

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Mato Grosso  
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 39, nº 1 (Jan/Dez) 2023  
ISSN: 2178-7476



**PEDAGOGIA DO TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: OS ARRANJOS ENTRE CURRÍCULO E SABERES LOCAIS**

**PEDAGOGY OF WORK AND EDUCATION IN THE COUNTRYSIDE: ARRANGEMENTS BETWEEN CURRICULUM AND LOCAL KNOWLEDGE**

**PEDAGOGÍA DEL TRABAJO Y EDUCACIÓN EN EL CAMPO: ARREGLOS ENTRE CURRICULUM Y SABER LOCAL**

**Jucileide Alves Ribeiro**

Mestranda em Educação  
Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat/Cáceres  
E-mail: [alvesribeiro.jucileide@gmail.com](mailto:alvesribeiro.jucileide@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5622-8934>

**Jane Amorim da Silva**

Mestranda em Educação  
Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat/Cáceres  
E-mail: [janeamorim@unemat.br](mailto:janeamorim@unemat.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6133-8013>

**Jenilson de Aguiar Bianco**

Mestrando em Educação  
Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat/Cáceres  
E-mail: [jenilsonbiologia@hotmail.com](mailto:jenilsonbiologia@hotmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1618-1833>

**Laudemir Luiz Zart**

Doutor em Política Científica e Tecnológica  
Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat/Cáceres  
E-mail: [laudemirzart13@yahoo.com.br](mailto:laudemirzart13@yahoo.com.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-0782>

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta considerações teóricas e empíricas referentes aos arranjos estabelecidos entre os saberes locais advindos da cultura e tradição de povos quilombolas e os currículos escolares elaborados para as unidades escolares do campo. Apoiamo-nos em autores como Freire (1988), Sacristán (1995), Fleuri (2003), Fanon (2008), Caldart (2009, 2010), Zart (2011) e Zart, Paezano e Martins (2019), por considerarmos que estes trabalhos contribuem para a compreensão dos elementos que envolvem

a educação do campo frente à interculturalidade. Evidenciamos o fortalecimento da formação de sujeitos para que percebam a escola do campo como território de produção de conhecimento, de cultura, de gente e de trabalho. Os resultados obtidos através da pesquisa não se apresentam como conclusivos, uma vez que este trabalho é um recorte do estudo em andamento intitulado Pedagogia do trabalho associado e a educação do campo na Comunidade Quilombola de São Benedito Poconé-MT.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do campo, Pedagogia do trabalho, Saberes locais, Interculturalidade.

**ABSTRACT:** This work presents theoretical and empirical considerations regarding the arrangements established between local knowledge arising from the culture and tradition of quilombola peoples and the school curricula designed for rural school units. We rely on authors such as Freire (1988), Sacristán (1995), Fleuri (2003), Fanon (2008), Caldart (2009, 2010), Zart (2011) and Zart, Paezano and Martins (2019), as we consider that These works contribute to the understanding of the elements that involve rural education in the face of interculturality. We highlight the strengthening of subject training so that they perceive the rural school as a territory for the production of knowledge, culture, people and work. The results obtained through the research are not presented as conclusive, since this work is an excerpt from the ongoing study entitled Pedagogy of associated work and rural education in the Quilombola Community of São Benedito Poconé-MT.

**KEYWORDS:** Field education, Work pedagogy, Local knowledge, Interculturality.

**RESUMEN:** El presente trabajo presenta consideraciones teóricas y empíricas sobre los arreglos establecidos entre los conocimientos locales surgidos de la cultura y tradición de los pueblos quilombolas y los currículos escolares diseñados para unidades escolares rurales. Nos basamos en autores como Freire (1988), Sacristán (1995), Fleuri (2003), Fanon (2008), Caldart (2009, 2010), Zart (2011) y Zart, Paezano y Martins (2019), como consideramos que Estos trabajos contribuyen a la comprensión de los elementos que involucran la educación rural frente a la interculturalidad. Destacamos el fortalecimiento de la formación de los sujetos para que perciban la escuela rural como un territorio de producción de conocimiento, cultura, personas y trabajo. Los resultados obtenidos a través de la investigación no se presentan como concluyentes, ya que este trabajo es un extracto del estudio en curso titulado Pedagogía del trabajo asociado y educación rural en la Comunidad Quilombola de São Benedito Poconé-MT.

**PALABRAS CLAVE:** Educación de campo, Pedagogía del trabajo, Conocimiento local, Interculturalidad.

## Introdução

Partimos, neste trabalho, da compreensão que a educação do campo e o trabalho associado são frutos das lutas pelos direitos de todos/as aqueles/as que vivem do trabalho. As frentes organizacionais e formativas são fortalecidas pelos movimentos sociais do campo e dos povos tradicionais, sobretudo nos territórios camponeses que se constituíram a partir da reforma agrária, e que permanecem em constante resistência, seja pela manutenção dos seus direitos enquanto cidadãos, seja pela conservação da cultura, por meio da passagem de conhecimentos entre gerações, quanto pelas possibilidades de desenvolvimento de experiências de trabalho associado.

De acordo com Artigo 3, da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável,

Povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (inciso I Art. 3º Decreto 6.040/2007).

Neste caminho, apoiamo-nos nas reflexões de Zart (2012, p. 20) para afirmar que “os territórios camponeses são compreendidos como espaços sociais diversos que representam a inserção dos camponeses em espaços socioprodutivos e de formas de organização próprias e que indicam a possibilidade de autonomia dos camponeses”. Em complemento, o autor destaca ainda que esse espaço é resultante de uma construção social que se fundamenta em diversas dimensões tais como a educação, a cultura, a produção e o meio ambiente.

Buscamos em Costa (2017) alguns apontamentos que consideramos importantes na constituição do trabalho para entender que:

Os remanescentes de quilombolas trabalham de acordo com determinada cultura e, ao mesmo tempo, ao trabalharem, produzem e reproduzem sua cultura. Como elemento de mediação com o meio natural, o trabalho de produzir a vida associativamente tem como objetivo o desenvolvimento das próprias pessoas, entendidas como parte integrante e inseparável da natureza. Reverenciando, se enraizando na terra e mantendo fortes relações de parentesco, os negros, que antes se confrontavam com o regime escravagista, hoje se enfrentam com o regime capitalista, buscando uma organização social em que homens e mulheres se apropriam, de forma igualitária, dos frutos do trabalho. (COSTA, 2017, p.112).

Ou seja, é possível entender que os remanescentes de quilombolas ao trabalharem associativamente, não apenas produzem bens e sustento, mas também reproduzem sua cultura, mantendo tradições, valores e modos de vida transmitidos de geração em geração, destacando o trabalho associado como uma forma de resistência ao regime capitalista.

Fundamentamos em Caldart (2009) ao apontar que a educação do campo surge a partir do movimento, das lutas firmadas em busca de assegurar, e, em muitos casos, conquistar, os direitos de todos que vivem no território camponês. Ao pontuarmos a conquista de direitos pelos assentados da reforma agrária, buscamos trazer à reflexão os crescentes ataques vivenciados por esses povos, seja pela tentativa de invasão de seus territórios pelos latifundiários, seja pela tentativa de apagar sua cultura em detrimento do branqueamento cultural fomentado pelas elites.

No caminho de resistência, buscamos em Freire (1988) compreender que as aproximações entre os conhecimentos científicos e os saberes do campo solidificam o processo de resistência, de modo que, ocorrem, a partir dos arranjos estabelecidos entre universidades, movimentos sociais que propiciam aos camponeses a aplicação na vida cotidiana da cultura dos povos do campo. Compreendemos,

Que os camponeses somente se interessaram pela discussão quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas. Qualquer desvio na codificação, como qualquer tentativa do educador de orientar o diálogo, na descodificação, para outros rumos que não fossem os de suas necessidades sentidas, e provocavam o seu silêncio e o seu indiferentismo. (FREIRE, 1988, p. 110).

A partir dos apontamentos realizados por Freire (1988), e das lutas sociais, compreendemos

---

que o currículo escolar precisa permear a vivência dos povos, valorizando os saberes do campo e fortalecendo os seus aspectos culturais. Em relação a isso, Fleuri (2003) destaca que, a partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990, a pluralidade cultural passou a integrar o currículo como um dos temas transversais, o que teria como um de seus objetivos, reduzir as lacunas criadas no processo educacional brasileiro, que se firmou a partir de uma perspectiva elitista e urbana. Nesse contexto o autor ainda pontua que,

A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. (FLEURI, 2003, p.17).

Em Brandão (2019), identificamos alguns questionamentos que consideramos relevantes para a construção deste trabalho, conforme observamos a seguir:

E eu pergunto: quando nossas escolas públicas estenderão as suas “aulas de história” dos limites de “minha nação” até todos os territórios ancestrais, antigos e atuais em que os diferentes “povos latino-americanos” construíram e seguem construindo a história real de suas vidas e lutas? Quando nas escolas públicas do Sul da América Latina, a “Guerra do Paraguai” (uma denominação brasileira) será narrada através de um diálogo aberto e franco entre historiadores críticos paraguaios, argentinos, uruguaios, brasileiros e guaranis? (BRANDÃO, 2019, p. 17).

Os questionamentos acima apresentados servem como uma forma de instigar a discussão referente à formulação dos currículos da escola do campo em relação à história de seus povos, às lutas travadas, em busca daquilo que lhes deveria ser assegurado sem hesitação: seus direitos. A luta pela construção do currículo escolar da Educação do Campo não se limita apenas à definição de conteúdo e metodologias, mas também envolve a promoção de relações sociais mais igualitárias, a valorização das diversidades e a criação de espaços de diálogo e participação.

Segundo Sanceverino; Moher (2015, p.135) “[...] não é possível desenvolver os conteúdos curriculares desvinculados de uma ação reflexiva sobre o processo de produção da existência dos estudantes e, de como isso se articula com todas as dimensões da vida [...]”. Conforme as autoras, um currículo deve ser significativo, ideado e implementado de forma a considerar o contexto e as características individuais dos estudantes. É seguindo estas importantes reflexões sobre a constituição do currículo escolar que passamos a estruturar nosso trabalho a fim de compreender como a pedagogia do trabalho associado estabelece arranjos com a educação do campo, para fortalecer a culturalidade e a resistência dos povos camponeses.

Desta forma, para que possamos atingir os objetivos propostos neste trabalho, embasamos em pesquisadores como: Freire (1988), Caldart (2004, 2008, 2009), Dal Ri (2004, 2017), Vieitez e Dal Ri (2009), Zart (2012), Walsh (2012), Brandão (2019), Veronese (2021) e Fontoura (2022). A

confluência das ideias desenvolvidas pelos autores nos permitiu construir um caminho analítico em relação à temática proposta nessa pesquisa, conforme observamos ao longo de sua estrutura. Apresentamos a seguir alguns dados iniciais da pesquisa de campo realizado por meio de entrevista semiestruturada, roda de conversa e observação participante tendo como lócus a Comunidade Quilombola de São Benedito.

A Pedagogia do Trabalho Associado e a Educação do Campo na Comunidade Quilombola de São Benedito se entrelaçam na busca por uma educação que valorize e fortaleça a identidade cultural, a autonomia da comunidade e a integração entre trabalho e educação, valorizando as atividades produtivas e o trabalho coletivo.

O trabalho associado na comunidade tem como herança os saberes aprendidos através da fabricação de farinha entre os moradores que sempre ocorreu de forma compartilhada. Na fala de Anderson podemos observar que esses saberes são aprendidos de geração em geração.

De pai para filho, o que eu aprendi foi com meu pai, que aprendeu com meu avô, através de geração. Aqui no dia a dia vai aprendendo com os mais velhos. Os mais velhos tem experiência e vai passando para os mais jovens. Por exemplo meus sobrinhos desde pequeno frequentam a farinheira com 4 - 5 anos já pegavam raiz de mandioca para colocar no carrinho, então vão aprendendo com os mais velhos. (Entrevista concedida no dia 21/04/2023).

Nos dizeres de Anderson os conhecimentos não são adquiridos por meio de instituições formais, mas são transmitidos informalmente dentro da própria comunidade, principalmente pelos mais velhos, por meio de experiências cotidianas e interações sociais.

### **A construção de um currículo integrador e culturalmente referenciado**

A resistência popular manifestada pelos movimentos sociais na construção do currículo da Educação do Campo está relacionada à necessidade de romper com os paradigmas educacionais hegemônicos, essa resistência se baseia em uma perspectiva de educação emancipatória, que reconhece os sujeitos do campo como protagonistas de suas histórias, sujeitos políticos e agentes de transformação social.

A luta pela construção do currículo escolar da Educação do Campo não se limita apenas à definição de conteúdo e metodologias, mas também envolve a promoção de relações sociais mais igualitárias, a valorização das diversidades e a criação de espaços de diálogo e participação.

O Currículo é definido por diferentes teorias e diferentes autores o que impossibilita sua definição com apenas um conceito. Para Silva (2005) uma definição não nos revela o que é essencialmente, o currículo, uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. Sobre isso pondera que,

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente

o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2005, p. 15).

Segundo o autor, o ponto de partida é conceber esse campo do currículo, como um campo de interesse intelectual, campo a ser problematizado, questionado por que está no centro das disputas sociais e políticas.

Para Arroyo (2015),

[...] os currículos de formação e de educação básica somente serão outros se se abrirem aos processos de mudança que acontecem nas lutas sociais e culturais dos trabalhadores. Se não forem incorporados, a educação não acontecerá no cotidiano das escolas. [...] nas escolas continuarão as práticas reprodutoras da velha e pobre educação rural resistente à consciência de mudança. (ARROYO, 2015, p. 50).

O excerto ressalta a necessidade de os currículos estarem em sintonia com as lutas sociais e culturais dos trabalhadores, para que a educação possa se tornar um espaço de mudança e desenvolvimento, rompendo com práticas educacionais obsoletas, promovendo uma educação inclusiva, crítica e transformadora.

Segundo Arroyo “não será suficiente ocupar os latifúndios do saber, mas ocupados estes latifúndios, plantar neles outros saberes” (2015, p 65). Os movimentos sociais lutaram/lutam por uma educação, que reflita a diversidade de saberes presentes na sociedade, especialmente aqueles produzidos pelas comunidades marginalizadas ou excluídas socialmente.

### **A educação do campo: considerações da literatura**

Consideramos que, historicamente, as políticas públicas educacionais brasileiras estiveram marcadas por uma desconsideração indiscutível em relação à população rural, deixando-os à margem de seus direitos. Em contribuição, recorreremos a Miranda e Nascimento para compreender que durante as trajetórias dos povos camponeses houve sempre “a presença constante de um sucateamento, e, por conseguinte, uma limitação ao acesso a esses direitos, em meio à necessidade e lutas permanentes para modificar esse cenário”. (2020, p. 426).

Na busca por assegurar seus direitos, é que a partir da década de 1980, os movimentos sociais do campo passam a estabelecer importantes discussões acerca da importância da inclusão da educação do campo na pauta das políticas públicas educacionais, a fim de reformular a estrutura curricular aplicada nas unidades escolares rurais, que eram baseadas em um viés assistencialista com direcionamentos à formação de mão de obra para o atendimento das demandas dos do setor agrícola. (BRASIL, 2007; CALDART, 2009).

Neste caminho, consideramos importante destacar que as lutas travadas nesse período se constituíam como uma ação de resistência à ditadura civil-militar vigente à época e se tornando

---

também um dos eixos norteadores para a redemocratização do país, conforme podemos observar no excerto abaixo:

No processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses. Nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural. (BRASIL, 2007, pp. 11-12).

Autores como Veronese (2021) e Fontoura (2022), detalham em suas pesquisas que nesse processo de luta por direitos e redemocratização do país, algumas ações educativas foram iniciadas através do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e do Movimento Eclesial de Base (MEB), que inspirados por modelos franceses, buscavam associar os conhecimentos técnicos com os conhecimentos críticos e culturais do cotidiano dos povos camponeses. Uma educação, que não ensina somente habilidades técnicas, mas também capacita as pessoas a compreenderem os desafios em suas comunidades, compreendidos na vivência cotidiana do grupo, combinando saberes técnicos, críticos e culturais.

Nesse contexto identificamos em Zart (2012) e em Zart, Bitencourt e Gitahy (2017) que o processo de construção pedagógica da alternância ocorre em dois momentos distintos: Tempo Escola/Universidade (TE) e o Tempo Comunidade (TC). Na oportunidade, o autor discute em sua tese de doutoramento o processo de aprendizagem do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC) ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), durante os anos de 2005 a 2010. Neste sentido, ao explicar o processo da construção pedagógica o pesquisador apontou que:

Na definição e organização dos processos curriculares o TE é o momento presencial no curso onde o/a educando/a tem contato com o conhecimento científico sistematizado em disciplinas que compõem os módulos da matriz curricular do curso. [...] O TC é o momento de imersão nos espaços da comunidade, nos processos de organização e de produção, e é provocante de atitudes de reflexão e de articulação dos conhecimentos adquiridos no TE pelo/a educando/a. Este é um processo problematizador, fazendo com que os/as educandos/as construam a relação entre os dois importantes tempos da formação, incluindo os conhecimentos científicos, os saberes e as experiências dos grupos sociais camponeses. (ZART, 2012, p. 134).

Ou seja, a metodologia buscava associar os conhecimentos científicos aos saberes e experiências culturais e sociais dos grupos camponeses, a fim de lhes promover um processo de

---

aprendizagem que atendesse às demandas do campo, não se limitando a mera formação de mão-de-obra, mas contribuindo para a formação crítica dos cidadãos assegurando o direito à educação. Zart (2012), ao interpretar Freire (1983) e Morin (2001), aponta que os autores colocam a ciência e a educação num caminho comprometido com a transformação da realidade vivida.

Portanto, ao propor a construção de uma educação do campo a partir dos fundamentos da pedagogia da alternância, pretende-se não apenas questionar a realidade que existe no cotidiano dos povos camponeses, mas oferecer os elementos necessários e que sejam capazes de romper com os paradigmas das ciências convencionais. (ZART, 2012).

Buscamos em Caldart (2008) fundamentos para compreender que ao propor uma educação do campo pautada na articulação entre os conhecimentos científicos e os saberes culturais e tradicionais, busca-se afastar o modelo educacional pautado em fins específicos governamentais e que desconsideram a raiz identitária, visto que “[...] a tendência é a de deslocar esses termos dependendo dos interesses em questão ou dos sujeitos envolvidos no debate ou nas práticas e situações de conflitos”. (CALDART, 2008, p. 70).

Ainda sobre o assunto, a autora destaca que:

Há, então quem prefira tratar a Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o “sangue”) que as constituíram desde a origem. Por outro lado, há quem queira tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos emancipatórios. Há ainda quem considere que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E, há aqueles que ficariam bem tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada como uma proposta pedagógica para as escolas do campo. (CALDART, 2008, p. 71).

A partir dos apontamentos apresentados pela autora, é possível auferir que a educação no campo surge através das contradições históricas que emanam no campo brasileiro, em que as lutas e os processos de conflitualidades se constituem como oposição à concentração latifundiária, além do entendimento adotado por grupos latifundiários e financeiros de que a terra é uma mercadoria, e por fim, da imprescindibilidade de uma escola que seja contextualizada com questões políticas e econômicas do país.

Para Caldart (2008), a educação no campo nasce também com o objetivo de ressignificar a visão do campo como um espaço exclusivo de produção de mercadorias. Ou seja, surge através das problematizações inerentes ao espaço rural, palco do agronegócio, além das lutas de classes, baseadas no enfrentamento diário de homens e mulheres para a obtenção do acesso a terra, camponeses e camponesas que, segundo Fontoura (2022, p. 137) “têm o campo como um território de produção de sentido para a condução da existência e lutam contra a condição subalterna em uma zona de limite, também demarcada pelos interesses do agronegócio”.

Em Santos e Paludo (2022), verificamos que o modelo educacional materializado nas unidades

---

escolares do campo baseava-se em uma proposta de ruralismo pedagógico, conforme observamos a seguir:

[...] o ruralismo pedagógico, de modo geral, configurou uma perspectiva de formação que visava, principalmente, a adaptação das populações rurais às novas configurações do trabalho no campo e o controle do êxodo rural. Nesse contexto, a formação dos trabalhadores do campo ficou reduzida à intenção de promover o que Gramsci (2001) denominou de adaptação psicofísica dos trabalhadores, uma formação unilateral restrita ao objetivo de promover a adaptação objetiva e subjetiva às novas formas de trabalho. Em sentido oposto ao ruralismo pedagógico, na década de 1990, os movimentos sociais populares do campo consolidaram uma nova perspectiva de formação dos trabalhadores do campo, a Educação do Campo (CALDART, 2009). Vinculada a um projeto alternativo de desenvolvimento, a Educação do Campo visa a superação dos limites impostos pelo capitalismo agrário e, portanto, a ruptura com o projeto de formação limitado à adaptação psicofísica dos trabalhadores. (SANTOS; PALUDO, 2022, p. 3).

Desta forma, Caldart (2004, p. 34) destaca que a educação do campo:

[...] além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas.

Compreendemos, com base nos autores pesquisados, que a população camponesa precisa ter assegurada o direito e o acesso a uma educação pautada no respeito à identidade cultural do campo, proporcionando-lhes justiça social e o exercício ético-político da cidadania.

Consideramos importante destacar que as discussões estabelecidas até o momento não refutam a importância da preparação do cidadão para o mundo do trabalho. Ao contrário, busca apresentar, através de elementos conceituais e pesquisas anteriormente realizadas, que a formação do cidadão do campo deve partir da interação entre os conhecimentos científicos e os saberes culturais e tradicionais, de modo a dar visibilidade às potencialidades do trabalho camponês. Neste sentido, passaremos a discutir no próximo subtítulo os arranjos entre a pedagogia do trabalho associado e a educação, sob a perspectiva da construção do currículo como forma de resistência da população camponesa.

### **Os arranjos entre pedagogia do trabalho associado e a educação do campo: o currículo como elemento de resistência**

Após a apresentação de alguns dos principais elementos de discussão sobre a educação do campo, passaremos nesse subtítulo a abordar a pedagogia do trabalho associado. Destacamos os possíveis arranjos estabelecidos entre ambos no processo de construção do currículo como um elemento de resistência da população camponesa. Consideramos importante destacar que a estrutura escolar dominante constituída no Brasil e no mundo se baseia e se assenta nos princípios capitalistas.

Sobre isso, Ponce (2010) esclarece que por possuir ideais diferentes aos da classe dominada,

a classe dominante estabelece arranjos para tentar fazer “[...] com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se”. (p. 10). Diante disso deduz-se que a educação “formal”, aquela institucionalizada pelo Estado e ofertada pela escola convencional, inevitavelmente passa a incorporar o caráter da classe dominante.

Dal Ri (2017, p. 175) contribui destacando que:

A escola capitalista desempenha várias funções sociais. Dentre elas destacam-se a preparação da força de trabalho para o mercado, a legitimação da ordem social por meio da ideologia disseminada e outros mecanismos e a transmissão de conhecimentos culturais e científicos. A escola reproduz a estrutura social e ensina a cada indivíduo, de acordo com a origem de classe, o seu lugar na sociedade, até porque a escola para os trabalhadores é uma e a escola para as elites é outra. Aparentemente, a organização da escola não mantém nenhuma relação com os ensinamentos efetuados na instituição. No entanto, a vivência escolar é um enérgico mestre que ensina a obediência à autoridade, à hierárquica social e disciplina os alunos. Trata-se de um poderoso currículo oculto, que transmite na vivência prática os valores liberais.

Neste sentido, ao tratarmos a educação formal institucionalizada pelo Estado, consideramos que seus ideais pedagógicos foram pensados e estruturados para atingir a determinados objetivos pré-estabelecidos pelo capital, como a preparação da força de trabalho para o mercado, a legitimação da ordem social por meio da ideologia, a transmissão de conhecimentos culturais e científicos. Assim, Dal Ri (2017) aponta que enquanto na sociedade capitalista o trabalho está subordinado ao capital, nas mais variadas formas, há experiências de organizações de trabalhadores que se organizaram para resistir a esse modelo hegemônico perpetuado pelo capital.

Santos (2022), ao desenvolver sua pesquisa sobre articulação entre educação e trabalho produtivo no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), identificou que as raízes estabelecidas nesses arranjos possuem fundamento no trabalho associado, cuja principal característica é a forma de organização do trabalho em contraposição ao modelo difundido pela sociedade capitalista.

Tiriba relata que “estimular a produção associada é fortalecer outros mercados que se contraponham à lógica do mercado capitalista”. (2004, p. 82).

Neste contexto o Trabalho Associado na Comunidade Quilombola de São Benedito representa uma alternativa para a promoção de bem viver, da cooperação e da solidariedade. São as práticas coletivas de colaboração, de trabalho conjunto, como forma de aproveitamento do tempo compartilhado, do ser. Conforme nos relata Anderson Gonçalves de Souza Presidente da Associação, quando lhe perguntamos *como era viver na comunidade Quilombola de São Benedito*

Aqui é um paraíso [...] lugar tranquilo para se viver onde não tem violência, onde o que se planta colhe, [...] lugar onde se tem em abundância, onde posso ter meus amigos estar ao lado de meus pais, de meu filho. Estou aqui no que eu gosto de fazer que é de trabalhar na terra. (Entrevista concedida no dia 21/04/23).

O entrevistado descreve sua satisfação em trabalhar na terra, revelando a harmonia entre o plantio e a colheita, transmitindo um sentimento de contentamento, pertencimento e gratidão pelo estilo de vida e pelas oportunidades que a comunidade lhe proporciona que é viver de forma associada. A cultura comunitária de solidariedade e de reciprocidade constitui o imaginário da coletividade que se afirma nos espaços e tempos escolares e nas convivialidades no território.

Seguindo no caminho de refletir sobre a educação e a comunidade, Silva (2019) destaca em sua pesquisa que de acordo com o entendimento do MST, a escola precisa ser constituída a partir de um currículo que tenha a capacidade de se voltar para a comunidade camponesa, buscando atender às demandas apresentadas pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, articulando questões políticas, econômicas e culturais da comunidade.

O autor ainda pontua que:

Aplicando o princípio da articulação entre educação e trabalho produtivo, a escola tem o potencial de contribuir com diversos trabalhos reais, isto é, produtivos, para a comunidade na qual está instalada. Entre esses trabalhos estão, por exemplo, cultura, comunicação, ecologia, mística, educação de jovens e adultos e escolarização, luta, trabalho, capacitação, serviços internos, serviços externos, entre outras atividades, que variam conforme as características de cada escola e de cada território. (SILVA, 2019, p. 322).

De acordo com a pesquisa do autor acima mencionado, esses arranjos entre educação e trabalho produtivo estão fundamentados na pedagogia da alternância, em que há tempos específicos para a realização de determinadas atividades. Silva (2019), ao interpretar os documentos do MST, aponta que os arranjos são estabelecidos por meio da inter-relação existente entre os tempos, conforme observamos:

A aplicação do princípio que trata da articulação entre educação e trabalho produtivo no MST ocorre de variadas maneiras, inclusive porque o trabalho deve ser educativo e, portanto, adequado à idade, ao nível e à modalidade de educação, como, por exemplo, formal ou não formal: Educação Infantil, Fundamental, de nível Médio ou Superior, técnica, cooperativa, oficina, ensino, capacitação, dentre outras (MST, 1996, 1999, 2001c). Além de se adequar ao perfil dos educandos, o princípio da articulação precisa considerar, também, as especificidades territoriais. (SILVA, 2019, p. 323).

Santos (2022) traz à baila algumas reflexões importantes para compreendermos as organizações de trabalho associado. Segundo a pesquisadora:

Geralmente, as OTAs se constituem em meio a um processo de luta social e têm por características elementos que as diferenciam das empresas capitalistas. Uma análise de Vieitez e Dal Ri (2009) mostra que do ponto de vista da socialização da pessoa ou da educação é possível afirmar que a vivência das relações democráticas nas OTAs é em si mesma uma atividade educativa. Vieitez e Dal Ri (2009) apontam ainda que as OTAs não produzem apenas bens ou serviços para o mercado, mas também uma produção pedagógica que atinge em primeiro lugar os próprios trabalhadores. O trabalho associado possui uma dimensão pedagógica que para Vieitez e Dal Ri (2009, p. 77) é subversiva, pois questiona a tese burguesa de que a organização da produção deve estar nas mãos dos capitalistas, já que o argumento liberal afirma que isso ocorre “[...] não porque estes sejam detentores da propriedade, mas por razões de ordem humana e técnica.” (p.128).

Dal Ri (2004), ao discutir a temática, contribui apontando que a pedagogia do trabalho associado é muito difundida entre os movimentos sociais, como é o caso do MST, de modo que buscam estabelecer arranjos entre o trabalho e a educação, partindo da utilização das diversas formas de trabalho associado a fim de construir uma nova formação, visto que o trabalho pode contribuir no processo de educação para novas relações sociais e também na sua permanência.

Marx concebe o trabalho como uma atividade essencial para a sobrevivência e o desenvolvimento humano. “O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. (MARX, 1988, p.142).

Costa (2017), em sua tese intitulada: *Espaços de esperança: a produção associada da vida na comunidade São Benedito Remanescente dos Quilombos – Poconé- MT*, enfatiza que “o lugar e tempo de fluir da vida, de produzir, de existir, é esse o espaço que chamamos comunidade tradicional”. (COSTA, 2017, p.43). A autora relata que, ao realizarem o trabalho de forma associada, ao produzirem farinha, os/as trabalhadores/as produzem sua história, seus saberes, sua educação, suas relações sociais e consciência de classe. Nesse sentido, reafirmam os espaços da produção associada, como local de resistência, como lugar de esperança diante das artimanhas e perspectivas do capital.

Para Costa “a produção associada constitui-se na possibilidade de produção material e imaterial da vida de outra forma, que se antagoniza por excelência ao modo capitalista de produção, caracterizando-se pela conferência de concreta contradição na (re) criação da realidade de mulheres e homens nos espaços/tempos históricos”. (2017, p.84). Ou seja, referem-se às práticas e ações adotadas pelas comunidades e grupos sociais que buscam resistir, adaptar-se e prosperar em meio ao sistema capitalista, ao mesmo tempo em que tentam criar formas alternativas de organização de produção, fundada em valores de reciprocidade, solidariedade, igualdade e justiça, mediante a posse coletiva dos meios de produção.

Observamos durante a pesquisa de campo exploratória, que a comunidade São Benedito trabalha em regime de mutirão onde os meios de produção são compartilhados de forma coletiva, contrariando o perverso sistema capitalista que tem como principal objetivo o lucro e a produção em larga escala.

Em entrevista semiestruturada perguntamos: *como se dá a organização do espaço de trabalho na farinha?* Nas palavras do Senhor Benedito Vicente: “aqui é troca de dia, porque se todo mundo enfiar a mão no bolso para pagar como outras comunidades quiseram fazer, não conseguem, então graças a Deus está aí para prova, uma grande mão que nós temos aqui, a união”. (Entrevista concedida no dia 25/07/2023). Seu Benedito Vicente destaca a importância da cooperação e solidariedade dentro da comunidade, em prol do bem-estar coletivo.

Anderson responde “a farinha é a mãe nossa, é o ganha pão de cada um de nós aqui, porque se não fosse essa produção dessa farinha muitos já tinha deslocado para a cidade, pois tem

---

um grande público que já foi. Esse aqui parar 30 dias é só desespero”. (Entrevista concedida no dia 25/07/2023). Nos dizeres de Anderson a produção de farinha é a principal atividade econômica que sustenta as famílias locais, fator importante na manutenção das pessoas na região de origem. Comparada a uma mãe que cuida e ampara seus filhos a produção de farinha sustenta a comunidade.

Para Zart “ao pensar as relações sociais vamos perceber que a totalidade é um desenho fluido que se refaz a cada instante em conformidade com as conexões que são realizadas”. (2012, p. 312). Assim, no modelo de trabalho capitalista verificamos sua estrutura engessada e pré-estabelecida para atendimento das demandas do capital, ao passo que, a partir da adoção do modelo de trabalho associado, passamos a identificar as relações estabelecidas entre a educação e o trabalho, tendo como elo os saberes culturais e tradicionais.

Ainda de acordo com o pesquisador, a partir de uma análise pautada na teorização do trabalho associado, é possível constituirmos uma crítica ao mundo do trabalho capitalista, além de construir relações sociais que permitem a superação da exploração e da alienação provocados por estas relações, apontadas por Marx. (ZART, 2012).

Zart (2012), ao interpretar Betanho, Eid e Oliveira (2009), aponta uma possível fragilidade dos camponeses quando atuam de maneira individual, e em contrapartida destaca como o trabalho associado pode contribuir com essa relação, conforme observamos a seguir:

Para discutir esta temática, questiono-me sobre a relevância da cooperação para a compreensão e as práticas sociais ligadas aos processos organizacionais dos camponeses. Parte-se, nas ações de organização camponesa, de um pressuposto que indicam a fragilidade econômica dos camponeses quando não cooperados, conforme demonstraram Betanho, Eid e Oliveira (2009). Neste sentido, são submetidos às relações do mercado capitalista, pela ação comercial dos atravessadores, e neste os valores dos produtos e do trabalho são sempre subavaliados, gerando entre os trabalhadores camponeses um clima de desânimo, porque se percebem explorados pelo capital. O coletivo, por este pressuposto, teria uma força econômica e cultural superior, tanto em termos de aproximação dos camponeses, gerando uma cultura de solidariedade mais dinâmica e orgânica, quanto das relações com o mercado, que é predominantemente capitalista, para empoderar os camponeses nas relações de troca, de compra, venda, de negociação de créditos, para a assistência técnica. (ZART, 2012, pp. 314-315).

Observa-se que o trabalho associado ultrapassa as fronteiras da comercialização de mercadorias, para poder influenciar na construção e no fortalecimento das relações sociais entre os/as trabalhadores/as camponeses/as. Assim, os arranjos estabelecidos entre a educação e o trabalho associado permitem aos alunos introduzirem práticas de trabalho que envolvem o bem comum e as questões econômicas, culturais e organizacionais, na comunidade e no currículo escolar, de modo que a partir de significados de solidariedade e cooperação internalizados pelos estudantes, influenciam na inserção nos processos de lutas e de afirmação dos valores e do modo de vida da comunidade.

## Considerações finais

As informações analisadas nos conduziram ao atendimento do objetivo proposto inicialmente, de compreender como a pedagogia do trabalho associado estabelece arranjos com educação do campo, para fortalecer a culturalidade e a resistência dos povos camponeses. Para isso, buscamos em autores como Caldart (2004, 2008, 2009), Dal Ri (2004, 2017), Vieitez e Dal Ri (2009) e Zart (2012), entre outros, compreender quais os aspectos que envolveram o processo de construção da educação do campo e como ela estabeleceu arranjos com o trabalho associado.

O processo educacional dos camponeses e das camponesas, no Brasil, passou por longos anos, pautado em uma metodologia voltada ao atendimento das demandas latifundiárias, visando apenas a preparação de mão de obra. Entretanto, a partir da década de 1980, iniciaram-se importantes lutas mobilizadas por movimentos sociais em que buscavam a elaboração de políticas públicas educacionais voltadas ao atendimento das demandas do campo, prezando e primando pelos saberes culturais e tradicionais.

A educação do campo, surge como uma forma de resistência e reexistência dos povos camponeses frente à educação ruralista amplamente difundida e defendida pelo capital. Nela, os currículos passavam a serem estruturados a partir da confluência dos conhecimentos científicos e dos saberes culturais e tradicionais, oportunizando aos estudantes a compreensão da aplicação prática dos conteúdos em relação ao seu espaço territorial.

Recorremos a Walsh (2012), para verificar que a atenção às diferenças e às diversidades decorrem das lutas sociais e do reconhecimento legal e da necessidade crescente de promover relações positivas entre os diferentes grupos culturais, enfrentar a discriminação, o racismo e a exclusão e formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar juntos no desenvolvimento do país e da construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural.

Neste sentido, ao traçarmos a análise para compreendermos os arranjos estabelecidos entre a educação e a pedagogia do trabalho associado, identificamos em Dal Ri (2004), a articulação de três dimensões distintas, mas que dialogam entre si: 1. Educação ligada ao mundo do trabalho; 2. Trabalho como princípio educativo; e 3. Pedagogia da alternância como método pedagógico.

Portanto, podemos concluir que a estruturação da educação do campo, a partir da perspectiva da pedagogia do trabalho associado, constitui-se como uma forma estratégica de luta e resistência, uma vez que oportuniza aos camponeses e às camponesas exercerem tensionamentos constantes com o poder estatal, no que diz respeito à possibilidade de ressignificar o currículo e a práxis educacional no âmbito da educação do campo.

## Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A quem serve a educação?* Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 28, n. 56, p. 12-32, set./dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, DF: SECAD, 2007. (Cadernos SECAD, 2).
- BRASIL. Presidência da República. *DECRETO Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007*. Brasília, 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm) Acesso em: Julho de 2023.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia Meire (org.). *Por uma educação do campo: contribuições para construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004. p. 10-31.
- CALDART, Roseli Salete. *Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna Molina (organizadores): 4. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida do (Org.). *Por Uma Educação do Campo: Campo – políticas públicas - educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-86.
- COSTA, Janaína, Santana da. *Espaços de Esperança: a produção associada da vida na Comunidade São Benedito remanescente dos quilombos – Poconé - MT*. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2017, 218 p.
- DAL RI, Neusa Maria. *Educação democrática e trabalho associado no contexto políticoeconômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. 315 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2004.
- DAL RI, Neusa Maria. Um panorama dos novos movimentos sociais latino-americanos e a pedagogia do trabalho associado. In: NOVAES, Henrique Tahan; DAL RI, Neusa Maria (org.). *Movimentos sociais e crises contemporâneas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 165-179.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, n. 23, 2003.
- FLEURI, Reinaldo Matias(Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, p. 117-127.
- FONTOURA, Mirieli da Silva. *Educação e Território: o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra na luta pela Educação do Campo no Assentamento Roseli Nunes em Santana do Livramento/RS*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, RS, 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. RJ. Paz e Terra, 1988.
- MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988, (Os Economistas).
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 23. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2010.
- SANTOS, Ellen Felício dos. *A articulação entre educação e trabalho produtivo na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): A experiência do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak*. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022.

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos; PALUDO, Conceição. Neoruralismo pedagógico: a formação dos trabalhadores do campo no projeto neodesenvolvimentista brasileiro (2001–2016). *Revista Brasileira de Educação [online]*. 2022, v. 27, e270104. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270104>. Acesso em: 09 jan. 2023.

SANCEVERINO, A. R.; MOHER, N. R. Mediações na perspectiva de um currículo emancipador na educação do campo: o trabalho como princípio educativo. *Revista da Faculdade de Educação, [S. l.]*, v. 27, n. 1, p. 125–142, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3923>. Acesso em: 1 ago. 2023.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. *Educação em movimentos sociais: princípios educativos comuns ao Movimento Zapatista e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. 410 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

VERONESE, Monaíse Cristina Borges Silva. *O que é ser educador do campo: as representações sociais de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM*. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021.

VIEITEZ, Candido Giraldez. DAL RI, Neusa Maria. *Mudança social na América Latina, trabalho associado e educação*. Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Marília/SP: Grupo O&D, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e (des)colonialidade: perspectivas críticas e políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, pág. 61-74, Jan./Dez. 2012.

ZART, Laudemir Luiz. *Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC): interação da UNEMAT e de movimentos sociais do campo*. (Tese de doutorado). Campinas: UNICAMP, 2012.

Zart, Laudemir Luiz, Bitencourt, Lóriége Pessoa & Gitahy, Leda. (2019). *A constituição de espaços educacionais pelo movimento camponês: as experiências do MST*. *Revista Da Faculdade De Educação*, 27(1), 105–124. Recuperado de <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3922>.

**Recebido em 08/08/2023**

**Aceito em 15/09/2023**