatório do Projeto de Extensão e Pesquisa Educação e desenvolvimento comunitário, 2011.

Aproximadamente um terço das pessoas que responderam insere-se na ideia de estar realizando uma **ação inicial**, isto é, pensando em uma educação do campo e realizando ações que favorecem a sua concretização. Neste sentido, a frase de um dos sujeitos é bem explicativa, pois se refere a ações no campo das lutas sociais, mas que nem por isso deixam de ter um caráter educativo. Concordamos com o respondente, vemos como ações que “preparam o terreno”, para a proposição e realização de uma educação escolar do campo:

*Acho que a luta que fazemos através do MST para combater a desigualdade social, a discriminação e lutas por nossos direitos para que possamos ser sujeitos da nossa própria história. Isso é um esforço nesse sentido (...) sendo sujeitos em propor caminhos dentro de um resgate histórico que nos fortalece nas místicas e nos projetos de vida.*

Interessante notar que a ideia de historicidade se faz presente: são ações que ao mesmo tempo resgatam - no sentido de algo que já se teve e está submerso ou perdido, mas que tem como horizonte um futuro - um projeto de vida. Esta ideia insere-se na perspectiva de educação do campo e de escola do campo que vem sendo discutida no contexto das lutas dos movimentos sociais do campo, em âmbito nacional.

[...] a escola do campo, como parte de um projeto maior da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA, SÁ, 2011, p.).

Três outras palavras presentes nas respostas sobre o que se faz em educação do campo nos chamam a atenção, não porque respondam sobre o que se faz, mas porque indicam as condições em que se faz, são elas: **luta, coletivo e identidade**. Elas nos indicam como se faz educação do campo.

*Não sair do campo já é uma forma de se educar, não negar a **identidade** de camponês.*

*A educação do campo não é uma ação individual e só é possível se for uma ação **coletiva**.*

*As **lutas** que travamos no MST.*

Os textos legais e a literatura sobre esse tema corroboram o pensamento de que na construção da educação do campo outro aspecto interessante a ser destacado é a atuação participativa de educadores, pais e educandos no espaço escolar, nas discussões sobre

políticas públicas, sobre o Projeto Político Pedagógico, nas discussões sobre conhecimentos científicos dos povos do campo e sobre cultura.

Os 11% que aparecem no gráfico como **educação tradicional** se referem a quando o educador se esforça para melhorar o ensino, até levar em conta a realidade do aluno, propõe novas metodologias de ensino, fala de mudanças no currículo e no calendário, mas se trata de um esforço individual, limitada a questões técnico-metodológicas.

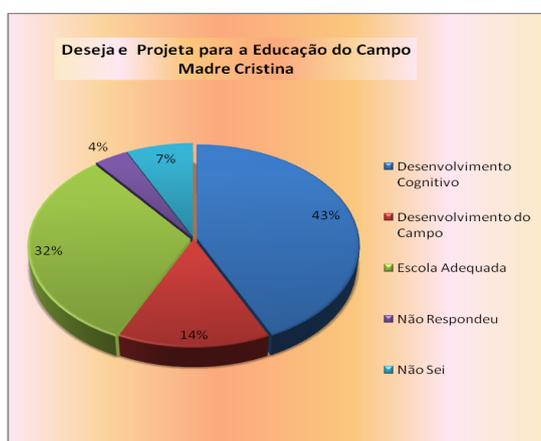
Contribuo para que os meus educandos sejam críticos, observadores do seu meio e perceba o que acontece ao seu redor em escala global e faça uma comparação.

Contribuo colaborando com o ensino aprendizagem, buscando parceria para as atividades da realidade do campo.

Essa classificação nos leva a questionar o que é possível fazer para que essas pessoas venham a compreender que as mudanças são processos necessários e coletivos e que precisamos uns dos outros? O mesmo ocorre com os 40% que têm uma expectativa de ação em relação à educação do campo: manifestam uma situação individual em que se constata problemas e desejos de superação, querem agir, mas de forma individual. São respostas como: “Ajudo onde posso”; “Tento ajudar alguém se precisa de mim”; “Ajudo no que é preciso”.

Muitas das respostas que compõem esse grupo vêm de estudantes, que apresentam uma expectativa ainda de caráter individual com relação à educação do campo, mas não têm clareza sobre seu papel nesse processo. Este fato também nos leva a pensar que é necessário detectar ações possíveis para avançar da expectativa para a concretização.

**Gráfico 6**



Fonte: relatório do Projeto de Extensão e Pesquisa Educação e desenvolvimento comunitário, 2011.

Um terço, aproximadamente, das pessoas que responderam a essa questão deseja uma escola que se pode chamar de **adequada**, isso é que tenha as condições para seu efetivo funcionamento, desde materiais, humanas, até a sequencia de estudos. Para alguns dos respondentes isso seria parte do sentido de dizer uma educação de qualidade:

*Que tenha mais **qualidade** no estudo, um desempenho melhor de alunos e professores.*

*Que tenha mais **qualidade** de ensino e estrutura escolar, alimentação mais saudável e professores mais conscientes com o tipo de educação que irão trabalhar.*

Entre as respostas que foram classificadas nos 43% denominados aqui de **desenvolvimento cognitivo**, é interessante destacar que há uma preocupação com o reconhecimento da educação do campo e de sua especificidade:

*Desejo que seja **mais divulgada** no meio que vivo e **pelas autoridades competentes**.*

*Desejo que essa educação seja pensada para a realidade do campo e **que mais pessoas tenham acesso a esse conhecimento**.*

O reconhecimento pelo outro é parte constituinte do processo de identificação, é necessário que “os outros” nos reconheçam. A identidade se faz também pelo agrupamento em torno de semelhanças e pela marcação das diferenças; um processo de distinção entre o “nós” e os “outros”. Outra ideia que se faz presente neste grupo é a de que os conhecimentos não estão presentes só na escola, propõe-se a **troca** entre conhecimentos, a **mistura** de conhecimentos, a **união** entre conhecimentos, saberes.

No grupo categorizado como **desenvolvimento do campo** as ideias mais presentes são aquelas a respeito da necessidade de relacionar a educação do campo com o trabalho do/no campo:

*[...] buscar mais alternativas de vida e **trabalho** onde o ser humano produza seu próprio sustento.*

*[...] que seja fortalecida e com ênfase nos **trabalhos** e produção no campo.*

E apesar de manifesta uma única vez em relação a essa questão, há outra preocupação que se destaca neste grupo de respostas: *que quando os educandos terminassem o ensino*

*médio não saíssem daqui do assentamento, tivessem incentivos adequados para permanecerem aqui.*

## **Desafios e perspectivas da educação do campo nos assentamentos Nova Conquista e Roseli Nunes**

Ao apresentarmos os dados desses dois assentamentos separadamente, não tivemos a intenção de estabelecer uma comparação sistemática entre um e outro, mas precisamente de apreender o pensamento dos sujeitos a partir da especificidade de cada contexto, registrando a riqueza das falas e, também, as contradições que as permeiam. Tomando como pressuposto a relação dialética entre particular e universal (LÚKACS, 1981), consideramos pertinente tecer alguns comentários sobre o conjunto dos dados aqui apresentados.

Quando instados a falarem o que sabem/pensam sobre educação do campo, a maioria dos sujeitos a situaram no âmbito de uma **educação pertinente**, que valoriza os sujeitos do campo, que leva em consideração os aspectos socioculturais dos assentados e que contribui para que possam viver melhor. No caso da Escola Paulo Freire cabe dizer que 26% das respostas puderam ser classificadas como uma educação crítico-propositiva.

Por outro lado, somando-se as respostas das alternativas “não sei”, “não responderam” e “concepção indefinida” temos cerca de 40% dos sujeitos do Assentamento Roseli Nunes e 32% do Assentamento Nova Conquista, o que indica um grande percentual de pessoas que não compreendem claramente o que é educação do campo, o que pode ser considerado certo entrave e ao mesmo tempo um desafio face aos objetivos que temos em relação à proposta de educação.

Embora 9% dos sujeitos da Escola Madre Cristina e 28% da Escola Paulo Freire digam que o que existe em termos de educação do campo são *ações iniciais* ainda, é possível constatar que 36% e 46%, respectivamente, expressam uma grande expectativa de que mudanças significativas nesse sentido ocorram. Cabe registrar que em um percentual maior no caso da primeira escola (18%) e menor (11%) no caso da segunda escola, entendem que a educação que vem acontecendo é o que classificamos como tradicional - ainda não implicou em mudança na prática pedagógica e na formação, *isto é, tentam fazer* uma educação “de qualidade”, mas não propõem nem relatam nenhuma mudança consistente.

No tocante à questão sobre o que desejam e projetam para a educação do campo, podemos observar certa similitude entre as respostas dos sujeitos das duas escolas em questão: em ambas as escolas 32% disseram que desejam uma escola que incluímos na

categoria denominada **adequada**, compreendendo as condições adequadas para seu efetivo funcionamento – estrutura física, equipamentos/materiais, possibilidade de sequencia de estudos, professores habilitados, o que remete à concepção de uma educação de qualidade; a preocupação com o desenvolvimento cognitivo é aspecto enfatizado pela maioria dos sujeitos participantes - 32% na Escola Paulo Freire e 43% na Escola Madre Cristina. Esse desenvolvimento foi abordado tanto no sentido de que haja um reconhecimento maior das especificidades da educação do campo, quanto no sentido de que essa educação seja pensada a partir e para a realidade do campo, considerando-se a importância de democratização de acesso, ou seja, que cada vez mais um número maior de pessoas tenha acesso a esse conhecimento. Mas, qual conhecimento? De acordo com as falas dos sujeitos, trata-se de um conhecimento que não se limita à escola, mas abrange os saberes e fazeres que ocorrem no assentamento. Neste sentido, propõe-se troca e articulação entre diversos tipos de conhecimentos, não como simples artifício didático, mas como princípio inerte ao processo de produção do conhecimento.

[...] Esta compreensão sobre a necessidade de um “diálogo de saberes” está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento. (CALDART, 2010, p. 112).

Nas falas dos dois grupos de participantes transparece a preocupação com o trabalho, tanto como mecanismo articulador do desenvolvimento do campo, quanto da relação entre escola e comunidade, escola e vida no assentamento. Configura-se, dessa forma, um entendimento da necessidade de vinculação entre trabalho e educação, no sentido de vivificar o conhecimento e produzir transformações na realidade na qual se vive, a partir da apreensão dessa realidade, das contradições que a permeiam e das mediações possíveis de serem realizadas com vistas à superação. Essa relação pauta-se numa concepção de trabalho como

[...] relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer, etc. (mundo da liberdade) (FRIGOTTO in GOMES 1989, p. 14).

A criação de mecanismos potencializadores do trabalho e da produção no campo não é responsabilidade única da escola, mas algo que depende do estabelecimento de políticas públicas para o campo. A relação trabalho-educação é um princípio basilar da educação do

campo, que só pode ser entendida pela tríade: campo-políticas públicas-educação (CALDART, 2008). Nesse aspecto, ainda, temos muito que avançar para que as proposições de conjunto da educação do campo se traduzam em ações concretas, que possam beneficiar diretamente a quem de direito: os trabalhadores/trabalhadoras do campo.

Em síntese, é possível observar um movimento, já instaurado no âmbito das ideias, em torno de uma educação do campo caracterizada pelo reconhecimento da especificidade local, da diversidade sociocultural e do conhecimento existente para além da escola e pela relação entre trabalho/educação; e um movimento, apenas iniciado, na organização e nas práticas pedagógicas escolares, com a força correspondente às expectativas da comunidade. Os dados indicam a compreensão dos sujeitos sobre quais as condições e relações necessárias e de qual conhecimento se trata quando se manifestam por uma educação do campo com qualidade. Há que se investir na “encarnação” dessas ideias por meio de práticas diferenciadas.

O exercício constante de pensar coletivamente sobre questões relativas aos interesses e necessidades da comunidade, é promissor, posto que fortalece laços de identidade e ressignifica concepções necessárias à transformação social, tais como educação do campo, trabalho, economia solidária, agroecologia e políticas públicas e coloca em evidência o coletivo, tão necessário a uma proposta de transformação. Podemos dizer que está ocorrendo um movimento de articulação em torno da educação do campo, que vai além da formação escolar, estendendo-se rumo a uma idéia mais ampla de desenvolvimento econômico e social.

## **Referências**

- ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007
- CALDART, Roseli S. *Sobre educação do campo*. In: SANTOS, Clarice Ap. (Org.) Por uma educação do campo – campo, políticas públicas, educação. Brasília: Incra/MDA, 2008.
- \_\_\_\_\_, Roseli S. *A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar*. In: MUNARIM, Antônio et al. (Org.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.
- FRIGOTTO Trabalho, conhecimento, conhecimento e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos M. et al. (Org.) Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- LUCKÁCS, George. O trabalho - por uma ontologia do ser social (tradução de Ivo Tonet). Universidade Federal de Alagoas, 1981.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I, vol. I, 18ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MOLINA, Mônica; SÁ, Laís M. Escola do Campo. Dicionário de Educação do Campo. CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica; KOLLING Edgar; NERY, Ir. (Org.) Por uma educação básica do campo, Brasília, DF: Editora da UnB, 1999.