

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
Nível Mestrado**

**ELANE DA SILVA MATOS VILELA**

**QUAIS PROJETOS DE CAMPO ESTÃO EM DISPUTA NO CURRÍCULO  
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO? UM ESTUDO DE CASO EM CAMPO NOVO  
DO PARECIS – MT**

**Cuiabá - MT  
2018**

**ELANE DA SILVA MATOS VILELA**

**QUAIS PROJETOS DE CAMPO ESTÃO EM DISPUTA NO CURRÍCULO  
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO? UM ESTUDO DE CASO EM CAMPO NOVO  
DO PARECIS – MT**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre junto ao curso de Pós-Graduação em Ensino, PPGEn, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/Cuiabá, sob a orientação do Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra.

**Cuiabá - MT  
2018**

## **Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

V698q

VILELA, Elane da Silva Matos

Quais projetos de campo estão em disputa no currículo da educação do campo? Um estudo de caso em Campo Novo do Parecis -MT/ Elane da Silva Matos Vilela – Cuiabá, MT 2018/ Departamento de Pós-Graduação

Xi. f.; cm. 137 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre junto ao curso de Pós-graduação em Ensino, PPGEn, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Cuiabá, 2018.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr. Ronaldo Eustáquio Feitosa Senra

1. Educação do Campo. 2. currículo. 3. Escola

CDU: 373.2.016

---

Terezinha de Jesus de Melo Fonseca - CRB1/3261

### **Índice para catálogo sistemático**

1. Educação do Campo. 2. Orientações Curriculares. 3. Projeto Político Pedagógico.  
4. Estudo de Caso. 5 Escola



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
Nível Mestrado

## ATA DO EXAME DE DEFESA

Aos dez dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezoito, às 10:00 horas, no Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso em Associação com a Universidade de Cuiabá, na Sala E-211 da Pós-Graduação, *Campus* Cuiabá “Cel. Octayde Jorge da Silva”, sob a presidência do Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra, CPF 054.607.106-69 como Orientador, e com a participação dos membros examinadores Profa. Dra. Imara Pizzato Quadros, CPF 360.646.100-34 como Examinadora Interna, a Profa. Dra. Debora Erileia Pedrotti Mansilla, CPF 569.620.701-44 como Examinadora Externa e o Prof. Dr. Leonir Boff, CPF 424.515.741-00 com Examinador Externo reuniram-se a **Banca de Defesa Pública de Mestrado de Elane da Silva Matos Vilela** matrícula **201628066070**, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino. A dissertação intitulada “**Quais Projetos de Campo estão em Disputa no Currículo da Educação do Campo? Um Estudo de Caso na Escola Estadual Marechal Cândido Rondon em Campo Novo dos Parecis-MT**” foi apresentada e após a arguição da banca foi Aprovada. Para constar, foi lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada, vai assinada pelos membros da banca examinadora.

*Ronaldo Senra*

**Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra - Orientador / Presidente da Mesa**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

*Imara Pizzato Quadros*

**Profa. Dra. Imara Pizzato Quadro - Examinador Interno**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

*Debora Erileia Pedrotti Mansilla*

**Profa. Dra. Debora Erileia Pedrotti Mansilla - Examinadora Externa**  
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

*Leonir Boff*

**Prof. Dr. Leonir Boff - Examinador Externo**  
Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT

Cuiabá, 10 de Dezembro de 2018.



## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ronaldo Senra, que com paciência e rigor me conduziu pelos caminhos desta pesquisa, me orientando e proporcionando reflexões sobre os ideais que movem a Educação do Campo, instigando-me a continuar lutando pelos direitos e ideais campesinos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), representado pelo Prof. Dr. Geison Mello e pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Cilene Maciel.

Aos colegas de turma, que me incentivaram e que com presteza sempre estiveram comigo durante o curso.

À professora Dra. Cleonice Terezinha, que sempre compartilhou ideias e materiais voltados para a Educação do Campo, ajudando-me a entender melhor uma realidade vivida por ela e por mim, bem como as lutas que envolvem a luta dos povos do campo.

À direção e aos educadores da Escola Estadual Marechal Cândido Rondon, por ter me recebido e permitido a realização da pesquisa e pelas valiosas contribuições.

Aos meus pais, por terem me criado no caminho do bem, por terem me ensinado a lutar pelos meus ideais e por acreditarem nos meus sonhos.

A todos/as educadores que contribuíram para minha formação humana e acadêmica. Sou grata por todos os ensinamentos.

Por fim, aos amigos e familiares, que torceram pelas minhas conquistas. Ficam aqui os meus profundos agradecimentos.

## RESUMO

Após praticamente 20 anos da I Conferência Nacional: *Por uma Educação Básica do Campo* (1998), que foi/é a base para a construção de uma Educação do Campo e de políticas públicas específicas não só para a educação, mas dos povos do campo. Ancoramo-nos na Educação do Campo e compreendemos a importância da elaboração coletiva do currículo no processo de ensino-aprendizagem, considerando os processos culturais e as especificidades dos sujeitos. Propusemo-nos pesquisar o currículo da Escola Estadual Marechal Cândido Rondon, localizada no município de Campo Novo do Parecis – MT tendo como principal objetivo interpretar e descrever pelo viés da Educação do Campo o currículo e ainda como este é pensado e organizado pela escola. Optamos pela abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso descrever o currículo numa perspectiva crítica, através dos seguintes procedimentos metodológicos: (1) Observação *in loco*, (2) interpretação do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Regimento Interno Escolar, do Livro Didático para o Campo (PNLD-Campo) e entrevistas semiestruturadas com a diretora, 02 coordenadoras pedagógicas e 05 educadores da escola. Ao descrevermos o currículo, através dos caminhos metodológicos, percebemos que o mesmo está submerso na lógica do agronegócio, e de um outro modelo de campo, caracterizado pela hegemonia neoliberal, apesar de a escola acreditar na importância da educação libertadora. Constatamos que algumas políticas públicas voltadas para Educação do Campo chegam até a escola: PNLD – Campo e Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais – Mato Grosso. Há a necessidade de a escola articular o Projeto Político Pedagógico com as políticas públicas da Educação do Campo, possibilitando novas propostas curriculares e que contemple as diversidades que a escola atende. Neste sentido, há uma Educação no Campo, visto que a escola ainda não se reconhece como escola do campo, mas que se denomina do campo. Há um currículo em disputa que tem suas raízes imersas no agronegócio, território este que pode ser contestado.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Currículo. Escola.

## ABSTRACT

Almost 20 years after the National Conference: For a Basic Education of the Field (1998), which is based on the construction of a field of education of specific public policies, not only for education, but two fields. According to an Education of the Field we understand the importance of the co-production of the curriculum of the process of teaching-learning. We propose to research or curriculum of Marechal Candido Rondon State School, located in the municipality of Campo Novo do Parecis - MT. Having the main objective to interpret and describer to light of the Field Education or curriculum and the this and thought and organized by the school. (1) Observation in loco, (2) Interpretation of Pedagogical Political Project (PPP), Internal School Regulation, National Program of Didactic Book for the Field (PNLD-Field) and semi-structured interviews with the leader, 02 coordinators and 05 teachers of the school. In describing or curriculum of the school, through two methodological paths, we perceive that at the same time it is submerged in the logic of agribusiness, it is about another field model, characterized by hegemony and capitalist logic, in spite of the scholar's accreditation of the importance of liberating education. It should be noted that some public policies for Field Education come to school: PNLD-Field and Curricular Guidelines of Educational Diversities - Mato Grosso. It is perceived to need to a joint school or Pedagogical Political Project the public policies of Education of the Field, possibilizing new curricular propositions that contemplates the diversities that the school attends. In this sense, there is a non-field education, given that the school does not recognize itself as a field school and for understanding that it is hardly called a field.

**Keywords:** Field Education. Curriculum. School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Registro na Escola Estadual Antonio Garcia, em Poconé - MT.....	17
Figura 2	Frente da Estadual Marechal Cândido Rondon.....	60
Figura 3	Localização da EEMCR – Distrito Marechal Rondon.....	61
Figura 4	Homenagem às merendeiras e à diretora.....	69
Figura 5	Homenagem ao coordenador.....	70
Figura 6	Classificação das folhas.....	72
Figura 7	Horta da EEMCR.....	73
Figura 8	Espaço externo da EEMCR.....	75
Figura 9	Painel de Atividades – EEMCR.....	76
Figura 10	Biblioteca da EEMCR.....	79
Figura 11	Crucifixo.....	79
Figura 12	<i>Bíblia</i> .....	80
Figura 13	Primeiro Brasão da EEMCR.....	90
Figura 14	Brasão atual da EEMCR.....	91
Figura 15	Brasão de Campo Novo do Parecis-MT.....	91
Figura 16	Calendário Escolar.....	97
Figura 17	PNLD - Campo adotado pela EEMCR.....	105
Figura 18	Despedida da direção e coordenação.....	111

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Teorias curriculares tradicionais e críticas.....	46
Quadro 2	Participantes / Entrevista.....	67
Quadro 3	Etnia – Campo Novo do Parecis/MT.....	89
Quadro 4	Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (2012)..	102
Quadro 5	<i>Ranking</i> de consumo de agrotóxico (litros/hectares) no Brasil.....	114

## LISTA DE SIGLAS

ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde Coletiva  
CDCE - Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CF - Constituição Federal  
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE - Câmara Nacional de Educação Básica  
CNER Campanha Nacional de Educação Rural  
CPT - Comissão Pastoral da Terra  
CTG - Centro de Tradições Gaúchas  
CUT - Central Única dos Trabalhadores  
EEAG - Escola Estadual Antonio Garcia  
EEMCR - Escola Estadual Marechal Cândido Rondon  
EMIEP - Ensino Médio Integrado à Educação Profissional  
ENERA - Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo  
FORMAD - Fórum Mato-Grossense de Meio Ambiente e Desenvolvimento  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
GT - Grupo de Trabalho  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
MST - Movimento dos Sem Terra  
MT - Mato Grosso  
PAR - Planos de Ações Articuladas  
PcB - Partido Comunista Brasileiro  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PEE - Plano Estadual de Educação  
PEFE - Pró-Escolas Formação na Escola  
PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNLD - Campo - Programa Nacional do Livro Didático do Campo  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PROCERA - Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação  
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação de Campo Novo do Parecis  
S/P - Sem página

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: TRILHANDO CAMINHOS.....	17
1.1 BIOGRAFIA CAMPONESA: Uma trajetória no campo / memórias em percurso.....	17
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	26
2.1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: lutas, transição da educação rural para a educação do campo.....	27
2.2 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO.....	40
2.2.1 Educação do Campo e Currículo: um diálogo necessário.....	44
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA.....	54
3.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: Campo Novo do Parecis e o agronegócio.....	56
3.2 ESCOLA ESTADUAL MARECHAL CÂNDIDO RONDON.....	60
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E COLETA DE DADOS....	64
3.3.1 Observação participante.....	64
3.3.2 Fontes documentais.....	65
3.3.3 Entrevistas.....	66
CAPÍTULO 4: RESULTADOS.....	68
4.1 OBSERVAÇÃO E INTERPRETAÇÃO.....	68
4.2 ESTUDO E INTERPRETAÇÃO DOCUMENTAL .....	81
4.2.1 Plano Municipal de Educação (PME).....	81
4.2.2 Projeto Político Pedagógico (PPP).....	85
4.2.3 Regimento Escolar.....	100
4.2.4 PNLD-Campo.....	103
4.3 DIALOGANDO COM OS SUJEITOS.....	109
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	136

## INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa intitulada **“Quais projetos de campo estão em disputa no currículo da Educação do Campo? Um estudo de caso em Campo Novo do Parecis – MT”**, discutimos sobre o currículo da Escola Estadual Marechal Cândido Rondon (EEMCR), descrevemos ao longo de 5 capítulos um estudo de caso da referida escola.

A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador o acesso aos dados pretendidos sem quantificá-los, assim objetivamos descrever o currículo da EEMCR e compreender quais projetos da Educação do Campo estão em disputa. Considerando que optamos por não realizarmos observação em sala de aula, mas através das fontes documentais: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano Municipal de Educação (PME). Além da entrevista semiestruturada de caráter explanatório e observações compreender como se dá o currículo da escola fundamentando-nos nos projetos de campo que as cercam.

No Capítulo 1 apresento minha biografia camponesa, considerando que as raízes vivenciais influenciam no modo de ver e interpretar os dados, de certa forma o olhar do pesquisador tende a buscar informações do passado para compreender o presente.

Na sequência, o aporte teórico, na qual utilizaremos o mesmo para discutir os resultados obtidos. Já no capítulo 2 fazemos um delineamento da Educação do Campo e currículo partindo de uma visão crítica, para compreender os fenômenos que envolvem ambos. A questão agrária sempre foi motivo de tensões no Brasil caracterizando-se por uma disputa histórica, por ser um país predominante agrícola essa disputa se faz presente até hoje, mas é preciso enfatizar que há uma distinção entre termos e na mudança de paradigma: a Questão Agrária e o Capitalismo Agrário na disputa por territórios, que por sua vez gera conflitos, expropriação e escravidão. “O território é um espaço político por excelência. A criação do território está associada às relações de poder, de domínio e controle político” (FERNANDES, 2004, p. 27). Essas relações que impõe poder ao outro impedem de fato a efetivação da Reforma Agrária.

A educação rural não foi priorizada pela elite, além disso, limitou-se ao atendimento do ensino primário, a educação básica (etapas/modalidades) não foi contemplada pelo modelo de educação rural, hegemônico (CALAZANS, 1993;

ARROYO, 2004). Além disso, a educação rural sempre foi pensada a partir da realidade urbana, totalmente descontextualizada da realidade dos sujeitos que as vivencia diariamente, uma vez que a cultura desses povos não é respeitada e valorizada (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

Destacamos as Ligas Camponesas que foi um movimento de fundamental importância entre as décadas de 1950 e 1960, reafirmando a insatisfação social por parte dos povos do campo pela reforma agrária no país (SENRA, 2014). Fernandes em sua tese (1999, p. 22) destaca:

As Ligas foram uma forma de organização política de camponeses proprietários, parceiros, posseiros e meeiros que resistiram a expropriação, a expulsão da terra e ao assalariamento. Foram criadas em quase todos os estados e organizaram dezenas de milhares de camponeses.

Dessa forma, as Ligas fortaleceram-se na luta pela reforma agrária e o fim da monopolização da terra. Os camponeses resistiram o quanto puderam através das ocupações e organização do próprio movimento, porém foram combatidos pela ditadura militar (FERNANDES, 1999).

Para Stédile (2012), as Ligas Camponesas significaram o fortalecimento dos camponeses em prol da democracia e da reforma agrária, que por sua vez, não comunga com o sistema capitalista.

Após o Golpe militar de 1964 o campo passou por momentos difíceis, o que levou ao movimento migratório do campo para a cidade, tornando-se uma preocupação, já que as cidades não comportavam esse fluxo, que deixavam o campo em busca de melhores condições. Com o fluxo migratório, surge um “novo” modelo capitalista ou com outra roupagem na década de 1990: o agronegócio que tenta mudar a antiga visão escravocrata e servil. “O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico” (FERNANDES, 2008, p. 48). É um modelo de desenvolvimento econômico capitalista baseado em *commodities* e em monoculturas, movido pela ganância da produção em grande escala e da tecnologia que expropria e substitui o trabalho e os povos do campo. Essa

exclusão tem despovoado o campo abrindo caminhos para agronegócio<sup>1</sup>, que tem sido uma ameaça à vida e equilíbrio ambiental. O capitalismo reaparece despertando interesses político, ideológico e econômico, que concentra poder através da produtividade e tecnologia.

Ao longo do tempo o campo foi pensado como um espaço de negócio, relações de poder sobre a terra e as pessoas. Mas que passa a ser refletido como espaço historicamente social, humano e rico culturalmente, na qual as mudanças recorrentes das lutas ocasionam mudanças no próprio movimento (FERNANDES; MOLINA, 2006).

Essas relações de poder influem no processo de resistências e enfrentamentos, já que somos de alguma forma detentores de determinado poder e o exercemos. As relações que o poder de alguma forma se materializa, eclodindo a resistência por parte dos grupos sociais, que tentam sobreviver à soberania capitalista (FOUCAULT, 1997).

Em resistência ao poder capitalista inicia-se por parte dos movimentos sociais uma constante pressão popular na década de 1990 em busca de novas concepções e atuações por parte do Estado. Essa força parte da iniciativa dos trabalhadores/as que de alguma forma reivindicam seus direitos por meio dos enfrentamentos impulsionados pela exclusão e esquecimento daqueles que vivem do e no campo.

Calazans (1993) enfatiza que a Educação Rural foi relegada e que a mesma era sempre pensada por uma visão utilitarista, adaptada, recortada da realidade campestre, por uma lógica capitalista. Em razão do processo migratório ocorrido a partir da década de 1920 havendo a necessidade de frear o esvaziamento do espaço rural, então, cria-se o Ruralismo Pedagógico como forma de não perder a mão de obra e de forjar a Educação Rural.

A Educação do campo surge por reivindicação dos movimentos sociais e não por parte do Estado, isso comprova a falta de interesse em investir no campo salientando a ausência de políticas públicas (VENDRAMINI, 2007).

O Parecer n.º 36/2001 da Câmara de Educação Básica (CEB) e Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, foi fruto das

---

<sup>1</sup>O Dicionário da Educação do Campo define o agronegócio atualmente como “alta tecnologia agrícola” (2012, p. 84).

reivindicações sociais, já que a educação oferecida aos povos do campo não era prioridade do Estado, segundo (SIQUEIRA; ROSSETTO; SOUZA, 2016).

Em consonância com os avanços nacionais o Estado de Mato Grosso começa a gestar políticas públicas para o campo: Resolução n.º 126/2003 Conselho Estadual de Educação (CEE) e CEB de Mato Grosso que define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino; as Orientações Curriculares para a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso/SEDUC/2010; A Lei n.º 10.111/2014 - Plano Estadual de Educação (PEE/2014). E a Lei n.º 1744/2015 - Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Novo do Parecis, discutiremos estas bases legais no decorrer dos capítulos.

A Educação do Campo pode ser entendida a partir de uma “tríade Campo – Política Pública – Educação” que representa uma nova forma de conceber o campo e os povos do campo, garantindo-lhes direitos concretos. (CALDART; SANTOS, 2008). As políticas públicas determinam o currículo e como este tende a ser delineado pelas instituições de ensino.

A origem e teorias do currículo surgem no século XX a princípio comparado ao modelo de organização industrial e inspirado no taylorismo<sup>2</sup>, o livro “The curriculum” de Bobbitt traz uma visão técnica do currículo, expressivamente tecnicista, entretanto, foi a partir desse estudo é que as discussões sobre currículo começam a emergir (OLIVEIRA, 2006; MOREIRA; SILVA, 2011; SILVA, 2017).

A construção do currículo deve proporcionar a liberdade de aprender, e permitir que as experiências e vivências façam parte do processo de ensino-aprendizagem, que sejam considerados como conhecimento vivo produzido pela sociedade. Dessa forma, as experiências devem ser inclusas e entendidas como conhecimento. Quando a escola desconsidera esses saberes, o currículo torna-se superficial e fragmentado, já que se distancia da realidade do aluno (ARROYO, 2013; FREIRE, 1996).

O currículo tradicional provoca algumas críticas por ser abordado de forma cartesiana, hierárquica e mecanicista. A partir do momento o currículo determina o que deve ser ensinado e aprendido, quais conhecimentos são mais

---

<sup>2</sup>Teoria criada por Frederick W. Taylor (1856-1915), pensada a partir da organização industrial.

relevantes, temos aí as relações de poder sempre determinando o que é mais “adequado” à sociedade, reproduzindo ideologicamente os interesses dominantes (CHASSOT, 2016).

Corroborando com Arroyo (2007), o currículo tradicional sempre esteve ligado à classificação e seleção dos conteúdos e isso perdura até hoje. Percebemos isso ao analisar os tempos, regras e organização escolar que delimitam o processo de ensino-aprendizagem, essa classificação acaba por gerar as desigualdades sociais e educacionais. O currículo tradicional impede a sociedade de pensar criticamente, já que aprende aquilo que é selecionado pela classe dominante, ou seja, o conhecimento já é pré-determinado, não há contestação ou participação do educando na construção do conhecimento (FREIRE, 1987; 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) consiste em estar constantemente revendo o currículo e seu processo de organicidade, logo que, este permite a maturidade e criticidade nas escolhas do que é importante enquanto conhecimento oferecido à sociedade, entretanto, é preciso estar ciente que este processo não se dá na neutralidade. Nessa linhagem o currículo deve ser pensado e organizado, a partir da realidade, caso contrário será fragmentado e engessado, pela qual as regras/normas e a contextualização do ensino acabam por segregar/subordinar, sendo assim, as relações de poder estão embutidas nesse processo.

O PPP é um documento oficial que deve retratar todos os objetivos da escola, inclusive as ações pedagógicas. Na etapa de análise documental este será estudado com base nos estudos de Veiga (1995; 2005) e Carvalho (2008).

Descrevemos no Capítulo 3 a metodologia da pesquisa e seu detalhamento, na qual se trata de um estudo de caso realizado em Campo Novo do Parecis/MT, tendo como procedimentos metodológicos: observação, fonte documental e entrevista.

No Capítulo 4 discutimos os resultados obtidos a partir dos procedimentos metodológicos para compreender o currículo da Escola Estadual Marechal Cândido Rondon sob o viés da Educação do Campo.

Ao término, no Capítulo 5 trazemos as sensibilizações encontradas no decorrer da pesquisa e juntamente com os resultados as (in)conclusões. Os

resultados apontam para uma disputa entre o campo do agronegócio e a Educação do Campo, que inclusive ainda engatinha para se consolidar.

## CAPÍTULO 1: TRILHANDO CAMINHOS

### 1.1 BIOGRAFIA CAMPONESA: Uma trajetória no campo / memórias em percurso

Figura 1 – Registro na Escola Estadual Antonio Garcia, em Poconé - MT.



Fonte: Acervo da autora (2015).

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora (FREIRE, 1987, p. 9).

A imagem apresentada nos leva a refletir sobre a beleza e a simplicidade das pequenas coisas e nos acontecimentos diários, que as vezes não damos importância, mas que sem dúvidas, nos humaniza. Nos sentimos frágeis e vulneráveis diante das lutas por justiça social, mas a pequenez e perseverança nos gestos e atitudes nos faz “grandes” na existência.

Tudo aquilo que nos tornamos um dia é resultado de tudo aquilo que vivemos, experiências e memórias que me faz lembrar as minhas raízes. Essas experiências se mesclam com o objeto de pesquisa e o que me ensinou no passado continua a me moldar no presente (ARROYO; FERNANDES, 1999).

A Educação do Campo exige de nós um olhar mais humano e menos funcional, por isso adotamos na presente pesquisa o termo “educador”, ao invés de “professor” ao depararmos com as provocações de Rubem Alves (1980) que

faz sentido dentro de um contexto mais humano e menos utilitarista. Convidamos a uma breve reflexão sobre a ressignificação dos termos em destaque, que por sua vez, distinguem-se. Esmiuçadamente ao abandonar o primeiro termo reafirmamos o utilitarismo do segundo “De *educadores* para professores realizamos o salto de pessoa para funções”. O educador semeia e cultiva sonhos, move-se contra o sistema engessado, atreve-se em ver a educação por lentes mais humanas, enquanto o professor está a serviço de alguém, seja de instituições públicas ou particulares, se ajusta, suas ações e práticas são previsíveis e movidas pela utilidade (ALVES, 1980).

A escola a meu ver é um espaço rico, diverso e dinâmico que se modifica com o passar do tempo ajustando-se aos mecanismos sociais. Que tem tanto o poder de absorver as ideologias dominantes, quanto de combatê-las a partir de uma visão libertadora.

A biografia camponesa permite uma reflexão entre as vivências do pesquisador e o contexto a ser pesquisado, ambos têm importância para o processo investigativo.

Vim de Vilhena (RO) cidade onde nasci, eu, minha mãe, meu pai e minha irmã para residir em Cuiabá (MT), lugar que permaneci até os dez anos de idade, posteriormente, fui morar com meu pai no Assentamento Sadia II, município de Cáceres (MT). Antes de lotear os sítios meu pai ficou acampado durante onze meses e nesse período aprendeu a fabricar artesanalmente colher de pau, gamela e pilão com os companheiros de acampamento. Segundo Fernandes (2012) os acampados buscam através da coletividade e enfrentamentos a conquista da terra para a subsistência, na qual a pressão é a força na luta pela Reforma Agrária.

O sonho dos meus pais era ter um sítio, pois a vida na cidade para quem não tem estudo não estava fácil. Minha mãe trabalhava de cozinheira e permaneceu na cidade com minha irmã e eu fui morar com meu pai no sítio, essa decisão foi tomada devido à situação financeira que não era nada favorável. Após a liberação e entrega dos lotes pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA<sup>3</sup>), em 1998 conseguimos o tão sonhado sítio com terra

---

<sup>3</sup>O INCRA foi criado em 1970 pelo Decreto n.º 1.110, órgão responsável pela efetivação da Reforma Agrária, pautado em cinco diretrizes: 1) democratização do acesso à terra; 2) participação social; 3) fiscalização da função social; 4) qualificação dos assentamentos; 5)

fértil, água doce e a quatro quilômetros da Rodovia BR-070 que liga Cuiabá à Cáceres, um sonho-realidade!

Começamos a cultivar feijão, milho, melancia, mandioca e criávamos algumas vaquinhas que foram adquiridas através do Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária (PROCERA), programa que veio a ser substituído e ampliado pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Meu pai mandou fazer uma represa de águas cristalinas no fundo do sítio, bem próximo ele plantou muitos pés de melancia, todo dia a tarde descia para lá tomar banho e partir a fruta nas toras de madeira que havia por ali, para então comer só o miolo, aquela parte mais vermelha e doce da melancia. Na verdade, ali eu estava longe de tudo, tranquilidade total, à beira daquela água limpinha me punha a pensar na vida que levava e o que seria de mim no futuro. Eu simplesmente adorava aquela vida, de cozinhar no fogão à lenha e ver a semente crescer, dar flor e frutos.

Não havia energia no assentamento, apenas na Vila, a água vinha de um poço de mais de dez metros de profundidade manuseado a manivela que exigia força e firmeza nas mãos. Fazia coisas que hoje não faço, por exemplo, admirar as noites de lua cheia e as estrelas cadentes, a casa era iluminada por lamparinas a querosene e óleo diesel. As famílias se sentavam em bancos de madeira no terreiro para contar causos dos tempos antigos, e nós crianças e adolescentes ficávamos ao redor da fogueira assando batata, mandioca e milho.

Água gelada era difícil beber, as notícias chegavam através do rádio que de vez em quando eu fazia umas gambiarras<sup>4</sup> com arame para pegar melhor, “o toca CD” que consumia muita pilha, era para ser usado de vez enquanto. Sem energia, toda carne que comprávamos tinha que ser frita ou salgada, estendíamos aquelas mantas enormes de carne para aumentar sua durabilidade.

Para estudar andávamos sete quilômetros até a escola, a mesma só tinha três salas e um barracão de madeira que chegou a desabar na cabeça das crianças, minha mãe correu até à escola, pois havia pensado que eu estava entre

---

titulação dos territórios quilombolas e regularização fundiária. Disponível em: <[http://www.incra.gov.br/institucional\\_abertura](http://www.incra.gov.br/institucional_abertura)>. Acesso em: 03 jun. de 2018.

<sup>4</sup>Solução improvisada para resolver um problema. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/gambiarras/>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

os alunos feridos, por sorte ninguém morreu. A escola, era uma extensão de Cáceres, sendo um prédio improvisado que nem mesmo comportava o número de alunos que tinha, quase todos os anos estudávamos na área (espaço aberto), o educador Marquinhos pintou um quadro giz na parede para poder passar os conteúdos ou debaixo das mangueiras onde penduraram um quadro giz pequeno no galho. Foi uma época inesquecível nos contentávamos com o pouco que a escola nos oferecia, eu não gostava de faltar às aulas e a escola era um espaço de trocas, de interação e de aprendizagem.

Contávamos com três escolas no assentamento: Escola Estadual “Prof. Demétrio Costa Pereira” (extensão de Cáceres), na qual eu estudava, Escola Municipal “16 de Março” (localizada na sede), Escola Municipal “União e Trabalho” (extensão da Escola Municipal “16 de Março”) construída pela comunidade, localizada no quarto linhão do assentamento.

Em pouco tempo as estradas do Assentamento Sadia II foram abertas interligando os cinco linhões, o ônibus escolar percorria todo o assentamento para buscar e levar os alunos até a escola, como não tínhamos dinheiro para comprar roupas novas, as vezes eu tinha vergonha de entrar no ônibus, por estar sempre com as mesmas roupas, sonhava com um futuro melhor com maiores condições! Eu gostava muito da vida no campo, embora pensasse o campo como um espaço esquecido pelo estado, na qual faltava muitas coisas, isso realmente me incomodava e intrigava. Tinha uma concepção de que um dia teria que sair do campo para ter um futuro, não porque eu queria, mas em busca de estudo. As desigualdades sociais reforçam a ideia de que é preciso buscar alternativas e melhores condições na cidade, concepções de inferioridade em relação ao campo (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999).

As turmas superlotadas, multisseriadas, a estrutura física deteriorada e salas com pouca luminosidade, além disso, havia poucas carteiras com braço e o quadro negro cheio de buracos que confundia os alunos quando era utilizado. Eu sonhava com a construção da escola, entretanto, a mesma trazia em si traços de uma educação mais humanitária em razão das próprias dificuldades em relação aos recursos e infraestrutura, mas naquela época ainda não existia a visão de Educação do Campo, predominava o conceito de educação rural. Embora existisse o movimento dos/as trabalhadores/as que lutavam por melhores condições tanto para a escola, quanto para a comunidade no geral.

Percebe-se que já havia um movimento social impulsionado pelas reivindicações da classe trabalhadora, além de ter cunho político, há o aspecto educativo que vem sendo construído através do diálogo e luta coletiva por melhorias no seio do Assentamento Sadia II, conforme Arroyo e Fernandes (1999).

A escola, por sua vez, tem grande influência no processo de formação social, e muitas concepções fazem-se verdades absolutas e incontestável, lembra o modelo tradicional, na qual o educador é detentor do saber absoluto e o educando torna-se depósito de ideologias dominantes

Durante o período que morei no assentamento fui convidada algumas vezes para fazer parte das associações do assentamento, considerando que eu estava desde o início no assentamento. As injustiças sociais nunca me levaram à imparcialidade, ao contrário, era o que me movia, impulsionava e renovava minhas esperanças. As associações são instâncias coletivas que se organizam em prol de algum objetivo, geralmente em benefício do grupo. Tínhamos reuniões constantemente, e na maioria das vezes eu comparecia, era um espaço educativo de indagações e exercício da cidadania.

Eu sempre tive muita sede de aprender, de questionar e de não me calar diante das injustiças e de posições autoritárias, meus pais não estudaram muito, mas foi o suficiente para me dar uma boa educação, um alicerce sólido e crítico-social.

Por falta de oportunidade de estudar, meus pais não concluíram nem o ensino fundamental, mas sempre me incentivavam e cobravam boas notas, sempre os admirei e vejo que muito me ensinaram. Minha mãe diz até hoje que eu vivia com um caderno escrevendo, treinando caligrafias adorava aprender novas formas de escrever as letras, sempre considerei a escrita uma arte.

Ainda residindo no Assentamento Sadia II e cursando o ensino médio tive uma professora de História chamada Glória Aguilera, eu admirava seu senso crítico, talvez se não fosse pelos incentivos dela não seria professora hoje, ao terminar o ensino médio comecei a substituí-la na escola, lá não tinha professores formados em todas as áreas, e era muito difícil encontrar alguém que pudesse ficar com as turmas. Comecei a gostar daquele desafio de substituí-la, e assim em 2006 ingressei no curso de Letras em Várzea Grande, era um curso modular somente aos finais de semana. Toda sexta feira deixava o

assentamento rumo à Cuiabá para estudar, não era fácil viajar toda semana 300 quilômetros, mas consegui vencer mais este desafio.

Em 2010, após a formatura, comecei a trabalhar numa sala anexa à Escola Municipal “16 de Março”, no quarto linhão do assentamento, considerado (fundão) a escola foi construída pela comunidade, e foi denominada Escola Municipal “União e Trabalho”. Apesar da escola sempre contar com o apoio dos pais, faltava praticamente tudo: estrutura, materiais e os alunos faziam suas atividades físicas no chão de terra, descaso total por parte do estado. Infelizmente a mesma foi fechada em 2016, com a justificativa de que havia poucos alunos e para conter despesas os mesmos deveriam ser encaminhados à sede do assentamento, ou seja, para a Escola Municipal “16 de Março”. Todo o empenho da comunidade em construir a escola, eclodiu em sonhos destruídos. A Lei n.º 12.960 (BRASIL, 2014) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), normatiza alguns critérios para o fechamento das escolas do campo, na qual estados e municípios devem considerar em contrapartida os anseios e justificativa da comunidade, já que o fechamento de uma escola do campo pode ocasionar prejuízos sociais. Ressalta-se que o artigo 206 da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) prevê que todos devem gozar do direito de igualdade e permanência da escola.

O fato de a LDBEN/1996 regulamentar critérios para evitar o fechamento das escolas do campo não garante que este direito seja assegurado a estas escolas que estão em extinção, Molina (2015) questiona a ineficácia em relação a alteração da LDBEN/1996 que infelizmente não impede que as escolas do campo sejam fechadas.

Chega a ser perverso propagandear para estas comunidades que a inserção de um novo parágrafo no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, inserindo o dispositivo que institui a necessidade das comunidades serem ouvidas pelos Conselhos de Educação sobre o fechamento das escolas, seja capaz de, por si só, impedir tal fechamento. (MOLINA, 2015, p. 388).

As escolas do campo devem ser mantidas e ampliadas garantindo à comunidade a permanência na escola e o direito ao saber, evitando que essas pessoas abandonem o campo ou que permaneçam no campo sem direito à

educação, no entanto é preciso resistir a essa tentativa de retirada de direitos, (TAFFAREL; MUNARIM, 2015).

O fechamento das escolas do campo está pautado em interesses externos a escola, e a mesma não é a culpada por esse processo de exclusão, mas fica à mercê dos estados e municípios que alegam a falta de recursos para mantê-las em funcionamento, assim fecham as escolas negando o direito e o acesso à educação (PERIPOLLI; ZOIA, 2011).

Na verdade, o campo sempre foi sinônimo de atraso, precarização, as políticas públicas existentes não garantem o acesso, permanência e qualidade do ensino das escolas do campo. É notório isso, as relações subalternas reforçam os pré-conceitos de que “Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras”, como afirma Arroyo e Fernandes (1999, p. 16).

No mesmo ano que comecei a lecionar fui aprovada em primeiro lugar no concurso público do estado, a partir daí inicia-se um novo ciclo de aprendizagem, em 2011 tomei posse na Escola Estadual Antonio Garcia (EEAG), município de Poconé/MT, realidade bem diferente da minha. Residia no (Assentamento Sadia II) município de Cáceres e era lotada na EEAG, município de Poconé, cerca de 50 quilômetros de distância entre a minha casa e a escola, eu fazia esse percurso todos os dias.

No primeiro ano trabalhei como professora lecionando para turmas do ensino fundamental e médio onde tive a oportunidade de conhecer melhor os educandos e as comunidades. No ano seguinte fui indicada para a direção pela qual permaneci até meados de 2015. Os desafios foram grandes, sem experiência como gestora e, jovem, aprendi muito. Atendíamos mais de 20 comunidades entre elas quilombolas e assentamentos, e foi nessa escola que comecei as primeiras leituras sobre Educação do Campo, e compreender o que distinguia o campo do rural. Durante a convivência direta com essa diversidade cultural pude perceber como a luta está no sangue dos povos do campo, a sede de justiça social é perceptível quando vemos os grupos se mobilizando através de reuniões, manifestações, organizados em associações e cooperativas. Durante esse período observei que o descaso e precariedade com a Educação do Campo não era só onde eu morava (Assentamento Sadia II), mas também em Poconé (local de trabalho) e Livramento.

Tive a honra e oportunidade de conhecer no início de 2012 os professores Rui Leonardo de Souza Silveira e Frank Eduardo Ferreira de Souza, ambos da Gerência do Campo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), estes realmente me fizeram ver o campo com olhos mais humanos, e não mais com a visão de que a cidade é o único caminho para o crescimento profissional. “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a” (FREIRE, 2015, p. 43).

Neste período participei diretamente da implantação da Matriz Diversificada de Projetos SEDUC/MT e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) na EEAG em Poconé-MT. Tive a oportunidade de conhecer mais sobre as Orientações Curriculares de Mato Grosso, o que mais tarde veio a motivar e despertar o interesse na pesquisa sobre currículo.

As discussões em torno do currículo da escola com o objetivo de implementá-lo, conforme ao que está disposto no artigo 26 da LDBEN/1996, trouxe-me um maior entendimento sobre o currículo, desta forma as influências do passado estão me conduzindo no presente.

Fui descobrindo e percebendo que a escola é mais do que um espaço de aprendizagem, é também espaço de convivências e resistência. A luta diária e as vivências são fontes de aprendizado que nos levam a desafiar o velho modelo ou se adaptar ao que está posto pela classe dominante. “A prática pode reforçar velhas concepções, mas pode também questioná-las e, dependendo da natureza das práticas, pode formar novos sujeitos, novos profissionais” (ARROYO, 1999, p. 145).

Atualmente residindo em Campo Novo do Parecis desde 2015, coloque-me a pensar como as paisagens são diferentes daquelas que habitualmente via, aqui quase não se vê árvores, borboletas, passarinhos, sapo, em razão do uso excessivo de agrotóxico. É triste ver um lugar totalmente devastado e sem vida. Enfim, vivi no Assentamento Sadia II, onde tinha outros assentamentos e comunidades tradicionais e, de repente, o que vejo (Campo Novo do Parecis) é só uma imensidão de plantações, enfim, é a lógica capitalista.

Vivi boa parte da minha vida no sítio e o campo tornou-se minha referência de vida, de luta e resistência, os obstáculos no caminho me fizeram dar valor à vida e as conquistas.

Considerando toda a minha trajetória camponesa pude perceber que o campo acaba sendo visto como lugar de atraso, cresci ouvindo que o campo não tinha muitas oportunidades, as ideologias com teor pejorativo em relação ao campo disseminadas na própria escola e em outros espaços sociais, acabam nos tornando reprodutores da própria ignorância. Em tempo, deixei a passividade, compreendi através das leituras e diálogos que o campo não é sinônimo de atraso, mas que o direito de melhores condições fora negado pelo Estado e esquecidos no tempo. Os povos do campo ao longo da história, conseguiram perceber que é possível e necessário uma nova concepção de campo, baseado nos valores, na democracia e na igualdade social. É preciso resistir ao sistema capitalista, que acaba por escravizar o oprimido fazendo a aceitar a opressão passivamente (FREIRE, 1987).

## CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DO CAMPO

A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.  
 Teu arado, tua foice, teu machado.  
 O berço pequenino de teu filho.  
 O algodão de tua veste  
 e o pão de tua casa.  
 Cora Coralina (1965)

O início do século XX foi marcado pela efervescência por melhorias e políticas públicas na área da educação, O Manifesto dos Pioneiros<sup>5</sup> sem dúvidas foi um movimento de extrema importância que teve a participação de 26 pessoas, com o intuito de buscar, uma educação para todos, sendo esta gratuita e pública, não somente para a elite (burguesia), mas que os/as trabalhadores/as pudessem ter acesso, além de cobrar do Estado a responsabilidade perante a oferta da educação pública como um direito de todos. A educação acompanha as mudanças histórico-sociais, as ideologias dominantes vão germinando no âmbito escolar, através dos novos modelos/tendências que vão surgindo socialmente.

A educação, por sua vez abrange todos os processos formativos, sendo dever do Estado e da família, conforme o Artigo 205 da CF (BRASIL, 1988), sendo um direito subjetivo, o Estado deve assegurar esse direito à educação pública e gratuita. Contudo, nota-se que a CF não cita a educação rural, demonstrando que nesse período não era prioridade do governo, por não ser se quer referida na constituição vigente. Cabe ressaltar os princípios estabelecidos no artigo 206:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
  - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.
- (BRASIL, 1988).

Concordamos com a afirmação de Ramos, Moreira e Santos (2004) que citam o descaso histórico com a educação rural e a demora na construção de políticas públicas:

---

<sup>5</sup>O Manifesto dos Pioneiros (escolanovista) foi lançado em 1932 e reivindicava mudanças urgentes na educação brasileira.

A escola no campo brasileiro surge tardiamente e não institucionalizada pelo Estado. Até as primeiras décadas do século XX, era destinada a uma minoria privilegiada; embora o Brasil fosse um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia. (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 7).

A ausência de políticas públicas mínimas para os povos do campo foi negada historicamente e o processo de escolarização só passou a ser discutido a partir das manifestações sociais que impulsionaram as discussões. Para Arroyo (2015, p. 18), a “história de nossa educação também carrega as marcas das resistências afirmativas das vítimas da segregação social e racial”.

O direito à educação em terras brasileiras aconteceu tardiamente, na verdade, impulsionado pelas lutas e enfrentamentos por parte dos movimentos sociais, que roga pelo acesso e permanência, sendo dever do Estado essa garantia.

## **2.1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: lutas, transição da educação rural para a educação do campo**

A tendência escolanovista<sup>6</sup> traz uma nova proposta mais dinâmica, democrática e participativa, permitindo alternativas para ensinar e aprender. A Escola Nova busca o rompimento dos modelos tradicionais, o ensino mecanicista por meio de “decóreas”, o professor como centro do processo educativo, o ensino passivo e acrítico. Entretanto, constata-se que os modelos tradicionais ainda perduram em algumas escolas, que resistem mantendo este modelo estático e antidemocrática. Segundo Senra (2009, p. 12), a “Pedagogia Tradicional se torna hegemônica à medida que desconsidera outras formas de conhecimento e padroniza o aprendizado de uma única maneira”.

A partir de 1930, Era Vargas, surgem incentivos/iniciativas voltadas para a Educação Rural boa parte financiada pelos americanos. Não era objetivo do Estado investir em escolarização da população do meio rural, e sim manter essas pessoas, trabalhando a todo vapor, além de evitar um caos urbano com a crescente migração campo-cidade, além disso, havia a visão estigmatizada da

---

<sup>6</sup>Referente a Escola Nova.

cidade sobre o campo (CALAZANS, 1993). Devido ao processo de industrialização que fomentava a economia urbana, à procura de melhores condições a população começou a migrar do campo para a cidade, era preciso conter esse fluxo manter a população segregada ao regime capitalista rural.

Em razão de tais fatores de criar mecanismos em torno de uma Educação Rural surge o Ruralismo Pedagógico que tinha suas intenções ideológicas por trás da ideia de escolarização e fixação da população rural em seu habitat:

Então, se em um primeiro momento a Educação Rural tinha a pretensão apenas de evitar o êxodo rural e 'fixar as pessoas no campo', agora neste período podemos dizer que a vinculação da educação com o desenvolvimento está explícita e é uma das pretensões e teorias que sustentam o capitalismo. (SENRA, 2014, p. 23).

Esse modelo/tendência ruralista serviu para fortalecer a classe dominante e seus ideais desenvolvimentistas. "Na ausência das escolas normais rurais, foram criados esses cursos de ruralismo que segundo seus idealizadores, poderiam suprir as necessidades do homem do campo" (BEZERRA NETO, 2003, p. 15). O ruralismo configurou-se num investimento de cunho ideológico semeando a visão pejorativa daqueles que tiveram uma educação forjada pelo sistema capitalista, através de um ajustamento (BEZERRA NETO, 2003).

O trabalho foi uma das principais formas de formação moral e social, dessa forma questiona-se o trabalho como princípio de dignidade humana ou de sujeição? (BRASIL, 2010). Percebe-se que um divisor de interesses, posses que influenciaram a educação brasileira, a partir de classes sociais: dominantes e dominados (de direitos e sem direitos) o que restou ao dominado foi somente o trabalho.

Tal manifesto influenciou significativamente a sociedade, marcada pelos ideais e reivindicações invocavam mudanças na educação brasileira. De acordo com Vendramini (2015, p. 54):

As escolas rurais, criadas no início do século XX, constituem-se mais em estratégias de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade do que em espaços formativos. Assim, foi oferecida a uma pequena parcela da população rural uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra.

O processo de escolarização rural sucedeu devido os interesses políticos de conter a migração campo-cidade, afinal, com esse fluxo de pessoas abandonando o campo quem faria o trabalho pesado (mão de obra)? Por outro lado, a cidade não estava preparada para suportar tamanho fluxo migratório. Essa reação em relação à condição de oprimido se dá por meio da luta pela transformação da realidade, a imposição e poder acabam empoderando alguns e enfraquecendo outros, que não conseguem lutar contra a opressão praticada pelos opressores (FREIRE, 1981).

Barreiro (2010) destaca a importância da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) nas décadas de 1950 a 1960, sendo extinta em 1963. Mas a campanha pela escolarização da população rural inicia-se durante o Estado Novo, especificamente na Era Vargas que almejava diminuir o alto índice de analfabetos no Brasil, por outro lado, o interesse governamental deixava a sociedade mais suscetível e refém da máquina política e ideológica. Além disso, o Brasil agrícola perdia espaço para o processo de industrialização que aconteceu no país tardiamente, conseqüentemente, o processo de migração campo-cidade se deu a este processo econômico e industrial de desenvolvimento, certamente, as cidades não estavam preparadas para receber esse fluxo migratório.

As Ligas Camponesas ganham dimensão significativa por parte da classe trabalhadora em busca da Reforma Agrária em várias regiões do Brasil, fortalecendo assim o movimento (FERNANDES, 2000). A partir da década de 1960 “que temos o auge das experiências de educação popular no nosso país, de resistências e tendo as Ligas Camponesas como a maior expressão no âmbito da luta pela terra” (SENRA, 2014). As Ligas Camponesas perdem força, e assim tenta continuar a luta de forma clandestina em razão da repressão militar por parte do governo, que combateu violentamente os movimentos sociais.

Nas décadas de 60 e 70 houve uma expansão de incentivos voltados para os programas e cursos técnicos, na tentativa de propagar a visão desenvolvimentista rural,

Em 20 de dezembro de 1961 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que deixou a educação rural a cargo dos municípios, na qual se eximiu do compromisso da garantia e qualidade de oferta (BRASIL, 1961). Dessa maneira, a lei não garantiu o direito de todos à educação,

mais uma vez, os povos do campo ficaram excluídos desse processo, predominando os interesses da classe dominante. As políticas públicas para a educação até o referido período, não propunha uma educação para o campo, valorizando a cultura e o trabalho como princípio educativo, o campo sempre foi pensado a partir da lógica capitalista e o predomínio do urbano sob o rural (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

Apesar da década de 1960 ser um momento de efervescência dos movimentos populares, em relação à década de 1920, ainda perdurava o conservadorismo tradicional. “A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar” (FREIRE, 1967, p. 53). Enfim, a sociedade impulsionada pelos movimentos sociais passa a enxergar a sua força na organização e na coletividade.

A partir de 1962 os ideais de Paulo Freire começam a ser difundidos, sendo voltados aos excluídos de justiça social, cultura e educação a sua maior missão foi reivindicar o direito a escolarização de jovens e adultos trabalhadores/as, que não tiveram acesso ao conhecimento, Freire buscava uma forma de pensar a educação mediante as questões sociais (realidade) a partir da horizontalidade (igualdade).

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 1967, p. 94-95).

Uma educação desvinculada da realidade, apaga toda tentativa de criticidade, democracia e de transformação, pois esta não está centrada na troca de experiências dos sujeitos, mas sim na eficiência do próprio ensino, na qual os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem são desconsiderados.

A única forma de lutar contra os prevaletidos (opressores), dependia do reconhecimento da situação de (oprimido), de forma que este tivesse a clareza de que para se libertar era necessário lutar para se livrar da opressão e das desigualdades sociais, já que o conhecimento pode combater as injustiças causadas pelo opressor (FREIRE, 1987).

O sistema Paulo Freire de educação recolocava a possibilidade de organizar uma outra proposta de educação democrática, para além da lógica dominante, em que a cultura popular passava a assumir o papel preponderante como elo de ligação e reconhecimento identitários e de libertação de seus sujeitos, como seres sociais e políticos, nas infindáveis possibilidades de diálogos entre o próprio grupo, com diferentes grupos e distintos lugares, reconhecendo a existência de conhecimentos e culturas. O sistema freireano de educação baseava-se em uma educação para a decisão, que fosse dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, ancorada em uma profunda interpretação dos problemas, assentada em um trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias. (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 103-104).

Enfatizamos que Freire propunha uma Educação Popular, fundamentada nos saberes e culturas sócio culturais, produzidos no âmbito da sociedade, além disso, propunha uma educação horizontal, crítica e reflexiva, capaz de transformar e emancipar.

Constata-se a significativa ausência do Estado em relação à população rural: “Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967).

Na Constituição de 1967, identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (BRASIL, 2012, p. 17).

A Constituição trata à educação de forma geral sem considerar as especificidades do espaço rural, além de transferir essa responsabilidade às empresas, ou seja, além do Estado não se responsabilizar pelo atendimento da população rural de 7 a 14 anos, além de ser inexistente as políticas públicas educacionais para os/as trabalhadores/as rurais. Outro ponto crítico foi a falta de compromisso do Estado para com os jovens e adultos contribuindo com o alto índice de analfabetismo no Brasil.

Já era de se esperar que a LDBEN n.º 5.692 (BRASIL, 1971) aprovada em pleno regime militar não oferecesse avanços significativos na área da

educação, considerando o momento antidemocrático, voltou-se para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho (ensino tecnicista):

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

A LDBEN/1971 permite uma parte diversificada atrelada a base comum curricular de acordo com as especificidades de cada região. Já o Art. 5º evidencia uma educação tecnicista, fixa e conteúdos ordenados por uma sequência. Um currículo voltado para a mão-de-obra (mercado de trabalho) e não para a emancipação humana (transformação), conforme as tendências progressistas. O tecnicismo priorizava a técnica e o método, na qual resultou um modelo educacional fragmentado e menos humanizado, acrítica, fundamentada no militarismo, professor e aluno saem de cena, dando lugar às técnicas.

Nem com a aprovação da LDBEN/1971, que estabelecia no art. 11.º, na qual o calendário das escolas rurais poderia ser diferenciado permitindo férias em períodos de plantio e/ou colheita, não garantiu o acesso e qualidade do ensino nas escolas rurais, nem condições mínimas para as mesmas. A lei previa ao ensino fundamental e médio voltado para a “[...] qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania [...]” (BRASIL, 1971). O ensino centrado na preparação para o mercado de trabalho, revela um currículo tecnicista, centrado no sistema capitalista, conteúdos condicionados e ideológicos que não dá lugar a criticidade dos conteúdos, prevalece a eficiência dos métodos e técnicas.

Mas a intenção capitalista de formar para o mercado de trabalho<sup>7</sup> não era valorizar o trabalho como produção cultural e muito menos de democratizar a educação, mas sim, de obter mão-de-obra para o trabalho, de sujeitar o outro ao trabalho mediante a situação de oprimido x opressor.

Em 1975 surge a Comissão Pastoral da Terra<sup>8</sup> (CPT) período em que o Brasil ainda enfrentava a ditadura militar à revelia da violência e exploração

---

<sup>7</sup>Confere-se esse termo em relação à época década de 1970, porém preferimos utilizar em outros momentos ‘mundo do trabalho’ termo de maior abrangência.

<sup>8</sup>Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico>. Acesso em: 02 jun. 2018.

dos/as trabalhadores/as, que clamavam por justiça e melhores condições de vida e trabalho. A necessidade de se combater o trabalho escravo tornava-se mais que necessária, uma questão de justiça e de humanização, a partir de então, a CPT realmente engajou-se na defesa dos/as trabalhadores/as, entidade que até hoje reivindica as atrocidades praticadas no campo. A luta pelas causas coletivas e emancipação dos povos do campo torna-se cada vez mais necessária, ao passo que vislumbramos um mundo mais humano e justo para todos que sofrem as injustiças praticadas por aqueles que detêm de poder econômico.

A década de 1980 foi marcada pela resistência contra o modelo capitalista, os conflitos passam a ter dimensão social e política fortalecendo os movimentos e a luta pela terra, reafirmando a necessidade de políticas públicas que contemplassem a Reforma Agrária brasileira e que diminuísse o abismo territorial entre o campo e cidade em termos de melhores condições e oportunidades.

Os movimentos sociais protagonizaram inúmeras lutas, em especial o MST que passa a pensar a sua prática não apenas de forma política, mas também educativa e vislumbrar mudanças sociais, “o conhecimento é construído a partir da prática, em permanente diálogo e confronto com teorias já sistematizadas” (MOLINA, 2006, p. 13). Fazer uma releitura do novo não quer dizer esquecer o antigo, mas repensar o futuro e novas formas de compreendê-lo, a partir de concepções construídas dialeticamente no movimento. Logo o movimento equipara-se como pedagógico e educativo.

Destaca-se que a Constituição Federal de 1988 traz no Capítulo III os artigos 205 a 214 que tratam da educação de um modo geral, mediante os princípios básicos e estabelecendo a necessidade da implantação de um plano nacional:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

Muito mais que um capítulo voltado para a educação, a mesma precisava de uma lei específica estabelecendo normas e os princípios das etapas e modalidades de ensino, a partir da aprovação da LDBEN/1996. Esta lei foi ancorada tanto na Constituição Federal, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

A LDBEN/1996 estabelece algumas normas para a Educação Rural no Art. 28, conteúdos específicos, organização e adequação, pois em 1996 ainda não havia uma Educação do Campo.

A Educação do Campo<sup>9</sup> no Brasil surge como um contraponto à Educação Rural, que por sua vez, excludente e que não pensava o campo a partir dos/as trabalhadores/as, mas a partir das relações comerciais e o trabalho como servidão e escravidão. A luta por uma Educação do Campo perpassa a educação, a luta envolve a dignidade dos povos do campo, igualdade e melhores condições no e para o campo em busca da Reforma Agrária. Esse movimento de luta e resistência caracteriza-se não só pela pedagogia, mas principalmente pelos interesses políticos e sociais que envolvem os povos do campo<sup>10</sup> (CALDART, 2009). A autora define a significância do termo de Educação “do” Campo:

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade’. (CALDART, 2009, p. 41).

Em síntese, é preciso compreender como se dá esse processo da Educação do Campo, conforme, nos alerta Senra (2014):

[...] rejeitamos a ideia de uma Educação PARA o Campo, pois, nesta concepção cabem propostas que muitas vezes não dizem respeito à

---

<sup>9</sup>A Educação do Campo surge como reivindicação daqueles que sempre estiveram excluídos socialmente, ao período que antecede o I ENERA (1997) utilizaremos educação rural, e posterior Educação do Campo.

<sup>10</sup>Quando falamos em povos do campo estamos reafirmando a diversidade existente nesse espaço de lutas e contrastes.

realidade local, são impostas e atuam na mesma lógica do latifúndio, do mercado e do capital, tanto combatido pelo movimento da educação do campo oriundo dos movimentos sociais do campo. (SENRA, 2014, p. 88, grifo do autor).

Para Munarim (2017, p. 497-498), “A terminologia ‘educação do campo’ é recente, isto é, posterior à vigência da LDB. Surge no discurso dos movimentos sociais do campo, em 1998, ou seja, a partir da 1.<sup>a</sup> Conferência Nacional de Educação Básica do Campo”.

Compartilhando dessa ideia, o termo Educação do Campo começou a ser utilizado em contraposição à Educação Rural a partir do “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em julho de 1997 em Brasília, e a I Conferência Nacional: “Por uma Educação Básica do Campo<sup>11</sup>” não foi só uma mudança de terminologia, mas uma proposta de uma educação dos sujeitos do campo, marcado pelos enfrentamentos protagonizados pelos movimentos sociais (SENRA, 2014).

Ao definir a expressão “Por uma educação do Campo” percebemos que a mesma traduz a luta dos movimentos sociais em prol da Educação do Campo e dos povos do campo, constitui-se num novo paradigma de pensar essa modalidade que não se resume à educação, mas faz parte de um projeto dos sujeitos do campo. Contradiz todas as ideologias carregadas pela Educação Rural que priorizava o modelo tradicional de ensino, limitado, fragmentado e arcaico, uma educação condicionada.

Ao fazer esse retrospecto em relação ao termo “Educação do Campo” observamos que há duas décadas esses movimentos sociais estão na luta, através dos enfrentamentos contra o modelo ruralista e capitalista. Ou seja, não se trata apenas da substituição de termos rural-campo, mas de uma reivindicação histórica em torno dos direitos dos sujeitos do campo, nesse sentido a Educação do Campo não gira só em torno da educação escolar, mas de toda a realidade em que esses sujeitos estão inseridos.

Concordamos com Freire (1996, p. 31): “é a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também na história”. Isso deve inserir-se nas

---

<sup>11</sup>A expressão ‘Por uma Educação do Campo’ é um coletivo que se articula nacionalmente em busca de uma educação mais democrática, popular e emancipadora.

discussões e provocações sociais para que possamos avançar na conquista de políticas públicas e, principalmente na sua efetivação social.

O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores 'pobres do campo', trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra 'o estado da coisa', para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. (CALDART, 2009, p. 41).

Passos (2017) é enfático ao abordar a importância da educação popular para os povos do campo em termos de emancipação e libertação humana no combate às desigualdades sociais e atrocidades da classe dominante.

A comunicação e a convivência humana permitem que os saberes sejam repassados uns para os outros, a educação também pode proporcionar momentos de trocas e saberes, antes do conhecimento científico, sempre existiu o saber popular (BRANDÃO, 1984).

De acordo com Caldart e Benjamin (2000) a escola é um espaço de formação humana e tudo que acontece no cotidiano faz parte desse processo formativo, na qual a convivência permite essa troca de vivências e experiências. No ano de 1997, na Universidade de Brasília (UNB) acontece o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) na Universidade de Brasília realizado pelo MST e com (apoio) inclusive do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a luta dos povos do campo e do MST contribuíram para este encontro realizado pelos movimentos sociais e instituições, sendo considerado um ponto inicial, "certidão de nascimento" por uma Educação do Campo (MUNARIM, 2008, p. 58).

No ano seguinte, 1998, em Luziânia (GO), o MST realiza a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo e Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), esta conferência seria uma continuidade das discussões iniciadas no I ENERA, na qual teve o apoio da (UNB), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a Ciência e a Cultura (UNESCO), UNICEF e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Momento este de dar continuidade às articulações e políticas públicas para o campo. De acordo com Senra (2014, p. 40), "Estas datas e referências são frutos das práticas educativas realizadas pelos movimentos sociais do campo, principalmente pelo

Movimento dos trabalhadores/as Sem Terra (MST) nos acampamentos e assentamentos, desde o seu surgimento enquanto movimento”.

A I Conferência (1998) teve como objetivo fomentar a mobilização em torno de políticas públicas em prol da Educação do Campo garantindo-lhes a qualidade do ensino e atendimento, promover discussões voltadas para a prática pedagógica a partir das práticas vivenciadas pelos povos do campo valorizando os aspectos culturais do campo, espaço de construção cultural e histórico. Além de estabelecer relações entre o campo e as demandas sociais enquanto direito e luta.

Subtende-se que direito subjetivo seja o direito individual, a luta pelos direitos não pode ser individual e sim coletiva, assim os movimentos sociais acreditam que esse termo desconsidera o coletivo, dando ênfase ao individual (ARROYO, 2015).

No ano de 2002 é aprovada e instituída as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) através da Resolução n.º 1/2002 do CNE/CE fruto da luta e pressão popular por políticas públicas para a Educação do Campo no âmbito federal. As diretrizes reconhecem a importância da diversidade cultural e das identidades que precisam ser reafirmadas e respeitadas, que garantam a soberania das diversidades socioculturais (BRASIL, 2002).

Senra (2014, p. 99) chama-nos atenção em relação a relevância da aprovação das (DOEBEC):

[...] é um documento com concepções e propostas de organização didático-pedagógica para as escolas e também consolidam uma política pública. E a criação dentro do Ministério da Educação de uma secretaria para as diversidades, e estando a Educação do Campo inserida nesta estrutura estatal, já demonstra alguns indícios dos avanços enquanto possibilidade de execução de políticas públicas.

A vinculação do ensino com a realidade torna-se um fator de urgência mediante à diversidade que há no campo, assim sendo os saberes produzidos pelos povos do campo caracteriza sua existência e história, valorizar a realidade vivenciada no campo é levar em consideração o saber popular e tê-lo como conhecimento social.

Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) em 2004 houve um fortalecimento da Educação do Campo e de outras diversidades: inclusão, educação escolar indígena, educação das relações etno raciais, de jovens e adultos e ambiental. Algumas reflexões foram dando lugar aos debates na construção de uma Educação do campo mais inclusiva e menos seletiva e discriminatória.

Em 2004 realiza-se a II Conferência Nacional da Educação do Campo, de alguma forma o movimento em prol dos ideais do campo se fortalece através dos encontros e espaços de discussões que delineiam um projeto de educação para o campo. A exclusão e o esquecimento é que impulsionaram essa luta pelos direitos por uma Educação do Campo mais justa e igualitária.

No ano de 2007 o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), realizou em Luziânia/GO, o III Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Dessa forma, a luta pela Educação do Campo não se dá de forma gratuita e pacífica trata-se de um processo de enfrentamentos por políticas públicas para o campo, a luta dos povos do campo é complexa e histórica, daqueles que nunca foram prioridade para o governo e que estão sempre na condição de oprimidos e excluídos. Não se trata apenas de educação, mas de um projeto social em construção a partir das antigas e novas perspectivas sociais do e não para os sujeitos do campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002). Os movimentos sociais trouxeram à tona discussões pertinentes não só para a educação, mas para os povos do campo. Como acrescenta Caldart (2003, p. 66):

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

O Decreto n.º 7.352 (BRASIL, 2010) que institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA<sup>12</sup>), deixa claro que há uma diversidade no campo:

---

<sup>12</sup>Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010).

Os povos do campo caracterizam-se pela sua diversidade, com realidades distintas, no entanto, tem interesses e direitos em comum, tais como: igualdade e dignidade no/do e para o campo. O artigo 1º além de definir quem são os povos do campo da garantia e condições mínimas, respeitando à diversidade existente no campo.

Essa diversidade é expressiva e carrega em si os princípios relativos ao campo, ao trabalho e cultura:

Estamos falando de uma cultura, a camponesa, que ainda traz/carrega, na sua essência, valores básicos que a caracteriza, dentre outros aspectos, pela partilha, pela solidariedade, pela comunhão entre os trabalhadores. São valores/ princípios/ atitudes que não interessa ao capital. A não ser que estes e/ou quando estes vierem, de algum modo, ao encontro de alguns de seus muitos interesses e/ou vantagens. (PERIPOLLI, 2010, p. 57).

A luta pela igualdade e acesso por uma Educação do Campo é histórica, a aprovação de algumas políticas públicas para o campo aconteceu tardiamente, na realidade muitos desses direitos conquistados não chegam até a escola do campo, é preciso superar as desigualdades históricas que tem se perpetuado na contemporaneidade (MOLINA, 2015).

O movimento Por uma Educação do Campo destaca-se nacionalmente por ser popular e democrático e surge a partir das tensões emergidas pela sociedade, que por sua vez, é educativo, entretanto, procura resgatar a importância das matrizes culturais, e valorizar a cultura e historicidade dos povos do campo. Esses saberes construídos socialmente fazem parte da formação humana que são produzidos na convivência, no trabalho e em outros espaços sociais (ARROYO; FERNANDES, 1999).

A escola do campo deve permitir o diálogo entre os saberes sociais, que resistem ao tempo, mas que de alguma forma (contribuíram e contribuem) para novos saberes “para realizar a tarefa educativa de humanização é preciso

perceber e levar em conta os ciclos da natureza e, de forma especial, os ciclos da vida humana com os quais estamos convivendo e queremos ajudar a formar” (BENJAMIM; MOLINA, 2000, p. 39).

A Educação do Campo é indissociável do MST, já a mesma surge dentro do movimento para contestar a exclusão e o descaso por parte dos governantes e da própria sociedade, uma forma de contrapor o que está posto e condicionado pela classe dominante, além do posicionamento do oprimido em relação ao opressor esse processo permite a busca incessante por direitos e políticas públicas para o campo.

Os movimentos sociais trazem a pauta a luta dos povos do campo ampliaram as discussões em torno da Educação do Campo, o movimento se tornou um espaço educativo que vai além do contexto escolar, pois envolve vida, trabalho, vivências, conflitos e políticas públicas, na qual perpassa a educação escolar (MOLINA, 2015).

Os povos do campo buscam novas perspectivas em torno de um “projeto educativo”, abrangente e vinculado às suas origens, por estar pautado no conhecimento produzido pela sociedade e o valoriza na luta contra o capitalismo avassalador (CALDART, 2009, p. 38).

A luta Por uma Educação do Campo não é somente pelo direito e acesso, mas de uma construção de direitos pensada pelos povos do campo ligados a historicidade, cultura e saberes socialmente produzidos (ARROYO; FERNANDES, 1999). Estamos falando de um projeto social, não de um modelo, um projeto de emancipação humana, da conquista por direitos ora negados. As raízes do campo são fontes de conhecimento, do trabalho como dignidade humana e de uma sociedade ambientalmente sustentável e socialmente justa, acima de tudo que a escola considere as histórias de vida e resistência, onde os valores devem ser perpetuados.

## **2.2 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO**

O direito à educação em terras brasileiras não se deu gratuitamente, mas através das lutas e enfrentamentos por parte dos movimentos sociais, pela garantia, acesso e permanência, sendo dever do Estado. A educação torna-se um ideal para a “prática da liberdade” sendo uma arma contra a opressão e as

desigualdades sociais, exercendo-a através do ensino-aprendizagem (FREIRE, 1987, p. 9).

A LDBEN/1996 desde sua aprovação já passou por inúmeras alterações, entretanto, sobre a Educação do Campo ainda perdura o termo rural<sup>13</sup>, mesmo diante das mobilizações sociais reivindicando os direitos dos povos do campo, bem como a mudança de paradigma de “rural” para “campo” a referida legislação traz em seu Art. 28 a modalidade de ensino “Educação Rural”. O artigo 28 da LDBEN/1996 prevê:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

A referida lei aborda que a “zona rural” deverá ter um ensino diferenciado mediante o respeito às especificidades e sua realidade, porém não evidencia como essas adaptações ocorrerão no âmbito das políticas públicas (COUTINHO, 2009). As diretrizes a importância de “adaptar” os currículos das escolas do campo da educação básica, no entanto, é preciso ir além das adaptações, contextualizar o ensino-aprendizagem à realidade dos povos do campo. Logo, o currículo do campo deve considerar as peculiaridades regionais, construindo uma proposta inclusiva que atenda as especificidades, na qual poderá inclusive elaborar um calendário que possa atender e respeitar o modo de vida camponês.

O Plano Nacional de Educação (PNE) configura-se no “epicentro” das políticas públicas educacionais, pois as demais políticas estão fundamentadas nas metas do PNE (DOURADO, 2016, p. 19).

A Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014 institui o atual Plano Nacional de Educação PNE tem vigência de dez anos 2014-2024 e tem como objetivo atingir as vinte metas estabelecidas no documento. O artigo 8.º do PNE estabelece que tanto o estado, quanto o município devem organizar e elaborar seus respectivos planos e diretrizes respeitando às diversidades do campo: “II -

---

<sup>13</sup>O termo rural carrega em si um cenário de exclusão e injustiças para com os povos do campo, visto que a classe dominante priorizou o espaço rural em favor do capital e escravidão.

considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (PNE, 2014). A união estabelece que os demais poderes possam articular suas políticas públicas articuladas com as propostas e legislação nacional, e que se organize num regime de colaboração.

O Estado de Mato Grosso avançou nas discussões e instituiu a Resolução n.º 126/2003 (CEE/CEB/MT) as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso que sinaliza um grande avanço em busca de uma Educação do Campo que respeite à diversidade, identidade e aspectos culturais dos povos do campo. Além de uma proposta pedagógica que atenda as especificidades do campo, com estrutura e condições dignas que realmente ofereçam condições para que esses povos frequentem e permaneçam na escola.

Já o Plano Estadual de Educação (PEE) sob a Lei n.º 10.111/2014, a meta número 12 cita a necessidade de oferta para o campo, porém a “oferta” ou atendimento em si não garante a qualidade e o acesso a uma educação de qualidade, novamente o campo fica à mercê de políticas públicas que não priorizam a Educação do Campo.

As Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (MATO GROSSO, 2012) trazem no seu bojo temáticas relevantes (cidadania, terra, trabalho, identidades e sociedades sustentáveis). “Na concepção de um conhecimento epistemológico que contemple os anseios da reinvenção de uma práxis educativa do Campo voltada à emancipação e liberdade [...]” (MATO GROSSO, 2012, p. 122-123). Reconhecemos a importância deste documento para as escolas do campo e um avanço nas políticas públicas da Educação do Campo, fruto do diálogo coletivo.

Em consonância com a LDBEN/1996 e o PNE o município de Campo Novo do Parecis em articulação com o Estado de Mato Grosso e União aprova a Lei n.º 1744, de 23 de junho de 2015 que instituiu o Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Novo do Parecis cita a necessidade do apreço às populações do campo, mas não o assegura enquanto direito:

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. (CAMPO NOVO DO PARECIS, 2015).

O PME/2015 considera a importância das condições necessárias para a Educação do Campo, diz que é preciso “considerar” as especificidades dos povos do campo, ora, o presente documento não garante a qualidade do ensino ofertado ao campo, ao analisá-lo percebemos que o mesmo não especifica como o poder público irá garantir esse atendimento. O respeito e reconhecimento às diversidades existentes no campo é um dos objetivos das lutas sociais, entretanto, é preciso fortalecer as políticas públicas para garantir os direitos e dignidade nesse espaço, todavia esses direitos são conquistados mediante os enfrentamentos sociais.

Inclusive, o PEE/MT prevê que os municípios devem “Criar mecanismos para que os municípios criem políticas em seus planos municipais para a educação do campo”. (PEE/MT, 2014, p. 34). Ficando vago o compromisso com a Educação do Campo por parte do município que não detalha no PME/2015 garantias para que as escolas do campo consigam desenvolver seus currículos a partir de suas particularidades.

Fernandes (2016) afirma que: “O acesso à educação é um direito constitucional e mesmo nessa condição, não garante o acesso desse direito para todos” (p. 197). E é justamente a negação que faz com que os “sujeitos coletivos” cobrem do Estado políticas públicas. Por mais que a Educação do Campo se constitui como política pública, os povos do campo ainda continuam a mercê de uma política educacional desigual, já que convivem todos os dias com a precariedade.

Nascimento (2010) em sua tese de doutorado, afirma que a educação deve ser compreendida a partir da prática educativa, pois relativizar a educação a sistema que o mesmo que negar sua prática, além de contribuir para as desigualdades que são fortalecidas pelas relações de poder, alargando ainda mais o abismo entre classes sociais:

Com a perda da centralidade da educação pela comunidade, a educação se tornou ‘sistema’ ou pelo menos parte dele. Reduziu-se ao conceito de ‘escola’ que fora criado para ser controlado por um sistema político dominante e, principalmente, econômico em tempos de

neoliberalismo. Essa mesma educação reproduz a lógica do capital e sacraliza a desigualdade social deixando milhares de pessoas no chamado *limite inferior* e uma minoria abastada no *limite superior*. (NASCIMENTO, 2010, p. 75, grifos do autor).

As desigualdades vão sendo reproduzidas no âmbito escolar, onde o conhecimento é determinado e selecionado conforme as implicações ideológicas e políticas que envolvem a sociedade, logo a escola é sem dúvidas um dos principais instrumentos de controle ideológico capaz de impor implicitamente (APPLE, 2006).

### **2.2.1 Educação do Campo e Currículo: um diálogo necessário**

O currículo da escola do campo deve alinhar-se aos sujeitos e a própria realidade, logo os rumos e objetivos precisam ser delineados a partir do diálogo com a comunidade escolar.

Para se saber por onde caminhar, antes é preciso saber aonde se quer ir. Assim, antes de se definir o currículo, na instância da escola, é preciso definir qual é o projeto da escola, ou seja, aonde a escola quer chegar com seu trabalho, que sujeitos ela pretende formar, considerando o contexto sociocultural e econômico em que está inserida, o perfil das famílias dos alunos que a frequentam e dos professores que ali trabalham. (CHIEFFI; REGINATO, 2013, p. 218).

Afinal, não há como saber para onde de ir, se não se sabe aonde deseja chegar, sem rumo se torna moroso pensar o currículo do campo, são esses aspectos e detalhes que carecem de atenção. Segundo os autores supracitados, o currículo segue os parâmetros nacionais, nenhum currículo é idêntico ao outro devido às particularidades de cada escola, por exemplo, os sujeitos que cada escola atende são diferentes, presume-se que cada qual seja alheio a outro. Ater-se a essa visão de organização interna, mediante um diagnóstico social e o diálogo coletivo contribuem para a consolidação da Educação do Campo.

A educação escolar que atenderá camponeses e camponesas nesse sentido terá que deixar de ser uma mera transferidora de conhecimento e pacotes tecnológicos, que atende os interesses de grupos dominadores, e passar a orientar-se para a formação de uma sensibilidade diferente, para outra perspectiva de relação com a natureza e desenvolvimento de saberes. (BOFF; CONTE, 2016, p. 379).

É através do currículo, calendário, conteúdos, organização, regras e ordenamentos que as ideologias vão se perpetuando no âmbito escolar, a seletividade dos conteúdos e o processo de aprovação/classificação reproduzem as desigualdades educacionais de um lado os que sabem e de outro os que não sabem. As discussões sobre currículo são necessárias, uma vez que permite repensar o conhecimento que está sendo oferecido à sociedade através do processo de escolarização diante da diversidade social.

O resgate das matrizes culturais traz significados existenciais aos sujeitos, ressignifica o espaço escolar, o currículo voltado para a vida reafirma a formação humana visando a cidadania para a vida em sociedade.

O texto base da I Conferência Nacional: *Por uma Educação Básica do Campo* (1998) define que “O currículo é o jeito de organizar o processo educativo na escola” os currículos devem vincular a educação à cultura, reconhecer os processos histórico-culturais que envolvem os povos do campo (MEC, 1998, p. 38-39).

O currículo do campo deve priorizar as matrizes culturais dos povos do campo, calendário e conteúdos de acordo com a realidade local. Que configure um currículo do campo e não um modelo adaptável, fundamentado na realidade urbana e industrial. Assim não se pode considerar que os conhecimentos importantes estejam apenas nos livros didáticos, mas que todo conhecimento científico ou não são relevantes.

Com o processo de industrialização e modernização surge a necessidade de buscar novos saberes (técnicas), ou seja, o currículo move-se de acordo com as relações de poder que substitui um saber por outro, conforme a conveniência ideológica.

As primeiras pesquisas sobre currículo surgem no século XX nos EUA, era entendido como um instrumento racional de resultados, limitando-se assim à concepção de produto educacional, conforme Silva (2010). O assunto continua sendo atual e complexo, já que há várias teorias e definições de currículo.

A etimologia da palavra currículo faz-se necessário para compreender o papel do mesmo no ensino-aprendizagem. Dessa forma buscamos em Silva (2017) a fundamentação do termo:

William Pinar recorre à etimologia da palavra *Curriculum* para dar-lhe um sentido renovado. Ele destaca que essa palavra, significando originalmente 'pista de corrida', deriva do verbo *currere*, em latim, correr. É antes de tudo, um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo. (SILVA, 2017, p. 43).

Silva (2017) afirma que as pesquisas de Bobbitt sobre currículo percorreram o viés da “eficiência”, da normatização do ensino mecanicista e tendencioso, lembra-nos o tecnicismo condicionado e tradicional. Bobbitt desenvolveu estudos voltados para a compreensão do currículo alicerçado nos estudos de Taylor, que influenciou principalmente a indústria. Na busca por métodos eficientes inspira-se no modelo taylorista.

Esse modelo de escola baseado na organização das fábricas nos faz refletir a respeito, como afirma Senra (2009):

A escola era pensada como uma extensão e/ou exemplo da fábrica como nos afirmam alguns teóricos crítico-reprodutivistas. E ao denunciar os aspectos do ‘mundo da fábrica’ que se faz presente na escola e na sociedade enquanto hegemonia, resquícios da pedagogia tradicional, ‘nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. (SENRA, 2009, p. 25).

Todavia, esse modelo influenciado pelo processo industrial e fundamentado na Pedagogia Tradicional perdura até hoje, seja na sua organicidade, ordenamentos, hierarquização e um ensino previsível que não permite práticas inovadoras que acompanham as mudanças sociais no decorrer dos anos, mas que acima de tudo, esteja voltado para a emancipação humana. Dessa forma, faremos as discussões sobre currículo a partir de uma perspectiva tradicional e crítica, conforme o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Teorias curriculares tradicionais e críticas.

CARACTERÍSTICAS	
TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS
Ensino	Ideologia
Aprendizagem	Reprodução cultural e social
Avaliação	Poder
Metodologia	Classe social
Didática	Capitalismo
Organização	Relações sociais de produção
Planejamento	Conscientização
Eficiência	Emancipação e libertação
Objetivos	Currículo oculto
	Resistência

Fonte: Adaptado de Silva (2017).

É evidente que as teorias tradicionais perduram até hoje, isso é visível quando o foco do currículo não está no conhecimento, mas sim nos métodos, técnicas, eficiência, avaliação, desconsiderando a ideologia que está no cerne do currículo, este é visto como neutro, estático e conservador. A base do ensino-aprendizagem é a eficiência adquirida através da metodologia e objetivos propostos.

Mas, na década de 60, fomenta-se os movimentos sociais contra o regime militar, por uma sociedade mais democrática e a resistência em relação à ideologia dominante e ao poder torna-se latente, a insatisfação social passa a criticar cada vez mais o modelo tradicional, surgindo as teorias críticas que contrapõem o tradicionalismo educacional. Por um viés crítico, a escola é uma instituição ideológica, inclusive, de ampla abrangência, por organizar o que é viável aprender (SILVA, 2017).

De acordo com Moreira (2011) e Silva (2003), entende-se que o currículo não é neutro e se estabelece através de influências internas e externas. Além disso, o currículo vai perpetuando culturas ideológicas que precisam ser combatidas, e mais, a escola precisa direcionar o currículo a partir dos objetivos e anseios da comunidade escolar. Para os referidos teóricos:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares, o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14).

As relações de poder atrelam-se ao currículo de forma que o mesmo não traduz neutralidade, mas sim ideologias dominantes que estão condicionadas aos interesses do poder público. Assim a escola detém de certo poder que poderá ser manipulado ou pensado a partir das relações hierárquicas que a envolvem, ou reproduzir o que a máquina governamental desejar, através de políticas públicas. O Estado acaba por regulamentar como a escola deverá conduzir o currículo determinando o calendário, BNCC, tempos e espaços de aprendizagem.

Pensar o currículo escolar requer um olhar menos tecnicista e mais humano, as pessoas que vivem e convivem no campo têm seu valor cultural e

histórico. Sendo assim, precisam ser reconhecidas como protagonistas de uma história de vida que pode ser acrescida ao currículo escolar. Quando agregamos conhecimentos já existentes estamos de alguma forma valorizando uma história, memórias e saberes vivenciados. Conforme Arroyo (2013, p. 38):

Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam.

A escola é um espaço pela qual o educando passa boa parte de sua vida, ou seja, processo de formação humana, construindo saberes reciprocamente elaborados, tanto traz esses saberes das suas vivências para a escola, como aprende na interação social. Há de alguma forma uma desvalorização desses saberes vivenciados por parte da escola, considerando que muitos desses saberes tornam-se invisíveis no espaço escolar. Segundo Molina (2006), há um silenciamento e desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos pela qual o homem e a mulher do campo trazem consigo, sem relevância alguma.

O que Freire (1987) chama de educação bancária<sup>14</sup>, como sendo o conhecimento não mediado e sim transmitido, um ensino que condiciona o educando a uma espécie de “receptor” de informações, impedindo-o de pensar, refletir e questionar. Caracterizando-se a falta de senso crítico daqueles que aceitam passivamente à educação bancária e passiva de concebê-la não para a construção do conhecimento, mas para arquivamento, a aceitação por parte do oprimido o impede de aprender para transforma-se a si mesmo, tornando-se ingênuo e adaptável ao sistema capitalista.

Parafraseando Paulo Freire (1996), ensinar é um ato de amor que exige respeito aos saberes dos educandos, visto que quando agregamos saberes, quando ouvimos o outro, estamos abertos à construção do conhecimento partilhado e dialogado. É preciso dialogar sobre como o currículo da escola do campo vem sendo pensado, e por quem está sendo pensado.

---

<sup>14</sup>A educação bancária configura-se em depósitos de conteúdos sem significados, descontextualizados com a realidade.

As teorias tradicionais estão atreladas à organização e hierarquização do currículo sugere-nos uma intencionalidade ligada a inúmeros fatores: carga horária, planejamento, calendário, matriz curricular e à própria ordenação do mesmo, por meio de sequências didáticas impostas à prática educativa. Essa estrutura organizacional impõe relações / ações de poder que geralmente estão explícitos àqueles que o fazem submissos de um processo de padronização cartesiana.

Conforme a LDBEN (BRASIL, 1996) a escola tem a liberdade para instituir e organizar o currículo, de acordo com suas especificidades locais, dessa forma deve considerar que a escola é um espaço fecundo para as transformações sociais.

O currículo escolar deve valorizar e resgatar as relações humanas viabilizando não somente o saber sistematizado e formal, como também as relações sociais para a emancipação. Conforme Senra (2009, p. 34) “o diálogo de saberes (conhecimento científico e popular) é fundamental para se chegar a um processo de emancipação e libertação”.

O currículo deve ser pensado e contextualizado a partir da realidade local, a valorização da terra, o respeito e preservação do meio ambiente, o cooperativismo, direitos humanos e emancipação social, para que os direitos de aprendizagem possam ser assegurados em sua plenitude.

Deve-se admitir as mudanças ocorridas a respeito do currículo, de acordo com Senra (2014, p. 143) “ao abordar as teorias do currículo na educação, pode-se percebê-lo de diversas maneiras, pois o currículo possui um caráter histórico e é influenciado pelas várias tendências pedagógicas”. Dessa forma entendemos que os contextos sociais e históricos influenciam o currículo.

O cerne do currículo do campo deve voltar-se às *matrizes culturais*<sup>15</sup>, ou seja, vincular-se ao processo de formação escolar inerente aos sujeitos do campo, saberes produzidos por àqueles que vivem no e do campo. Constata-se que as vivências e experiências nos leva ao conhecimento e leitura de mundo. “A gente não interpreta o mundo apenas com a leitura” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 31).

---

<sup>15</sup>Configura-se em tudo que é à base da identidade camponesa, logo tudo que é inerente ao campo e aquilo que é produção histórico-cultural (ARROYO, 1999).

Os povos do campo carregam em si suas identidades construídas historicamente uns com os outros, onde cada diversidade protagoniza sua cultura, sua história. Essas matrizes culturais estão enraizadas permanecendo vivo o respeito pela terra, e os saberes repassados com o tempo através das relações de convivência e de trabalho (ARROYO, 1999).

Considerando a afirmação de Arroyo, Caldart e Molina, em relação ao currículo do campo:

O homem e a mulher do campo e da cidade têm saberes, mais sérios a aprender e a dominar. E para isso se coloca uma questão séria: **Que currículo?** Insisto que não seja apenas um conjunto de saberes utilitário. Só aqueles saberes sejam básicos para a vida do campo, para sobreviver, nem para se adaptar as novas tecnologias. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 82).

A questão é que os currículos são desconectados da realidade dos protagonistas, bem como os livros didáticos que configuram outras realidades que não tem conexão com os povos do campo e sua realidade. A dicotomia entre campo e cidade ainda perduram numa relação entre avanço e atraso, na qual os saberes do campo são desconsiderados e excluídos do processo ensino-aprendizagem, prevalecendo às falácias da classe dominante (ARROYO, 2013).

Precisamos reconhecer o ser humano enquanto produtor de cultura e conhecimento, essas matrizes formativas podem ser articuladas num processo educativo onde o saber popular também é conhecimento e que as experiências fazem parte do aprender. “As idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços” (ARROYO, 1999, p. 158).

O conhecimento popular não pode ser desconsiderado, já que este carrega memórias, vivências e experiências, não sendo a ciência a única fonte de conhecimento, há outros saberes originado das práxis humana que precisam ser percebidos e aliados ao currículo formal (LAKATOS, 2003).

Concordamos com Arroyo (2007, p. 39) quando considera a organização curricular “uma lógica sequenciada, linear, rígida, previsível para sujeitos disponíveis”. Ou seja, há uma exclusão daqueles que não tem o tempo compatível com o tempo escola, ou que a sua rotina não se encaixa com a rotina

escolar, é nessa direção que questionamos o direito e acesso à educação, a escola do campo continua longe da realidade dos alunos do campo. A realidade social confronta-se com a estrutura curricular cada vez que o currículo é pensado a partir de “caixinhas” modelos hegemônicos depara-se com uma estrutura social bem diversificada não condizente aos modelos pré-estabelecidos e lineares.

Por outro lado, notamos que o ensino não tem acompanhado as mudanças sociais e tecnológicas visíveis no momento atual, o mesmo continua marcado e regido pelos modelos tradicionais, que em passos lentos e descompassados não tem percebido a diversidade social existente.

A ideologia e o poder estão impregnados no cerne do currículo, e vão se fortalecendo na práxis pedagógica, “Assim como não há currículo ingênuo, não há como negar o caráter político de qualquer processo educativo, e das tendências e influências pedagógicas que exercem sobre a educação” (SENRA, 2009, p. 95). Concordamos com Freire (1996) quando diz que é preciso sobrelevar alguns saberes ora já devastados e relevar outros que trazem em si a significância humana.

O currículo tem se enrijecido cada vez mais, dispensando o diálogo como forma de construção coletiva, e tem se voltado ao sistema político, por exemplo, a restrição do uso do celular através da Lei n.º 10.232/2014 (MATO GROSSO, 2014), que acaba por proibir o uso de aparelhos eletrônicos, inclusive o celular na sala de aula que é uma tecnologia que pode ser aliada à prática docente. Como explorar a criatividade e curiosidade dos alunos se o professor está sempre dentro de “caixinhas”, nem sempre pode ousar, ser versátil, buscar novas formas de ensinar se por vezes não pode ultrapassar a “faixa” estabelecida? De que maneira o professor irá mediar os conhecimentos, despertando autonomia nos alunos se ele próprio não tem autonomia de gerir a sua própria prática? O conservadorismo e as práticas limitadoras têm burocratizado o currículo, tendo em seu ímpeto o engessamento do ensino e da prática docente (ARROYO, 2013).

As relações que envolvem o currículo geralmente são de submissão e hierarquização no contexto escolar, fortalecendo a exclusão social e a divisão de classes, o conhecimento é controlado pelos mecanismos políticos e ideológicos (FREITAS, 2011). A educação perpassa os conteúdos curriculares, bem como a

BNCC, se constitui na tessitura de aprender a aprender, de valorizar o outro, na busca por um mundo mais justo e humano. Revendo a importância do aprender e o direito de acesso ao mesmo “Aprendemos que a escolarização não pode ser equacionada como condição ou condicionante do direito à vida digna e justa, mas os direitos à vida e à escola condicionam-se mutuamente” (ARROYO, 2015, p. 20)

Conforme Molina (2015), a BNCC tem como finalidade delimitar os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, bem como padronizar o que deverá ser ensinado em todas as etapas e modalidades da educação básica, caracterizando um retrocesso para a Educação do Campo ao que concerne às conquistas de uma educação no e do campo.

Pensar o campo é pensar as problemáticas sociais que estão ao seu entorno, visualizar de forma crítica, se opor ao modelo injusto pré-estabelecido, não há como construir a Educação do Campo alicerçada nas injustiças sociais. “Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais” (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

Para Arroyo, Caldart e Molina (2008, p. 83) não tem como pensar a Educação do Campo se partimos de uma lógica, em que o sistema de ensino é seletivo e classificatório e que contribui para a exclusão social daqueles que por diversas razões não conseguem seguir padrões de ensino, o direito à educação lhe foi negado no passado e agora lhe cobram um padrão classificatório: ou passa ou não sabe!

Concordamos com as Orientações Curriculares/Diversidades Educacionais (MATO GROSSO, 2012) quando enfatiza que os educadores do campo também devem protagonizar o processo educativo no que se refere ao ensino-aprendizagem valorizando o diálogo entre saber popular e conhecimento científico.

É preciso dar asas ao processo de ensino-aprendizagem, tirá-los de gavetas que limitam à docência, esse processo se dá pela interação e participação na construção do conhecimento, há saberes que são socializados quando permitidos e dialogados, o aprendizado se constrói numa ordem horizontal, quando professor e aluno compartilha o conhecimento e o reconstrói (FREIRE, 1996).

A aprendizagem pode acontecer em diversos espaços, às vezes, temos que permitir ao educando novas formas de apropriação do conhecimento, novas oportunidades de aprender. “Garantir no currículo a inserção de atividades que utilizem outros espaços pedagógicos além da sala de aula, possibilitando o acesso a esses locais em todos os Turnos” (PEE/MT, 2014, p. 30).

É preciso haver uma conexão entre currículo e realidade quando a escola posterga tudo aquilo que é produzido por aqueles que vivem no campo, despreza-se a própria cultura, o ser humano e sua história.

O currículo é por sua vez, um campo movediço por controlar o campo do conhecimento e transmissão ideológica social que determina quais conhecimentos devem ser mediados, e a sua organização e estrutura geralmente está ligada à subordinação e ao cumprimento das normas pré-estabelecidas (MOREIRA; SILVA, 2011).

Apesar de fazer referência à educação do campo, verificamos que os currículos utilizados possuem características urbanas.

Os conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização e, portanto, o ponto de partida e de chegada desse modelo é a cidade e seus referenciais, ou seja, totalmente urbanocêntrico; além disso, o currículo é voltado para certas classes sociais, isto é, é sociocêntrico, não considerando a diversidade de sujeitos sociais que constroem suas identidades não só no campo, mas também na cidade. Este currículo, finalmente, privilegia os conhecimentos relativos ao mundo ocidental, industrializado na forma de pensar e no estilo de vida homogêneo culturalmente — etnocêntrico. É como se a cultura fosse algo homogêneo e os valores e a cultura camponesa, além de não serem considerados, são tidos como atrasados, conservadores. (SILVA, 2003, p. 161-162).

O currículo do campo precisa ser repensado e desenhado a partir das perspectivas locais, que valorize os sujeitos que vivem no campo, uma Educação do Campo proposta através do diálogo e no campo dos direitos sociais.

### CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

#### O açúcar

O branco açúcar que adoçará meu café  
 nesta manhã de Ipanema  
 não foi produzido por mim  
 nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.  
 Vejo-o puro  
 e afável ao paladar  
 como beijo de moça, água  
 na pele, flor  
 que se dissolve na boca. Mas este açúcar  
 não foi feito por mim.

Este açúcar veio  
 da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira, dono da mercearia.  
 Este açúcar veio  
 de uma usina de açúcar em Pernambuco  
 ou no Estado do Rio  
 e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana  
 e veio dos canaviais extensos  
 que não nascem por acaso  
 no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há hospital  
 nem escola,  
 homens que não sabem ler e morrem de fome  
 aos 27 anos  
 plantaram e colheram a cana  
 que viraria açúcar.

Em usinas escuras,  
 homens de vida amarga  
 e dura  
 produziram este açúcar  
 branco e puro  
 com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

Ferreira Gullar (1991)

A presente pesquisa segue o delineamento de uma abordagem qualitativa na qual “a realidade não pode ser quantificada”, mas produz um universo de significados relevantes sobre o fenômeno (MINAYO, 1994, p. 21). Os fenômenos que correspondem à “interioridade e exterioridade” (MINAYO, 1994, p. 21).

Considera-se que na pesquisa científica não há métodos inferior ou superior a outro, mas sim métodos que irão nos fazer compreender o objeto e os fenômenos que envolvem a pesquisa, dessa forma, é preciso cautela ao definir a metodologia, pois pode trazer resultados ou não (MINAYO, 2003).

Optamos pelo termo “interpretação” e “descrição” dos dados ao invés de “análise”, baseados nos estudos de Stake (1998). Por acreditarmos que o segundo não está acima dos primeiros e que ao interpretar caracteriza-se no debruçamento e estudo exaustivo no que diz respeito aos dados obtidos. Para Minayo (1994) há alguns autores que consideram a interpretação e descrição como um olhar atento aos dados obtidos. Mesmo afirmando que análise e interpretação estão num mesmo nível em relação ao estudo minucioso dos dados, a mesma opta por adotar o termo “análise”.

Por ser um caso específico achamos por melhor adotar o estudo de caso, este método de pesquisa permite a utilização de várias fontes, o que permite uma maior aproximação e detalhamento. Diante disso adotamos a utilização de várias fontes: observação participante, fonte documental e entrevista. Não seguimos um cronograma em relação às observações e entrevistas, as mesmas foram realizadas aleatoriamente, conforme a disponibilidade da pesquisadora e da escola.

Além da abordagem é preciso definir os métodos a serem utilizados, ou seja, os caminhos da pesquisa a serem percorridos pela pesquisadora (GIL, 2008).

Desenvolvemos a pesquisa baseando-nos em estudos exploratórios (YIN, 1993). Yin enfatiza que o pesquisador pode optar pelo o estudo de caso devido a curiosidade e desejo de pesquisar um caso específico, esta visão se aproxima com a de Robert Stake (1998). Dessa forma, os procedimentos metodológicos, podem fornecer ao pesquisador várias visões do objeto, é o caso das entrevistas. Adotamos o estudo de caso intrínseco por se tratar de um estudo movido pelo interesse intrínseco, particular, específico (STAKE, 1998). É relevante que no estudo de caso utilize várias fontes de evidências e dispor de inúmeras informações para interpretação dos resultados, assim há mais possibilidades em relação à qualidade da pesquisa (YIN, 2001).

A presente pesquisa terá como aporte metodológico a observação, a entrevista e fontes documentais. É notório que a observação tem um papel

essencial para a construção do roteiro de entrevista e de outras etapas. Dessa forma, os métodos de produção de dados utilizados na pesquisa será o fio condutor para se chegar aos resultados, visto que compreender o currículo da referida escola implica numa conjuntura sociocultural que envolve pessoas com projetos de vida e conhecimentos produzidos historicamente. “Estes métodos esclarecem acerca dos procedimentos lógicos que deverão ser seguidos com rigorosidade no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade” (GIL, 2008, p. 28).

### **3.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: Campo Novo do Parecis e o agronegócio**

O município de Campo Novo do Parecis, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) tem aproximadamente 33.551 habitantes, sendo destaque nacional do agronegócio, que por meio da sua extensão sufoca pequenos produtores e etnias da região devido ao desmatamento e conflitos sociais, conforme mapeamento socioambiental (SATO *et al.*, 2013).

Em 2010, segundo dados do IBGE (2017), havia uma população minoritária no espaço (rural) com apenas 1993 pessoas que declaram morar no campo, ocupando no ranking a 96.<sup>a</sup> posição em relação à população, considerando a área da unidade territorial 9.434,425 km<sup>2</sup>, isso comprova que o agronegócio é um espaço vazio, pouco povoado.

Destacamos a dimensão ideológica que está por trás do agronegócio disfarçado pelo argumento de desenvolvimento e expansão tecnológica tem por objetivo persuadir como afirma Fernandes e Molina (2004). Entendemos que “a hegemonia do agronegócio tem construído inúmeras estratégias para disputar e convencer a sociedade do ‘sucesso’ do modelo agrícola que propõe” (MOLINA, 2015, p. 391).

Mas a imposição de poder está subjacente quando se trata do agronegócio, o poder econômico determina quem pode mais, enquanto muitos estão reféns do próprio trabalho e sustento, todos nós engolimos diariamente um ar totalmente poluído pelos inúmeros agrotóxicos aplicados nas lavouras.

A apologia ao agronegócio, realizada pela mídia, pelas empresas e pelo Estado, é uma forma de criar uma espécie de blindagem desse

modelo, procurando invisibilizar sua conflitualidade. O agronegócio procura representar a imagem da produtividade, da geração de riquezas para o país. Desse modo, aparece como espaço produtivo por excelência, cuja supremacia não pode ser ameaçada pela ocupação da terra. (FERNANDES, 2004, p. 38).

Pelo exposto Mato Grosso destaca-se no setor do agronegócio (produção) e de agrotóxico<sup>16</sup>, as consequências socioambientais são assustadoras e incalculáveis. Com a expansão do agronegócio surgem os conflitos socioambientais<sup>17</sup>, caracterizados pela desocupação humana em virtude da produção, enfim do capital. Esses conflitos eclodem as mudanças nas paisagens e, conseqüentemente, no modo de viver dos grupos sociais que sofrem esse processo desenfreado de desenvolvimento.

A cidade de Campo Novo do Parecis-MT tem como biomas o cerrado e a Amazônia, conforme dados do IBGE/2014. Essa paisagem está ameaçada e pode ser substituída/erradicada por grandes extensões produtivas visando apenas o lucro e provocando os conflitos, conforme abordado por Jaber (2012, p. 11):

Entretanto, contrastam nesta paisagem os resultados da busca incessante pelo crescimento econômico, centrada fortemente na atividade econômica do agronegócio, caracterizado por contínuas áreas de modernas fazendas com grandes extensões de terras dedicadas à monocultura, destinando grande parte da produção à exportação.

As terras mato-grossenses “estão a serviço do mercado” (JABER, 2012, p. 20) em detrimento do agronegócio tanto no cerrado, quanto na parte amazônica de Campo Novo do Parecis-MT. As aldeias indígenas estão cercadas por plantações que põe em risco a cultura e historicidade desses povos que lutam para resistir à expansão da monocultura.

Geralmente os conflitos ocorridos no cerrado mato-grossense em grande escala é pelas terras, essa disputa de território ocasiona os enfrentamentos e desapropriação de vários povos que precisam da terra para subsistência.

---

<sup>16</sup>Pignati *et al.* (2017).

<sup>17</sup>Os conflitos socioambientais segundo Michelle Jaber (2012) ocorrem quando há tensões e disputas pelo objeto, causando os conflitos. Focamos as discussões nas tensões provocadas pelo agronegócio.

A Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO, 2012) lançou um dossiê que traz várias discussões sobre o uso de agrotóxicos e seus impactos:

Os modos de vida e de produção existentes na produção camponesa e familiar passam a ser descritos como 'arcaicos' e vários mitos vão sendo construídos e replicados para justificar as diversas intervenções ocasionadas pelo modelo agrícola conservador que, mesmo carregando as mais atrasadas práticas, se reveste de 'moderno' em seu discurso. (ABRASCO, 2012, p. 38).

O agronegócio sempre carrega argumentos ideológicos de modernidade e desenvolvimento, afirmando sua expansão e produtividade por meio de tecnologias que favorecem só a eles. Toda essa expansão tem justamente substituído a agricultura familiar pela devastação/destruição dos recursos naturais existentes no nosso estado. Isso contribui agressivamente na desapropriação de aldeias e povoados de suas terras, a história e a cultura passam a fazer parte apenas na memória desses povos, considerando que ao serem desapropriados não estão perdendo apenas o direito sobre a terra, mas estão enterrando seus hábitos de vida.

O trabalho na terra, que acompanha o dia a dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio que as coisas não nascem prontas, mas sim que precisam ser cultivadas; são as mãos do camponês, da camponesa, as que podem lavar a terra para que chegue a produzir o pão. Este também é um jeito de compreender que o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isto, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva. (BENJAMIM; MOLINA, 2000, p. 35).

Dessa forma a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE<sup>18</sup>) em 2013 faz uma alerta: "O celeiro do mundo não produz comida", é um círculo vicioso, pois para produzir o álcool acaba produzindo a queima do diesel, combustível utilizado em máquinas e caminhões na produção e escoação do agronegócio. O Fórum Mato-Grossense de Meio Ambiente e Desenvolvimento (FORMAD) em 2013 traz às discussões a realidade de

---

<sup>18</sup>Em 16/07/2013, a jornalista Livia Duarte publicou o artigo "Avanço do agronegócio no MT: riqueza excludente. Seminário do Formad revela impactos socioambientais dos agrocombustíveis". Disponível em: <<https://fase.org.br/pt/informe-se/noticias/avanco-do-agronegocio-no-mt-riqueza-excludente/>>. Acesso em: 06 set. 2017.

algumas regiões mato-grossenses que sofrem impactos socioambientais irreparáveis ligadas à produção da soja e da cana-de-açúcar, os prejuízos são assustadores em relação ao uso excessivo/agressivo de agrotóxicos.

Neste processo a burguesia desapropria os camponeses da sua relação com a terra e os meios de produção, criando uma classe desprovida de qualquer relação com os meios de produção, existindo com uma única propriedade: a sua força de trabalho. (CARVALHO, 2011, p. 39).

Observa-se que com o processo de desapropriação os povos do campo acabam por vender a sua força de trabalho, onde esse não participa dos lucros, mas este depende do seu trabalho, configura-se em relações de poder em que o que não detém do capital fica a mercê do agronegócio até pela questão de subsistência familiar.

A composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos. (MOLINA, 2006, p. 29-30).

O agronegócio tem contribuído para a substituição das pessoas no campo, pela qual passa a ser ocupado por extensas plantações e máquinas que fazem o serviço de centenas de trabalhadores. Fernandes (2008, p. 46) define o agronegócio como: “O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência”. Essa relação de submissão reforça o sistema capitalista, fortalece-o.

É de extrema importância que os grupos sociais e entidades deem continuidade nos diálogos e mobilizações em torno da expansão do agronegócio, afim de (re) pensar novas projeções a curto prazo para que as consequências não sejam ainda mais agravantes. Na verdade, já estamos vivenciando o resultado alarmante do desmatamento, das queimadas, uso de agrotóxicos e defensivos agrícolas utilizados nas lavouras.

Observa-se que conhecer os aspectos locais para depois o global é uma lógica que nos faz lembrar as matrizes culturais incorporadas ao currículo, numa contracultura permeada pela persistência e luta pela terra. Que não desconsidera a cultura urbana, entretanto, admite o campo como espaço heterogêneo. Para resgatar essas matrizes a escola do campo precisa vinculá-las ao currículo, permitir que as experiências possam fazer parte das práticas desenvolvidas na escola. E que o currículo aprimore os saberes socialmente produzidos por aqueles que estão em constante mobilização por um campo mais justo, igualitário capaz de emancipar os sujeitos.

### 3.2 ESCOLA ESTADUAL MARECHAL CÂNDIDO RONDON

Escolhi a Escola Estadual Marechal Cândido Rondon (EEMCR) pelo fato de já conhecê-la, estive algumas vezes na escola fazendo algumas visitas no ano de 2015 e 2016.

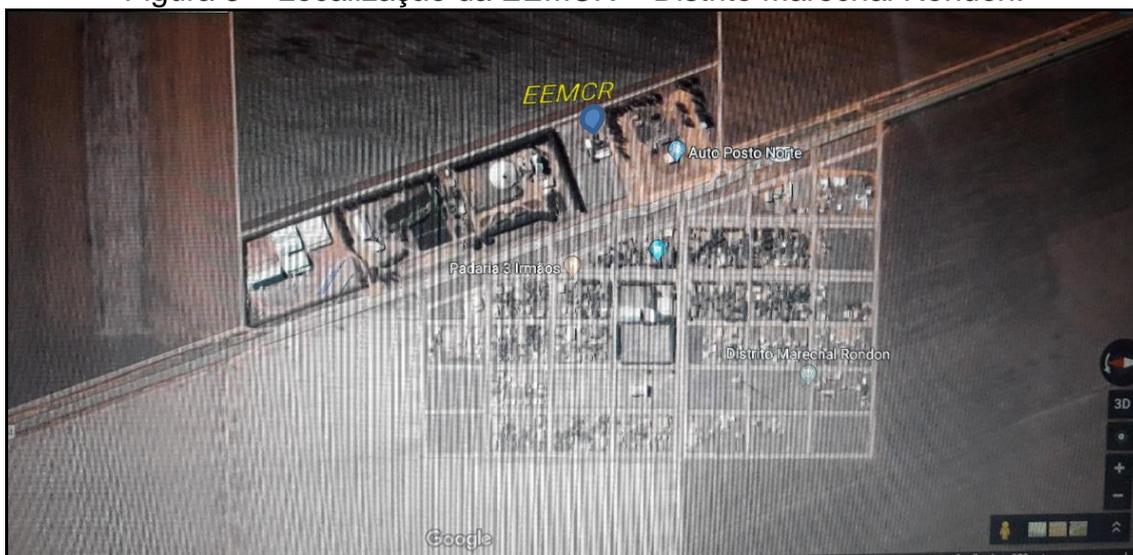
Figura 2 – Frente da Estadual Marechal Cândido Rondon.



Fonte: Acervo de Giovani Santos (2014).

A EEMCR, conforme a figura 3, está situada a 45 quilômetros de Campo Novo do Parecis/MT, à margem direita da Rodovia BR-364, no Distrito Marechal Rondon, conhecido como (Posto Norte), termo mais utilizado para se referir ao local.

Figura 3 – Localização da EEMCR – Distrito Marechal Rondon.



Fonte: Adaptado do site GoogleMaps (<https://www.google.com.br/maps>). Acesso em: 28 maio 2018.

A denominação “Posto Norte” se deu devido uma das fazendas onde está localizado o Distrito Fazenda Norte, a fazenda acabou doando uma extensão de terras para a vila, inclusive a área que hoje é da escola era da tal fazenda, em razão disso, a escola não tem documentação da área. A estrutura da EEMCR é de quando a fazenda doou o espaço e construiu 2 salas para comportar os educandos na época, depois a prefeitura de Campo Novo do Parecis/MT construiu mais salas, e mesmo sendo estadualizada em 2013, ainda mantém a antiga estrutura, por ser uma área doada, isso acaba sendo um empecilho para que a escola receba reformas, por exemplo.

Teve início de suas atividades no ano de 1989, com 08 alunos, sendo o 1.º (primeiro) professor, Sebastião Saldanha da Silva. A Prefeitura Municipal de Campo Novo do Parecis, através da Lei Municipal n.º 015/89 de 06 de abril do mesmo ano, criou na localidade do Posto Norte a Escola de 1ª Grau Norte, no ano seguinte, com a Lei n.º 091/90 de 15 de junho de 1990 passou a denominar-se Escola Municipal de 1º Grau “Marechal Cândido Rondon”. Em julho de 2007 a escola alterou a denominação para Escola Municipal Marechal Cândido Rondon e posteriormente em dezembro passou a ser denominar Escola Municipal Walter de Souza e Silva. A Escola Estadual Marechal Cândido Rondon foi criada em 10 de janeiro de 2013, através do Decreto n.º 1543, publicado no D.O n.º 25962, matéria n.º 54829. O Decreto autoriza a oferta da Educação Básica, Etapa: Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos – EJA e o

Ensino Médio (PPP, 2014, s/p). Devido às influências políticas que tinha como principal interesse transferir essa responsabilidade para o estado, que antes era apenas do município. Atualmente a escola atende educandos do 1º ano do ensino fundamental ao 3.º ano do ensino médio distribuídos em dois turnos de atendimento: matutino e vespertino, totalizando 310 educandos.

Os educandos da EEMCR são oriundos de diversas localidades que circundam a escola: distrito, assentamento e fazendas, na qual a maioria dos que residem mais de 2.000 metros utilizam o transporte escolar realizado pela Prefeitura Municipal de Campo Novo do Parecis. Alguns ônibus saem às 4 horas da manhã da cidade já levando os professores da escola que residem na cidade rumo à Escola Estadual Marechal Cândido Rondon, o transporte escolar vai perfazendo o trajeto diário pegando os alunos passando por fazendas do agronegócio, educadores e educandos se deparam diariamente com aviões pulverizando agrotóxicos nas lavouras e muitos já se acostumaram com essa catastrófica realidade.

A maior parte dos trabalhadores do Distrito de Marechal Cândido Rondon sobrevivem realizando serviços em fazendas na região, de alguma forma estão a mercê do próprio sistema capitalista, onde o mais fraco serve ao mais forte vendendo sua mão-de-obra e suor.

Constata-se que geralmente jovens e adultos que trabalham durante o dia tem a possibilidade e oportunidade de estudar à noite, e quando a escola deixa de realizar esse atendimento, principalmente por questões políticas, temos a negação dos direitos de acesso e permanência na escola, do direito de aprender e emancipar-se.

A escola atendeu até 2015 a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em 2017 parou de atender o Ensino Médio no período noturno, negando o direito à educação. O município que é responsável pelo transporte alega não ter recursos financeiros para bancar um terceiro turno, enquanto isso trabalhadores/as tem que optar entre estudar ou trabalhar. Quando falamos em direito de acesso e permanência estamos nos referindo também a esse fato, na qual o poder público se nega garantir a oferta da educação básica. Reagir ao que está posto faz parte do processo educativo, da libertação e da emancipação (CHASSOT, 2016).

Sobre a política pública de fortalecimento do transporte escolar de responsabilidade do FNDE<sup>19</sup>, Molina (2015) acrescenta:

Já o Programa Caminho da Escola foi criado em 2008, com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica no campo, nas redes estaduais e municipais. (MOLINA, 2015, p. 390).

A LDBEN/1996 através da alteração prevista na Lei n.º 12.796 (BRASIL, 2013) “VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. O transporte escolar é uma política pública que precisa ser garantida, principalmente no campo, que os educandos percorrem longas distâncias para chegar até à escola.

A EEMCR fica refém do transporte realizado pelo município, é quem gesta e decide sobre o transporte, essa falta de autonomia acaba afetando a qualidade do atendimento que deveria se adequar ao aluno e não o aluno se adequar ao transporte. As faltas constantes na escola acabam impactando o ensino-aprendizagem, pelo fato de perder a sequencialidade dos conteúdos, trabalhos, atividades e avaliações por conta do transporte escolar que deixa a desejar.

Os efeitos da exclusão e da falta de atendimento no horário noturno acabam por destruir a oportunidade de jovens e adultos concluírem seus estudos e garantir a subsistência de suas famílias, visto que trabalham de dia e estudam à noite.

Os povos do campo continuam a mercê de uma política excludente e seletiva que não garante a todos o direito de aprender, por não haver um diálogo em relação ao transporte, as decisões sempre acontecem de cima para baixo.

Essa desigualdade é a imagem da exclusão e do esquecimento daqueles que historicamente sempre sofreram nas garras da classe dominante

---

<sup>19</sup>O programa Caminho da Escola tem como objetivo atender, principalmente, ‘em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte’. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-suplementares/sobre-o-plano-ou-programa-suple/sobre-o-caminho-da-escola>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

que sempre determinou o que é melhor para os oprimidos, a opressão continua a pairar quando o direito garantido em lei é violado por aqueles que nunca vivenciaram na pele as injustiças e desigualdades sociais.

### **3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E COLETA DE DADOS**

Durante a pesquisa estive na EEMCR no período entre os meses de junho de 2017 a fevereiro de 2018, a maioria das visitas ocorreram em dias letivos, com o objetivo de sentir o ambiente, perceber e observar aspectos sobre o currículo da EEMCR.

Foi realizada uma reunião com a direção, coordenação e professores para contextualizá-los sobre a pesquisa, bem como os procedimentos de coleta de dados, e conseqüentemente, a participação. Esclarecemos que é de suma importância fazer uma análise sobre o currículo da EEMCR, a luz da Educação do Campo e suas perspectivas.

Iniciamos a pesquisa partindo das observações e anotações no diário de campo realizado na EEMCR. Já o roteiro da entrevista foi elaborado a partir dos objetivos da pesquisa e por ser um estudo exploratório a entrevista semiestruturada é mais adequada a este tipo de pesquisa. Pois possibilita ao entrevistado expressar-se, porém tem a liberdade de expor informações de relevância, que ora, estão fora do roteiro organizado pelo pesquisador.

#### **3.3.1 Observação participante**

Na etapa inicial da pesquisa foi possível compreender os fenômenos que ocorrem a partir da observação do contexto/realidade, oportunizando uma aproximação do objeto de pesquisa, permitindo identificar aspectos de relevância. Através da observação percebemos os sentidos e chegamos ao conhecimento produzido socialmente (GIL, 2008).

Consiste em observar os fenômenos que se pretende investigar, sendo uma importante etapa no contexto da pesquisa e no desdobramento das demais etapas, permitindo uma maior aproximação do objeto e interpretação dos fenômenos.

O diário de campo constitui um importante recurso metodológico, permitindo a observação do contexto da pesquisa. Sendo assim, durante as

observações e coleta de dados às informações foram registradas no diário de campo.

Para Minayo (1994, p. 59) uma das formas de investigar o objeto é realizar a observação, através deste procedimento o pesquisador acaba integrando-se e fazendo parte da mesma. Sendo assim, “O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto”. Esta aproximação do objeto permite identificar informações que talvez não estejam evidentes na fonte documental e nem são perceptíveis nas entrevistas.

Por meio dessa compreensão somos capazes de entender melhor os aspectos rotineiros, as relevâncias, os conflitos, os rituais, bem como a delimitação [...]. Essas considerações baseiam-se no pressuposto de que os entrevistados não são ingênuos espectadores, nem subjetividades ao acaso ou atores não-críticos. (MINAYO, 1994, p. 62).

A observação na presente pesquisa é um procedimento de extrema importância que não desconsidera os demais métodos de coleta de dados, pelo contrário, alia-se aos demais para interpretar os resultados.

Além disso a observação contribui para uma melhor interpretação dos dados, contribuindo assim para um olhar mais aprimorado do caso a ser pesquisado, estas devem ser relevantes para a compreensão do objeto, segundo Stake (1998).

### **3.3.2 Fontes documentais**

A pesquisa documental permite ao pesquisador recorrer a inúmeras fontes para compreensão do fenômeno, logo tem uma versatilidade na escolha, entretanto deve-se primeiramente definir os objetivos da pesquisa para não recorrer a fontes que de repente não traga um significado para a pesquisa.

A fonte documental permite que o pesquisador recorra várias vezes ao estudo do mesmo, permitindo uma maior apreciação dos documentos selecionados pelo pesquisador, porém este pode se tornar tendencioso, por ser analisado de forma seletiva (YIN, 2001).

Nessa etapa foi analisado o Plano Municipal de Educação, o PNLD-Campo, PPP (2014) e o Regimento Escolar com o objetivo de conhecer e

descrever o currículo da EEMCR, através da compreensão e interpretação dos dados obtidos.

### **3.3.3 Entrevistas**

Ao realizar as entrevistas com a direção, coordenação e professores buscamos interpretar o currículo da EEMCR, através das narrativas dos participantes da entrevista. Nas entrevistas semiestruturadas é possível deixar os participantes mais à vontade para se expressar, na qual permite uma maior liberdade opinativa sobre o tema.

A entrevista semiestruturada permite que haja um diálogo com os participantes, de forma aberta, mas não perdendo o fio condutor da pesquisa, sendo que o foco consiste na realidade pesquisada. Este instrumento de produção de dados permite que o entrevistado fique à vontade para expressar sua opinião e entendimento sobre os questionamentos, principalmente para colocar em pauta alguns detalhes que não estão explícitos no roteiro. Isso permite ao pesquisador esmiuçar informações detalhadas que podem ser valiosas para a pesquisa.

No estudo de caso a entrevista configura-se como uma das principais fontes, pois geralmente são coletadas de forma espontânea, e podem produzir resultados significativos, pois quanto mais o entrevistado se sentir à vontade para responder às interrogações, seus relatos orais poderão ter maior teor/valor nas etapas seguintes da pesquisa (YIN, 2001).

Os participantes da entrevista semiestruturada foram escolhidos a partir de dois segmentos da escola: (01) uma diretora, (02) duas coordenadoras pedagógicas e (05) professores da educação básica. A escolha da direção e coordenação se deu pelo fato de fazerem parte diretamente da construção das propostas curriculares da escola, na qual tem o poder de decisão e autonomia na tomada de decisões internas e as próprias responsabilidades apontadas na Lei Complementar n.º 206 (Mato Grosso/2004) que institui a função de cada segmento da escola e a Lei Complementar n.º 7.040 (Mato Grosso/1998) que aborda sobre a gestão democrática nas escolas e autonomia. Já os demais participantes (professores), foi delimitado o número de entrevistados, já que na abordagem qualitativa analisa-se o contexto, portanto, foi apresentado o projeto de pesquisa aos professores, direção e coordenação numa reunião, os

participantes foram exatamente os que se dispuseram a contribuir e participar da presente pesquisa, totalizando (08) participantes.

Após organizar as questões (roteiro) sobre o currículo da Educação do Campo optamos pela entrevista semiestruturada, visto que os sujeitos desse espaço escolar têm em relação ao currículo e o que pensam ser o currículo. A entrevista foi realizada com a direção, coordenação e professores conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Participantes / Entrevista.

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO NA ESCOLA</b>
Pequi	Diretora	Matemática	6 anos
Jenipapo	Coordenadora	História	1 ano
Murici	Coordenadora	Pedagogia	6 anos
Jatobá	Educadora	Pedagogia	1 ano
Baru	Educador	Química	1 ano
Cajá	Educador	Biologia	6 anos
Buriti	Educadora	Pedagogia	1 ano
Pitomba	Educadora	Pedagogia	1 ano

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

As entrevistas com os participantes foram realizadas entre novembro e dezembro de 2017 mediante documento de autorização, as mesmas foram gravadas em equipamento de áudio, e posteriormente as transcrições dos áudios preservando suas respectivas identidades. Para manter o sigilo e resguardo dos participantes optei por utilizar nomes fictícios, respeitosamente, utilizei nomes de frutos do cerrado mato-grossense. A diretora (Pequi), coordenadora 1 (Jenipapo), coordenadora 2 (Murici), professor 1(Jatobá), professor 2 (Baru), professora 3 (Cajá), professora 4 (Buriti) e professora 5 (Pitomba).

## CAPÍTULO 4: RESULTADOS

### O POEMA É CHÃO

O poema é chão da realidade  
 O poema conta histórias  
 Passagens, lembranças  
 É vida que reluz na mais vasta insanidade.

O chão por onde passei...  
 Me ensinou a protestar  
 Não sou obrigada a concordar  
 Mas, é preciso apressar-se  
 Nessa teimosia que me move  
 Vou construindo horizontes  
 Abrindo caminhos  
 Cortando as amarras  
 Me libertando de mim mesma.  
 Querem nos calar, amordaçar  
 Me recuso! Instinto proibitivo.  
 Acorda  
 Reaja  
 Aja  
 Já!

Elane Matos, nov. 2018

Neste capítulo apresentamos os resultados da pesquisa descritos e detalhados através dos procedimentos metodológicos: a) observação participante b) interpretação do Plano Municipal de Educação, PPP, Regimento Escolar, PNLD e c) interpretação das entrevistas.

Para a interpretação e descrição dos dados, utilizamos os registros em diário de campo, conteúdo das entrevistas e referencial teórico. É preciso valorizar tanto o conhecimento, quanto as experiências, uma vez que toda “experiência social produz conhecimento” (ARROYO, 2013, p. 117).

#### 4.1 OBSERVAÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Realizamos um total de dez observações *in loco* na EEMCR, nessas visitas as observações eram registradas no caderno de campo. Nas observações realizadas destacamos que a equipe da EEMCR é receptiva e acolhedora. No início do ano letivo de 2018, presenciamos os profissionais da educação fazendo mutirão para fazer pequenos reparos na escola, isso demonstra que há uma

coletividade interessada (professores, coordenação, apoio escolar) em receber os educandos da melhor forma.

A valorização do outro no espaço da escola do campo independente da função nutre o sentimento de respeito e dignidade de outros segmentos escolar. Penso que é preciso estreitar as relações, aprender uns com os outros, trocar experiências e ver o outro não pelo cargo/função que ocupa, mas enxergá-lo como ser humano. Esses princípios estão ligados à educação e trabalho, fazem parte da formação e emancipação humana, o currículo orienta essas práticas educativas que acontecem e se constroem na escola.

É interessante citarmos a obra de Paulo Freire “Professora sim, tia não”, na qual o mesmo faz crítica ao uso do termo “tia”, não desconsideramos a afetividade presente neste apelido ou chamamento, mas devemos nos atentar ao processo de valorização do profissional da educação que participa da formação dos educandos no exercício de sua função educacional, no qual contribui para a desvalorização. A merendeira faz parte desse coletivo de profissionais que compõe a educação, prepara todos os dias a refeição que alimenta esses sujeitos.

Figura 4 – Homenagem às merendeiras e à diretora.



Fonte: Acervo de Giovani Santos (2017).

Figura 5 – Homenagem ao coordenador.



Fonte: Acervo de Giovani Santos (2017).

As figuras nos revelam atividades pedagógicas desenvolvidas na EEMCR, as homenagens comemorativas do dia do diretor, coordenador e merendeira, dessa forma, chama a atenção esse cuidado de lembrar e homenagear as pessoas que trabalham na escola. Durante as observações percebemos que há interação entre os profissionais da escola. Geralmente os profissionais que não residem em Posto Norte realizam as refeições juntos na própria escola devido à distância da cidade, este momento acaba sendo um momento de diálogo e também de intervalo entre um período e outro.

Compreendemos que as discussões sobre o que venha a ser currículo são abrangentes, já que o mesmo condiz com todo trajeto/percurso que envolve o ensino-aprendizagem, continua despertando interesse político e ideológico.

Para descrever como o currículo da EEMCR acontece, faz-se necessário compreender as teorias do currículo. No currículo tradicional prevalece as adaptações e ordenamentos em busca da eficiência através das técnicas, neste modelo tecnocrático<sup>20</sup> não há questionamentos, apenas aceitação e ensino limitado e passivo. Ao que tange as teorias críticas, que por sua vez, contrapõe o modelo tradicional, é fundamentada nos questionamentos e nas influências

<sup>20</sup>Termo utilizado por Tomaz Tadeu Silva no livro "Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo" (2017).

curriculares na educação e formação humana (SILVA, 2017). O currículo tradicional preocupa-se com a organicidade e normas, limitado e inflexível.

Ao fazer um gancho nas teorias curriculares é visível que o currículo se caracteriza num campo de disputas ideológicas, com ações intencionadas. Ao passo que pensamos o que ensinar e para quem, já expressamos nossa ideologia através da seleção dos conteúdos, regras de convivência, Regimento Escolar, calendário e projetos pedagógicos.

A EEMCR mantém o projeto da horta há alguns anos consecutivos, o mesmo encontra-se descrito no PPP/2014, como atividade curricular. No período de estiagem das chuvas entre maio e outubro presenciei algumas atividades práticas na horta da escola. O contato e cuidado com a terra permite uma reflexão sobre as origens, a vida no campo, a importância da terra, da água e do trabalho humano. A escola do campo deve ser um espaço de fortalecimento dessas relações que envolvem a terra e o trabalho, sobretudo, de democracia, emancipação e transformação humana.

A escola pesquisada busca através de suas atividades dialogar com as matrizes do campo, a figura 6 evidencia um painel produzido pelos educandos, na qual trouxeram folhas existentes no entorno da escola, provenientes de mangueiras, cajueiros, eucaliptos, abacateiros e outras não identificadas por mim. Foi realizado juntamente com a turma do 3.º A um trabalho de identificação e classificação das espécies trazidas pelos educandos, a borboleta e a ave são biodiversidade existentes na região.

Figura 6 – Classificação das folhas.



Fonte: Acervo da autora (2017).

Ao vincular o currículo com a realidade dos educandos é preciso ultrapassar a oficialidade do mesmo, ensinar para a vida, perceber os aspectos mais abstratos que se concretizam através da cultura e da historicidade humana. Portanto, fazendo uma leitura da imagem “classificação das folhas” o uso de recursos provenientes do local onde se mora contextualizando o currículo à realidade local (espécies). Além do tamanho, cor, textura e forma das folhagens, enxergamos as relações existentes entre os seres que habitam esse lugar.

O saber popular revela que há vários tipos de conhecimento e que podemos aprender em diversos espaços e de várias formas. Constata-se que a cultura está diretamente ligada ao currículo, sendo assim, toda cultura traz em si saberes produzidos historicamente que precisam estar mesclados ao currículo oficial. Dessa forma, algumas teorias críticas do currículo sugerem-nos sempre a crítica e o questionamento da realidade em meio às relações de poder e persuasão que envolve a organização curricular (SILVA, 2017). “Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados” (SILVA, 2017, p. 55).

Figura 7 – Horta da EEMCR.



Fonte: Acervo de Giovani Santos (2017).

A horta pedagógica da EEMCR tem sido desenvolvida todos os anos não só com o objetivo de produzir alimentos para a escola, mas o de contribuir na construção de aprendizagens, assim, observamos a importância do contato com a terra, na qual o ser humano nasce e vive a partir dela.

Em 2018, a escola teve apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Mato Grosso (IFMT) de Campo Novo do Parecis-MT, por meio de um projeto fizeram firmaram parceria. O projeto integrou educadores do IFMT e educandos do curso de Agronomia e comunidade escolar da EEMCR, primeiramente, momentos de formação e, posteriormente, aulas práticas. O fato é que houve o fortalecimento do uso de adubos e defensivos químicos no desenvolvimento da horta, que caminha na contramão da lógica campesina, já que os aparatos do agronegócio não são os mesmos da Educação do Campo.

Essas aprendizagens proporcionadas aos educandos permitem que estes valorizem a terra e o trabalho como atividade de dignidade humana, além do entendimento sobre as atividades que envolvem o labor dos povos do campo (MATO GROSSO, 2010).

Sobretudo, os fazendeiros ofertam “apoio” à escola, conforme constatado na entrevista com a diretora em junho de 2017. Os fazendeiros doam terra preta, calcário e maquinário (trator) para a limpeza do terreno onde é cultivada a horta. A EEMCR também utiliza alguns defensivos químicos para o combate de pragas. No entanto, é possível cultivar a horta ou campo experimental utilizando caldas naturais, que podem ser uma alternativa no combate de pragas. Além dos defensivos naturais, a horta mandala possibilita o manejo sustentável no espaço escolar e outras aprendizagens, através aulas teóricas e práticas.

A Educação do Campo contrapõe-se em relação ao agronegócio, que é pensado a partir de seu território, espaço político e social, já o agronegócio é desapropriação, de espaços, história e de vidas, condensa-se na imensidão do vazio. Sendo assim, só há território da Educação do Campo se houver o protagonismo dos povos do campo (FERNANDES; MOLINA, 2005).

A ideologia dominante disputa espaços no currículo, e este categoricamente reproduz, é preciso reconhecer o cunho político e ideológico curricular, notamos que a EEMCR está imersa e inerente ao poder do agronegócio. Reportamo-nos a lógica de conquistar uma identidade, de reconhecer os sujeitos, de lutar pelo direito coletivo, de propor um projeto de educação dos povos do campo firmada na justiça social, mas sem objetivos torna-se inviável qualquer tentativa de construção curricular.

A presença do agronegócio é marcante e presente na EEMCR, percebi isso nas inúmeras vezes que estive na escola realizando a pesquisa, conforme figura 8, são bancos doados por fazendas e com a sua marca bem evidente.

Figura 8 – Espaço externo da EEMCR.



Fonte: Acervo da autora (2018).

Já o currículo oculto equivale por todos os aspectos presente no espaço escolar, mas que não citados no currículo oficial. Silva (2017, p. 78) afirma: “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

A cultura dominante influencia o currículo escolar de forma simbólica, e até despercebida pelos dominados, assim se instaura e reproduz (SILVA, 2017).

Trazemos para a discussão as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que sugere um currículo:

Art. 8º I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional; II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de **desenvolvimento sustentável**. (BRASIL, 2002, grifo nosso).

A lei traz a importância de atrelar ao currículo do campo o “desenvolvimento sustentável”, entretanto, como afirma Senra (2014) o termo desenvolvimento traz em seu cerne a disputa, portanto, sugerimos “sociedades sustentáveis”, na qual não iremos avançar nas discussões, mas é preciso contextualizar, visto que, as diretrizes abordam esse termo.

As atividades realizadas na horta da EEMRC acompanha o período de estiagem de abril a novembro, o contato com a terra, a organização dos canteiros pode explorar a matemática para definir o espaço apropriado para o cultivo, a semeadura, o cuidado diário com a mesma, podem proporcionar momentos interdisciplinares que vão além da BNCC, mas que envolvem terra, trabalho, cooperação, solidariedade, cuidados, meio ambiente, a importância do uso consciente da água, estas questões devem fazer parte do currículo, não somente como atividades, mas como um processo de formação humana baseada na igualdade, equidade e justiça social.

A escola deve fomentar atividades que provoquem as discussões em torno da luta contra as desigualdades e injustiças sociais, bem como compreender os aspectos culturais que estão no cerne desta escola

Figura 9 – Painel de Atividades – EEMCR.



Fonte: Acervo da Prof.<sup>a</sup> Silnéia (2017).

O Projeto Cultura Mato-grossense desenvolvido na EEMCR, em observação no dia 20 de junho de 2017 evidencia que Campo Novo do Parecis -MT, é município colonizado por sulistas na década de 70, essa cultura é mantida pelo Centro de Tradições Gaúchas (CTG), no entanto aqui já habitavam outros povos: etnia Paresi que resiste preservando sua cultura. Segundo informações

do Wikipédia<sup>21</sup> sobre a história do município, desde o século XVII há relatos que estes índios habitavam esta região. Porém, sentimos falta da cultura indígena na figura 9, visto que a cultura Mato-grossense não é só siriri e viola de cocho.

Trazemos para a discussão as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais que reafirmam a importância dos povos indígenas, considerando nossas origens históricas e a riqueza de suas tradições:

As sociedades indígenas fazem parte do patrimônio da humanidade. São sociedades distintas entre si, com línguas, culturas, religiões, tecnologia e um conhecimento do meio ambiente de valor incalculável. Aquelas que desapareceram representam uma extinção de formas singulares de vida e que estão perdidas para sempre. (BRASIL, 2012, p. 82).

Percebemos que a cultura da região Sul, é latente, quando me deparei com o frequente hábito do chimarrão na escola, nessa lógica, é notória a influência do processo migratório, já que além dos indígenas foram os primeiros a povoar a região. A cultura Mato-grossense aparece em alguns trabalhos dos educandos, a imagem do tuiuiú, ave exuberante símbolo do Pantanal; a viola de cocho produzida artesanalmente e que mantém viva as tradições regionais, exemplo, o siriri e o cururu. Entretanto, há peixes, rios, montanhas, cactos, plantações, periferias, paisagens que podem ser de diversos lugares do país. Aliás, uma das imagens tem um rio cercado de plantação, isso sugere que o agronegócio está presente neste espaço, contaminando solos, rios, o ar.

Pensamos o nosso papel enquanto formadores de opiniões diante dessa realidade apresentada na figura 9, o diálogo que abarca essas questões ideológicas é essencial no que tange às questões climáticas e Educação do Campo, como resistência a esse modelo tão presente no currículo desta escola.

Mas o que chama mais a atenção é a quantidade de trabalhos reafirmando o campo do agronegócio (espaços vazios<sup>22</sup>), na maioria desses trabalhos não aparecem pessoas. Dessa forma, entende-se que de alguma forma o currículo da EEMCR gira em torno desse sistema dominante, logo os espaços vazios de (gente) vão se estabelecendo com os avanços da

---

<sup>21</sup>A origem de Campo Novo do Parecis-MT limita-se a poucas produções. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Campo\\_Novo\\_do\\_Parecis](https://pt.wikipedia.org/wiki/Campo_Novo_do_Parecis)>. Acesso em: 03 nov. 2018.

<sup>22</sup>As autoras Regina Silva e Michèle Sato (2010) utilizam o termo "espaços vazios" para se referir o avanço do agronegócio, a expropriação e esvaziamento de habitats.

monocultura. O campo do agronegócio não sincroniza com a o campo da Educação do Campo, visto que o primeiro é sustentado pelo modelo hegemônico e desenvolvimentista, movido pelo capital e servidão, contudo, o segundo ocupa espaços, produz cultura se articula em torno da coletividade.

Entretanto, a cultura perpassa as barreiras territoriais quando vemos a expressão da cultura nordestina (sertão) simbolizada pelo desenho de uma paisagem, o cacto aparece como imagem central da atividade, que ocupa seu espaço cultural no painel de atividades denominado “É bem Mato Grosso”. Não há como negar que algumas culturas consideradas de maior “prestígio” nega as demais de menos “prestígio” social. Essas relações de poder cercam o currículo movidas pelo PRÉ-conceito reproduzido historicamente pela humanidade. Arroyo (2011) afirma que geralmente condenamos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem por reproduzir tais desigualdades, e absolvemos o “Sistema” que se configura num mecanismo reprodutor de ideologias estatais (p. 3).

O livro didático é um instrumento ideológico que também será interpretado na presente pesquisa, geralmente esses materiais ficam pré-dispostos na biblioteca, mediante a entrega sob responsabilidade do educador ou do próprio educando. A biblioteca da EEMCR (figura 10) ficava localizada no pavilhão do lado direito, próximo à coordenação e secretaria, mas atualmente a mesma foi remanejada para uma sala com estrutura de madeira, próximo à horta, essa mudança se deu devido a necessidade de disponibilizar mais uma sala de aula.

No mesmo prédio funciona a Sala de Articulação voltada para os educandos do Ciclo de Formação Humana que apresentam dificuldades de aprendizagem, estes são acompanhados por uma professora pedagoga que realiza um trabalho diferenciado com objetivo de superar as dificuldades apresentadas. A EEMCR também conta com a Sala de Recursos espaço de aprendizagem e inclusão.

Conhecendo os espaços da escola observei que em todas as salas de aula há um crucifixo logo acima do quadro negro (figura 11), sinaliza a predominância do catolicismo.

Figura 10 – Biblioteca da EEMCR.



Fonte: Acervo da autora (2018).

Figura 11 – Crucifixo.



Fonte: Acervo da autora (2017).

Segundo dados do IBGE (2017), em 2010 havia em Campo Novo do Parecis/MT 27.577 habitantes que se declaram pertencentes as seguintes religiões: 16.574 católicos, em seguida 6.667 evangélicos e 103 espíritas. É

significativa a população se que auto declara católica, de certa forma, os crucifixos presentes nas paredes das salas de aulas reafirmam o poder religioso na EEMCR.

Figura 12 – *Bíblia*.



Fonte: Acervo da autora (2017).

Ao realizar as entrevistas em novembro de 2017 na sala dos educadores registrei essa imagem e fiz algumas considerações no diário de campo 01/11/2017, uma bíblia com um terço dentro. Essa imagem dialoga com a imagem anterior a respeito do catolicismo. Embora, reconhecemos não ter notado a manifestação de nenhuma das demais religiões no âmbito da escola pesquisada. Pode ser que há momentos, em que as outras religiões tenham

espaço, porém, pode ser que seja expressada em outros momentos das quais não participei, considerando que não observei aulas.

O conhecimento contextualizado, nas experiências e práticas cotidianas solidifica-se, enriquece-se, caso contrário não fará sentido, pois não agrega saberes, dispensa-os e desvaloriza o conhecimento social.

Entendemos que a “laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação” (AZEVEDO, 2010, p. 45).

Koltermann (2016) afirma que o Estado e a igreja foram desvinculados desde a Constituição de 1891, pelo fato de a igreja estar diretamente ligada à educação desde o período jesuítico, não queria perder o domínio sobre o ensino. A laicidade volta a ser debatida com o movimento escolanovista na segunda década do século XX, na qual a educação deve reconhecer a importância da diversidade religiosa, exceto priorizar uma única religião.

Em uma leitura simplificada, entende-se que a escola, retirando da grade curricular o referido componente, estará respeitando e cumprindo o que determina a Lei, mas esquecendo-se de outras formas de transgressão ao princípio da laicidade, como símbolos, eventos (datas comemorativas, formaturas...) discursos dogmáticos, intolerância e desrespeito perante a diversidade cultural e religiosa, evidenciando diretamente a interferência do “religioso” no contexto escolar, exaltando uma visão ou crença religiosa também por meio da prática pedagógica em sala de aula, independente de qual for o componente curricular. (KOLTERMANN, 2016, p. 1).

Compreendemos que a resistência por uma educação laica não diz respeito apenas a um componente curricular (disciplina), e sim de qualquer manifestação ou simbologias religiosas. Inclusive dados do IBGE comprovam que no município de Campo Novo do Parecis – MT não há somente católicos.

## **4.2 ESTUDO E INTERPRETAÇÃO DOCUMENTAL**

### **4.2.1 Plano Municipal de Educação (PME)**

O Plano Municipal de Educação aprovado em 23 de junho de 2015 foi sancionado baseando-se nos planos Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação, ambos aprovados em 2014 todos com vigência de dez anos. O artigo 7.º diz que é de responsabilidade do município deverão articular

seu respectivo plano em regime de colaboração, observando os “territórios étnico-educacionais” as “identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida”. Considerando que a escola atende 11 alunos/as indígenas é preciso que haja um currículo que observe e reconheça essa diversidade cultural.

Arroyo (2013, p. 654-655) faz-nos uma provocação em relação ao regime de colaboração, na qual consolida-se as desigualdades:

O desafio é entender os fundamentos do conceito de regime de colaboração, considerando um país onde as desigualdades sociopolíticas e econômicas são como marcas de origem de sua herança colonial. Que regime de colaboração é possível em um cenário de desigualdades de poderes em que entes federados possuem poderes tão diferentes, tão desiguais? Ante tamanha desigualdade entre os entes federados e entre as diferentes regiões do país, como estabelecer um autêntico regime de colaboração? É possível? Como garantir igualdade de direitos em um sistema no qual o poder dos atores é tão assimétrico?

Observa-se que a esfera pública tenta articular as políticas educacionais em regime de colaboração, ou seja, um auxiliando o outro, entretanto, assegurar direitos entre entes federados há todo um processo de autonomia hierárquica que emperra esse processo de colaboração. As diversidades regionais dependem de ações e políticas públicas que ultrapassem as desigualdades, bem como as burocracias entre os poderes.

Certamente, a implementação da Educação do Campo estabelecida nos Plano Federal, Estadual e Municipal de Educação não chega até a escola pesquisada como deveria, quando observamos através do estudo do PPP que a escola se quer cita as referidas políticas públicas. Vejamos que o PPP é um documento importante para a viabilização de políticas públicas através do diagnóstico da escola. Através dos Planos de Ações Articuladas (PAR)<sup>23</sup> Estados, Municípios e Distrito Federal podem gerir o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em prol da melhoria da educação, portanto é primordial que a escola esteja com o PPP atualizado, pois é através deste que as políticas públicas são organizadas e os recursos distribuídos. O Programa Caminho da

---

<sup>23</sup>Planos de Ações Articuladas (PAR) estabelece metas e diretrizes para a melhoria da Educação Básica, através do regime de colaboração. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

Escola<sup>24</sup> e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)<sup>25</sup>, o primeiro tem como objetivo/meta renovar os veículos escolares dos educandos de todas as redes do ensino público da Educação Básica, e o segundo diz respeito aos recursos financeiros e repasses.

O Decreto n.º 6.768 (2009) traz cinco objetivos do Programa Caminho da Escola:

Art. 2º São objetivos do Programa Caminho da Escola:

I - renovar a frota de veículos escolares das redes municipal e estadual de educação básica na zona rural;

II - garantir a qualidade e segurança do transporte escolar na zona rural, por meio da padronização e inspeção dos veículos disponibilizados pelo Programa;

III - garantir o acesso e a permanência dos estudantes moradores da zona rural nas escolas da educação básica;

IV - reduzir a evasão escolar, em observância às metas do Plano Nacional de Educação; e

V - reduzir o preço de aquisição dos veículos necessários ao transporte escolar na zona rural. (BRASIL, 2009).

Cabe lembrar que o PPP da EEMCR se encontra desatualizado, considerando que a última atualização foi realizada em 2014.

Chama-nos atenção o fato de que nessa dimensão de autonomia e colaboração entre poderes, pode garantir o direito à educação, ou a negação deles. Essa negação se consolida no fechamento das turmas do Ensino Médio<sup>26</sup> do período noturno da Escola Estadual Marechal Cândido Rondon em 2018, cuja justificativa foi de que seria inviável ao município manter o transporte escolar do noturno sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Campo Novo do Parecis. Sendo assim, fica evidente que os direitos não estão sendo assegurados, pois se estes jovens estudam no período diurno ficam impossibilitados de trabalhar, se trabalham não podem estudar. Neste caso o Plano Municipal de Educação que deveria assegurar o direito à educação desconsidera as especificidades dos povos do campo, de alguma forma, essa

---

<sup>24</sup>FNDE, 2018.

<sup>25</sup> Lei n.º 10.880, de 9 de Junho de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

<sup>26</sup>Segundo informações da nova gestora/2018, em 2017 havia o Ensino Médio noturno possibilitando aos jovens que trabalham durante o dia estudar no período noturno, mas no ano vigente essas turmas foram remanejadas para o diurno. Para reduzir gastos o município que já faz o transporte durante o dia, traz os educandos remanejados, evitando mais despesas com transporte escolar.

problemática influencia diretamente a evasão escolar e a negação ao conhecimento.

A EEMCR inclusive cita o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) criado pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997, que priorizava somente o ensino fundamental, mas foi ampliado pela Lei n.º 11.494 (BRASIL, 2007) em substituição ao FUNDEF, passando a denominar-se Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), garantindo recursos para a Educação Básica em suas etapas e modalidades de ensino. Fazemos referência ao art. 4.º da LDBEN:

- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996).

Entendemos que é dever do Poder Público garantir o acesso e permanência dos educandos que precisam trabalhar e estudar no período noturno, porém, esse direito não tem sido respeitado, exemplo disso, é o fechamento das turmas do período noturno da EEMCR, diante disso, expresso minha indignação diante dessa negação e exclusão. O art. 6º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reforça o compromisso com a Educação Básica do campo:

[..] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002).

Reitero a importância de se trabalhar respeitando as diversidades existentes no campo, o Plano Municipal de Educação no Artigo 8º prevê algumas estratégias, na qual devem ser observadas e consideradas as especificidades voltadas para os povos do campo, inclusive indígenas. Sendo assim, percebe-se que a legislação municipal cita a Educação do Campo de forma breve diante da diversidade existente em Campo Novo do Parecis.

Apenas “considerar” a diversidade do campo é pouco, é imprescindível que as políticas públicas cheguem até as escolas do campo de forma que o currículo contemple tais diversidades. Arroyo e Fernandes (1999, p. 20) enfatizam que a escola, por sua vez, deve enxergar o educando como sujeito histórico, conhecer sua realidade, assim, a escola perceberá que o campo é composto por uma diversidade que vai além da superficialidade curricular. Destaca-se que precisamos avançar em relação ao currículo, não basta trabalhar as problemáticas sociais nas datas comemorativas, afim, de celebrar, lembrar e abordar de maneira superficial.

A realidade do campo exige mais que isso, exige o reconhecimento desses povos enquanto sujeitos que produzem história, trabalho e cultura, os planejamentos, calendário e rotina escolar devem observar e compreender as especificidades do campo. A vinculação da escola com terra, cultura e trabalho possibilita o fortalecimento do processo educativo, observando as vivências e a história dos sujeitos do campo (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 21).

Na realidade há o predomínio do geral sobre as particularidades, ou seja, “políticas generalistas, para todos”, não respeitando as diversidades e vivências produzidas pelos sujeitos históricos, estão condicionados as desigualdades políticas (ARROYO, 2010, p. 1386).

Nessa perspectiva concordamos com Caldart (2009, p. 45): “E do ponto de vista metodológico isso tem a ver com uma reflexão necessária sobre o trabalho pedagógico que valorize a *experiência* dos sujeitos”, as experiências podem agregar ao currículo conhecimentos essenciais para a formação dos sujeitos no âmbito escolar.

Após ter acesso aos documentos oficiais da escola: PPP e Regimento Escolar em junho de 2017 iniciei o processo de leitura e interpretação dos mesmos até dezembro do mesmo ano. Visto que o PPP e o Regimento Escolar da escola não possuem paginação, decidiu-se utilizar a seguinte nomenclatura: “sem página” ou “(s/p)”, já que nenhum documento ao ser citado diretamente pode sofrer mudanças/alterações.

#### **4.2.2 Projeto Político Pedagógico (PPP)**

O PPP é um documento de extrema valia para o desenvolvimento da escola, pois é através da sua elaboração que a escola passa a perceber e refletir

sobre sua prática e objetivos, nesta leva, este documento irá direcionar as atividades escolares, no entanto, o PPP tem seu cunho de poder, já que o próprio sistema acaba por colocar cada um no seu lugar por meio da organização e meios de impor as regras (VEIGA, 2001).

No marco situacional a EEMCR afirma: “Necessitamos de política adequada que possam elevar o patamar da educação brasileira, a nível escolar de qualidade, não só de quantidade” (PPP, 2014, s/p). Questionamos políticas públicas de adequações por entender que o campo necessita de políticas dos povos do campo e não “para” o campo, além de desconsiderar os modelos hegemônicos a serem adaptados ao campo.

Logo no início do PPP a escola afirma atender uma diversidade: “Por ser escola do campo, atende uma **clientela** advinda da “comunidade” do Distrito Marechal Rondon, das “[...] fazendas e das aldeias que circundam a escola”. (PPP, 2014, s/p, grifo nosso). Compreende-se que educando não é cliente, esse termo não condiz com os princípios e objetivos da educação conforme prevê a LDB/1996. Igualar ou comparar o educando a negócio ou mercadoria desconstrói toda a essência dos processos formativos que envolvem a Educação do Campo.

Destaca-se os sujeitos atendidos na EEMCR: “Entre os educandos temos desde filhos(as) de empregadores a empregados tantos nos serviços de fazendas, comércio, prestadores de serviços, funcionários públicos e os povos indígenas” (PPP, 2014).

Os povos do campo lutam por uma educação que valorize as matrizes culturais vinculadas ao trabalho, cultura e tudo que envolve a vida campesina:

[...] os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo da vida. E a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, ato produtivo que nos produz como pessoas. O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz como pessoas. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 21).

Geralmente a referência de campo que temos é de um espaço economicamente viável ao sistema capitalista, por meio do trabalho e produção, ou seja, mão de obra e capital, porém, esses povos, além do calo nas mãos provocados pelo trabalho diário trazem consigo a luta diária, as experiências e a

própria história. Olhando por esse viés, entende-se que a Educação do Campo envolve todo o processo sócio histórico e cultural dos povos do campo, essas raízes precisam estar imbuídas no currículo da escola do campo. Desvincular a Educação do Campo de suas matrizes culturais<sup>27</sup> é o mesmo que negar a história e lutas dos povos do campo, as escolas precisam incorporar ao currículo essas matrizes, só assim, teremos um currículo menos utilitário, mais transformador e emancipador (ARROYO; FERNANDES, 1999).

A escola afirma no PPP que o currículo deve ser flexível e menos estático:

Quanto a concepção de currículo, é necessário, em primeiro lugar, abrir algumas zonas de flexibilidade e permeabilidade nos blocos estáticos que muitas vezes caracterizam os conteúdos escolares. É preciso pensar que o conhecimento é mais importante do que os seus monólitos conceituais, para que seja possível a produção de novas informações e a revitalização de ideias adormecidas. (PPP, 2014, s/p).

Contudo, o currículo acaba por abarcar mais as burocracias que envolve o ensino, regras, sequencialidades, organização, enfim, o foco é como será desenvolvido, ao invés, o que ensinar e para quem ensinar. Os “ordenamentos” impedem novas formas de aprender, com isso, a escola não consegue se libertar do tradicionalismo pedagógico que enrijece o currículo escolar. Enquanto o currículo for pensado a partir de uma lógica liberal, a escola continuará a depositar conhecimentos e reproduzir ideologias dominantes, que obedecem aos ordenamentos do sistema capitalista.

Segundo o que está previsto no PPP da EEMCR, a mesma busca através da sua prática uma educação fundamentada na própria realidade e nos aspectos sociais:

Dentro desse contexto, torna-se urgente pensarmos a educação escolar cada vez mais comprometida com a vida social e cultural, voltada para o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e de posturas éticas perante o mundo. Os conteúdos escolares não podem mais ser ensinados como conhecimentos abstratos, recortados da história e da cultura em que são forjados. (PPP, 2014, s/p).

---

<sup>27</sup>Termo utilizado por Arroyo e Fernandes (1999) na Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, n.º 2.

Discordo quando a escola afirma que “torna-se urgente pensarmos a **educação escolar**” (PPP, 2014, s/p, grifo nosso). A escola parece não se reconhecer como uma escola do/no campo, até porque não se trata de uma educação qualquer, generalizada. A Educação do Campo requer um posicionamento em relação ao modelo de educação pensado a partir da cultura urbana. O PPP precisa ser revisto, e ter como referência as políticas públicas voltadas para a realidade do campo, sendo elas: federal, estadual e municipal. A proposta libertadora citada várias vezes no PPP, contradiz, rejeita a lógica capitalista, no entanto, é necessário compreender o histórico, lutas e conquistas dos povos do campo, se não compreender o território do campo, não entenderá de que campo estamos falando.

Senra (2014, p. 87) define que “Uma Educação **DO** Campo só faz sentido se vier não de propostas externas e concepções “estranhas” a realidade local”. Diante dessa afirmativa, entendo que a EEMCR precisa repensar o currículo assumindo uma visão crítica em relação ao agronegócio, e reagir as imposições ideológicas que pairam a escola. O autor (2014, p. 89) acrescenta: que uma educação *no* Campo “é a defesa para que os processos de escolarização e educativos devam ocorrer no seu contexto, no seu local de atuação, como garantia de direitos sociais que atendam e se preocupem com a dignidade humana”.

A denominação “no” defende que a educação para os povos do campo seja garantida a partir do seu lócus, o direito de ter acesso à educação no espaço de origem. Acima de tudo, assumo o posicionamento de ater-se a uma Educação “**do**” Campo capaz de não só lutar por uma educação que ocorra nos “espaços” de origem, mas de ser um processo dos povos do campo, de direito coletivo e transformação.

Quando pensamos a Educação do Campo, fazemos referências aos movimentos que moldam essa educação, valorizando sua historicidade e lutas, já que esse processo se fortalece no coletivo e no reconhecimento de suas matrizes culturais.

Valorizar o saber social não significa que este seja a única fonte de conhecimento, mas sim no sentido de acrescentar de agregar outros saberes que não estão nos livros didáticos e nem na organização curricular, são saberes que estão vivos através de vivências e experiências e das origens culturais

(ARROYO; FERNANDES, 1999). Pensemos a partir de então, que cabe as escolas do campo pensar o ensino a partir da realidade, da historicidade, que o conhecimento tenha ligação as vivências diárias, que o ensino não seja descolado das matrizes culturais.

É possível perceber ao analisar o PPP que a escola atende alunos oriundos de realidades diferentes, o que caracteriza a existência de diversas culturas, contrastes sociais, isso se torna visível no seguinte trecho do referido documento: “Entre os educandos temos desde filhos(as) de empregadores a empregados tantos nos serviços de fazendas, comércio, prestadores de serviços, funcionários públicos e os povos indígenas”. (PPP, 2014, s/p). A Lei n.º 11.645/2008 que altera o art. 26 da LDBEN/1996 estabelece que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

O reconhecimento dos diferentes povos que permeiam a Educação do Campo exige um olhar intercultural, considerando que há uma diversidade e que a interculturalidade tem esse cunho de se contrapor ao modelo hegemônico que apenas produziu e reproduziu desigualdades.

Quadro 3 – Etnia – Campo Novo do Parecis/MT.

<b>TERRA INDÍGENA</b>	<b>ETNIA/POVO</b>	<b>MUNICÍPIO</b>
Ponte de pedra	Paresí	Campo Novo do Parecis
Utiariti	Paresí	Campo Novo do Parecis

Fonte: Adaptado de Silva e Sato (2010).

Há na EEMCR cerca de 11 educandos/as indígenas, estes estudam nas aldeias até o 5.º ano, após esse período os mesmos são encaminhados às escolas não indígenas para dar continuidade nos estudos.

Figura 13 – Primeiro Brasão da EEMCR.



Fonte: Acervo da autora (2017).

O primeiro brasão da EEMCR foi criado ainda quando a escola era sala anexa de uma escola urbana, e após a estadualização em 2012, a escola renovou o brasão. Mas o antigo brasão fica exposto bem na chegada no pavilhão do lado direito, logo todos que adentram a escola visualizam o mesmo. A figura 14 traz a imagem de cuia de chimarrão influência dos sulistas no município, as 2 mãos sugerem resistência e força, ou talvez, briga por território.

Apesar da renovação, poucos detalhes distinguem os brasões, basicamente alterou-se o formato que passou a ser o desenho de um livro e as cores que são as mesmas do brasão de Campo Novo do Parecis/MT. O atual brasão da EEMCR (figura 15) reflete o capital representado pelas folhas (lavoura) e sobre as cores da bandeira o grão de soja e ao lado o algodão, culturas da região. Acompanha a lógica capitalista do brasão do município.

Figura 14 – Brasão atual da EEMCR.



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 15 – Brasão de Campo Novo do Parecis-MT.



Fonte: Prefeitura Municipal de Campo Novo do Parecis – MT. Disponível em: <http://www.camponovodoparecis.mt.gov.br/Hino-Bandeira-Brasao/>. Acesso em: 02 jul. 2018.

O brasão do município traz a seguinte frase: “Celeiro Nacional de produção”. Conforme a Lei n.º 022 de 05 de junho de 1989, o brasão simboliza:

No centro da Bandeira Municipal existe um círculo na cor branco, representando o Governo Municipal e a cidade sede Município, onde estão desenhados no quadro superior a direita um 'trator agrícola,' no quadro superior a esquerda 'ramos de cana-de-açúcar'; no quadro inferior a direita um ramo de soja e no quadro inferior a esquerda 'ramos de arroz'. A cor azul simboliza o céu, horizonte e o potencial hídrico dos rios do nosso Município. O amarelo simboliza as riquezas das dádivas da natureza e do fruto do trabalho. O verde simboliza a esperança a honra, civilidade, cortesia, alegria, abundancia e lembra os campos verdejantes da primavera, a espera de [sic] um farta colheita que irá saciar a fome do homem. O branco simboliza a paz, amizade, e trabalho, a prosperidade, a pureza e a religiosidade. O trator simboliza o progresso tecnológico na agricultura. Os ramos de cana-de-açúcar, soja e arroz, simbolizam uma agricultura próspera, com uma das produtividades mais altas do mundo. O solo, clima e trabalho fazem destes e outros produtos de nosso Município um Celeiro Nacional de Produção. (CAMPO NOVO DO PARECIS, 1989).

O brasão da escola é baseado na perspectiva do agronegócio, informação importante para a pesquisa, já que o brasão faz parte do currículo da escola. Embora, nem o PPP e nem o Regimento Escolar faça menção do mesmo, no entanto, este é representativo para a EEMCR, já que está exposto tanto na entrada da escola, quanto na sala dos professores. Ambos os brasões da escola trazem ao centro duas mãos que sugerem força, luta, trabalho e simbolizam a luta étnico-racial pela igualdade, respeito e equidade, numa dimensão intercultural crítica reafirmamos a relevância dessa discussão para a escola, diante da diversidade atendida pela mesma.

O Decreto n.º 7.352/2010 estabelece os princípios da Educação do Campo: "Art. 2º I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia" (BRASIL, 2010). Nesse contexto, a EEMCR preocupa-se com as questões étnico-raciais que foram fortalecidas na gestão anterior da escola, o fato do ex-diretor ser negro, resultou em práticas educativas ligadas a essa questão, que até o momento da pesquisa continua a florescer na escola (entrevista com a coordenadora Jenipapo, 04/12/17). No que se refere as observações realizadas entre junho de 2017 a fevereiro de 2018, além de fazer a leitura do brasão, verificou-se que nos painéis espalhados pelas paredes da escola há a presença do negro, é perceptível a preocupação da EEMCR em colocar em prática atividades curriculares direcionadas a essa temática.

Walsh (2010) traz algumas contextualizações do termo “interculturalidade” dentre elas destacamos as perspectivas *funcional* e *crítica*. Ressaltamos que na perspectiva funcional prevalece a visão de reconhecer, tolerar e respeitar a diversidade sociocultural. Já a interculturalidade crítica constitui-se a partir das desigualdades culturais que abrange todas as instâncias sociais, mas que precisa ser construída não somente no campo educacional como no seio social. Trazendo a interculturalidade crítica para o âmbito curricular, é possível prever a relevância do empoderamento num espaço tão diverso como é a escola, discutir e dialogar sobre as desigualdades socioculturais é apenas o começo para vencer as injustiças sociais e atitudes discriminatórias, recuperar a dignidade daqueles que são estereotipados e inferiorizados pelos resquícios de uma cultura preconceituosa e excludente.

A interculturalidade numa perspectiva funcional cumpre seu papel de tapar o sol com a peneira na tentativa de desconstruir e enfraquecer as lutas contra as injustiças sociais “incorporada ao discurso oficial dos Estados e dos organismos internacionais dentro da lógica neoliberal, tem por objetivo diminuir as áreas de tensão e de conflito” (ADAMS; WALSH, 2015, p. 587). É notório que algumas políticas públicas têm justamente esta serventia “funcional” diminuir as zonas de conflitos que colocam em risco os interesses neoliberais, sendo assim, precisamos refinar o olhar crítico para não nos enganarmos, ao contrário, de reagir e lutar por igualdade e equidade social, já que a luta é legítima e justa.

Em síntese a interculturalidade requer mais que arranjes curriculares, precisa ser incorporada nas diversas esferas sociais, propõe uma educação que respeite e valorize as origens sócio históricas, numa perspectiva transformadora no campo da justiça étnico social que supere as lacunas históricas, possibilitando uma nova forma de ver e agir sobre essas relações.

No marco operativo a escola admite não trabalhar conforme as especificidades do campo: “Somos uma escola do campo e nossas práticas pedagógicas não são totalmente voltadas para a nossa realidade” (PPP, s/p). Nota-se que a importância da busca por uma identidade do campo de onde estamos falando é urgente para a emancipação desses povos.

A lacuna identitária fica exposta na urgência de olhar para os alunos, para o que a turma traz. Seu viver ou mal-viver passou a ser um parâmetro obrigatório para repensar quem somos como profissionais

nas salas de aula. Estamos passando por uma ampliação de identidades antes referidas ao que ensinamos e em que treinamos. (ARROYO, 2013, p. 25).

Antes de pensar o que ensinar torna-se necessário pensar para quem ensinar. Constata-se a importância de pensar as origens, as identidades que permeiam o campo da qual estamos falando, esse encontro com a identidade faz parte da construção da escola que queremos, numa perspectiva camponesa. A escola tradicional treinava as pessoas, esse modelo neoliberal não se sustenta mais diante das diversidades e dos novos paradigmas, a escola deve buscar uma educação dos povos do campo, transformadora, crítica e emancipadora, capaz de construir o processo formativo alicerçado nas matrizes culturais.

O engessamento do ensino tem colocado o currículo num plano previsível e limitado, por não valorizar outras formas de conhecimento e de chegar até ele. “A Pedagogia Tradicional se torna hegemônica à medida que desconsidera outras formas de conhecimento e padroniza o aprendizado de uma única maneira” (SENRA, 2009, p. 12).

Portanto, na construção deste Projeto Político Pedagógico, voltado para a escola de campo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, é preciso que haja uma verdadeira interação entre a escola e a família, a comunidade e o meio sócio profissional dos educandos articulando os saberes da vida do aluno do campo com os saberes escolares do programa oficial, uma vez que a identidade da escola do campo se dá pela sua ‘vinculação às questões inerentes à realidade’, e por isso se baseia ‘na temporariedade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais’, defendendo projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (PPP, 2014, s/p.).

Percebemos que a escola reconhece a importância do saber popular em relação ao conhecimento científico, onde ambos são essenciais para a formação humana, porém a identidade de escola do campo precisa florescer e dar frutos. Os saberes são construídos pela sociedade em diversos espaços e tempos, estes não são agregados nos livros didáticos, ou no currículo oficial, mas existe enquanto saber popular e produção cultural humana. Já o conhecimento científico não se imbrica com o saber popular, por se tratar de senso comum negável a ciência.

Ligar o currículo oficial à realidade dos educandos é um desafio possível, torna-se inadmissível que o currículo continue sendo desvinculado da realidade dos educandos. Por outro lado, o currículo só estará em consonância com a realidade se a escola construir uma identidade própria, não há um modelo único de educação, são realidades distintas, sujeitos com culturas e necessidades diversas, assim a educação, escola, educando, distinguem-se. A educação continua sendo instrumento ideológico de dominação e empecilho para que as transformações aconteçam “A educação vigente de hegemonia, voltada para reproduzir e sustentar o modelo de dominação, tem como perspectiva impedir as transformações e opera pela educação na busca de seduzir para seu projeto os setores empobrecidos” (PASSOS, 2017, p. 107).

Mencionamos Gadotti (2000), ao contrapor o modelo tradicional e reafirmar uma educação emancipadora, crítica, capaz de transformar e humanizar:

Neste contexto de impregnação do conhecimento, cabe à escola: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. (GADOTTI, 2000, p. 86).

A EEMCR admite que o currículo necessita abandonar os modelos tradicionais que emperram as mudanças, portanto, a mesma deve buscar uma educação mais humanitária, onde não prevaleça o individual, mas que se fortaleça na coletividade: “Os conteúdos escolares típicos de um universo disciplinar hegemônico precisam ser ressignificados, dessa forma esse conteúdo leva-nos a escutas e olhares cuidadosos de nós e do mundo” (PPP, 2014, s/p.).

Ainda no Marco Teórico, a EEMCR mostra-nos que caminho está trilhando quando cita a pedagogia libertadora como alicerce de suas concepções e perspectivas:

A educação que propomos é fundamentada na pedagogia libertadora, onde a interação com o outro é a ação principal, buscando o desenvolvimento unilateral do homem (em todas as suas dimensões) conhecendo a si próprio e ao mundo. Essa educação objetiva o homem livre, consciente de seu potencial, onde o educador e o educando trabalham para produzir o conhecimento e serem agentes da própria educação. (PPP, 2014, s/p).

A educação a luz da pedagogia libertadora propõe um ensino além da decodificação das palavras, capaz de ver o mundo a partir da criticidade e que consiga superar as desigualdades e injustiças sociais (educação bancária) proposta pelo sistema capitalista. Sendo assim, a proposta libertadora propõe a libertação dos oprimidos do regime dos opressores (FREIRE, 1987).

Molina e Jesus (2004) abordam a relevância de pensarmos o papel da escola a partir da construção das identidades, que são construídas nas relações sociais que permeiam a educação. A escola precisa estar atrelada aos processos culturais dos sujeitos do campo, só assim conseguirá construir e fortalecer os laços com as próprias raízes identitárias.

Acrescentamos que, conforme prevê as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais: “é essencial valorizar o sentimento de pertencimento como fundamento de existência das identidades da população camponesa” (MATO GROSSO, 2012, p. 127). O pertencimento traz a sensação de inclusão de estar inserido, de fazer parte daquilo que lutamos e queremos, para isso, não basta só pertencer, mas reafirmar a diversidade e identidade cultural, bem como os saberes produzidos e preservados pelos povos do campo. É cabível acrescentar que o sentimento de pertencimento está atrelado à participação, logo, o fato de participar, fazer parte, conduz a sensação de pertencimento (MATO GROSSO, 2010).

É possível observar que a escola realiza atividades diferenciadas e de lazer livre com os alunos permitindo a interação ao ar livre “Em frente a cada pavilhão tem uma área coberta/aberta, ao centro dos três pavilhões há uma área aberta e toda gramada, onde as crianças brincam na hora do recreio e são realizadas as horas cívicas” (PPP, 2014, s/p).

Em relação ao calendário escolar, a escola segue o que é pré-estabelecido pela Seduc/MT, com dias letivos definidos, bem como início e término. O Art. 24 da LDBEN/ 1996 estabelece algumas regras para a educação básica: “I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996).

A EEMCR adota o mesmo calendário para as escolas urbanas, entretanto, sabe-se que a LDBEN no Artigo 28 prevê: “II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 1996). Outro fator que impede que a escola tenha um calendário diferenciado é o fato de o transporte escolar ser realizado pelo município e ter um cronograma fechado, geral para todas as escolas, dessa forma, fica difícil pensar um currículo diferenciado que respeite as particularidades dos sujeitos do campo, a organização da escola do campo já vem pronta e acabada baseada na realidade urbana.

Figura 16 – Calendário Escolar.



Fonte: Acervo da autora (2018).

Além da LDBEN/1996, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) regulamentam a importância de organizar a proposta pedagógica fundamentada nas especificidades do campo, calendário flexível, tempos e espaços diversificados.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (BRASIL, 2002).

A legislação confere uma autonomia às escolas, entretanto, estas estão amarradas ao Sistema que as impede de pôr em prática suas propostas, atentamo-nos ao calendário escolar que, por sua vez, está condicionado ao transporte escolar.

O Decreto n.º 7.352 (BRASIL, 2010) assegura no Art. 7º um calendário escolar diversificado que perceba as peculiaridades locais e regionais, assim a escola do campo poderá construir sua proposta pedagógica voltada para a própria realidade: “III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região” (BRASIL, 2010).

Face a crítica feita por Arroyo (2007), a Educação do Campo é pensada, sobretudo, por uma visão urbana, totalmente distinta do campo, enquanto espaço histórico:

Apesar de tudo, o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano. (ARROYO, 2007, p. 158-159).

Fazemos uma crítica em relação ao termo “adaptações”, é preciso ir além dos ajustes curriculares, mas que seja uma Educação do Campo dos sujeitos que vivenciam esta realidade, sem desmerecer o urbano, campo-cidade são interdependentes entre si, mas reafirmando este espaço como território cultural.

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Dessa maneira percebemos que é através da interação e da troca de experiências que o ser humano se desenvolve em sua plenitude permitindo o aprendizado de novos saberes que somente na socialização com o outro se concretiza (CALDART; BENJAMIN, 2000).

Conhecer não é incorporar informações ou operar transferência de enunciações discursivas sobre certos objetos ou fenômenos, é querer compartilhar, dar sentido, interpretar, expressar, viver na diversidade de saberes. Sendo assim, abrir caminhos que facilitem a análise da ação interdisciplinar, considerando a existência de diversos tipos de saberes que fundamentam essa interdisciplinaridade. Eis por que concebemos aqui o 'conteúdo escolar em seus múltiplos sentidos, isto é, tanto no que se refere aos conhecimentos necessários evidenciados pelas diversas áreas da ciência, como dos conhecimentos que explicitam os seus processos de construção e desenvolvimento. (PPP, 2014, s/p.).

Além do “conhecer” segundo o que consta no PPP, a EEMCR almeja uma educação fundamentada nos quatro pilares da educação, baseados no livro Educação: um tesouro a descobrir de Delors (1998), na qual, **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos** são os principais pilares não só numa perspectiva educacional, mas para a vida em sociedade.

O conhecimento ganha maior abrangência a partir de uma perspectiva social e sua conjuntura: “O conhecimento tornou-se peça chave para entender a própria evolução das estruturas sociais, políticas e econômicas de hoje”, contrapor essa lógica é o mesmo que desconsiderar as práticas sociais da humanidade (GADOTTI, 2003, p. 42).

A desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo, para dentro das universidades? (MOLINA, 2006, p. 13).

As experiências devem ser reconhecidas como uma forma de constituir o conhecimento, que resulta das práticas sociais. A superação dessa dicotomia que persiste em separar conhecimento das experiências deve ser superado e revisto, à medida que, as experiências são excluídas do ensino-aprendizagem despreza-se todas práticas sócio históricas.

De fato, o currículo está imerso nas propostas do PPP que devem articular-se com os objetivos da escola, mediante a participação da comunidade

escolar. Construir propostas sozinho é arriscar-se por conta em risco, é preciso projetar-se nos direitos coletivos (nós), ao invés do subjetivo (eu).

O Decreto n.º 7.352/2010 no art. 2.º traz os princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho. (BRASIL, 2010).

Além dos princípios relacionados à diversidade, o decreto cita a importância da do PPP e que a construção do mesmo seja um espaço de discussões para pensar a escola do campo a partir de perspectivas sociais, ambientais e igualitárias. Nesse contexto percebemos que o decreto prevê um currículo integrado a novos espaços, aberto, crítico e articulado à realidade do campo.

Por fim, encontramos no PPP da EEMCR somente a LDBEN/1996 como política pública educacional, a escola não cita as principais políticas públicas para a Educação do Campo. As políticas públicas específicas para o campo foram conquistadas pelos movimentos sociais, reivindicando os direitos não só para a educação, mas o direito dos povos do campo. Diante disso, é preciso compreender que direitos são esses, que políticas são essas e o porquê a escola não se fundamenta em políticas específicas.

#### **4.2.3 Regimento Escolar**

Ao realizar o estudo do Regimento Escolar (2017) da EEMCR, enfatizamos a necessidade da atualização do mesmo, visto que, se trata de um documento importante para a escola. A EEMCR afirma que atende as seguintes modalidades: “Art. 2º - A Escola Estadual Marechal Cândido Rondon funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), atendendo o Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ciclos), Ensino médio Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA”, constata-se que a EEMCR não atende mais a modalidade EJA desde o ano de 2015, segundo informações da diretora (entrevista realizada em

20/06/17), além disso, desde 2018 não atende mais no horário noturno, somente no diurno. (EEMCR, 2017, s/p.).

Atualmente a LDBEN/1996 foi alterada pela Lei n.º 13.632 (BRASIL, 2018), que estabelece no Art. 3º treze princípios, na qual o ensino deve priorizar: “XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. A educação é um direito de todos, conforme prevê a legislação nacional, inclusive aqueles que não concluíram na idade própria. Há uma demanda, se há educandos fora da escola e que não conseguem conciliar estudo e trabalho no período diurno, pensamos que o Poder Público não poderá negar esse direito, inclusive não há outra escola estadual em Posto Norte que possa atender essa demanda.

Nos deparamos com a exigência do uso do uniforme escolar, mediante a justificativa da necessidade de identificação:

Art. 226º - A escola exigirá o uso do uniforme como forma de identificação das crianças, adolescentes e adultos nela matriculados e também como uma das formas de assegurar a sua integridade física. O prazo para que haja aquisição do uniforme pelo responsável é de 20 (vinte) dias, após o início das aulas, conforme o calendário escolar. (EEMCR, 2017, s/p.).

Embora a legislação estadual estabeleça que “Art. 6º - O espaço educativo é oficina da liberdade, nesse espaço, quer na rede pública ou na privada, nenhuma criança ou adolescente será impedida de matricular-se ou assistir aula, sob alegação de não estar trajando uniforme” (MATO GROSSO, 1991). Considera-se que impedir o educando de assistir a aula, é totalmente inconstitucional, e do ponto de vista dos direitos, entendemos que privar o outro de ter acesso à educação por conta de não estar trajando o uniforme exigido pela escola. Por outro lado, muitas escolas adotam a obrigatoriedade do uniforme por questões de segurança.

O artigo 51 do Regimento Interno Escolar prevê que as atividades sejam trabalhadas na interdisciplinaridade: “XII - promover a integração e articulação entre os professores, buscando a consecução de um currículo interdisciplinar”. De acordo com as observações realizadas entre junho e dezembro de 2017, foi possível identificar vários momentos de envolvimento e interação entre as

turmas em diversas atividades pedagógicas envolvendo as áreas de conhecimento.

A EEMCR organiza os conteúdos curriculares fundamentando-se:

Art. 99 – Os conteúdos da Educação Básica observam as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos;

III – **orientação para o trabalho**;

IV – promoção ao desporto educacional e apoio a atividades desportivas não formais. (EEMCR, 2017, s/p. grifo nosso).

A EEMCR busca pautar-se no interesse social e no campo dos direitos, com ênfase na orientação para o trabalho, e em alguns trechos das fontes documentais cita a pedagogia libertadora de Paulo Freire.

As Orientações Curriculares para a Educação Básica orientam que os currículos devem abordar o trabalho como produção e existência humana “[...] trabalho na perspectiva da práxis humana e não apenas como prática produtiva, mas como uma das ações, materiais e espirituais, que os seres humanos, individual e coletivamente, desenvolvem, para construir suas condições de existência” (MATO GROSSO, 2010, p. 22).

Notamos que o Regimento Escolar não cita as políticas públicas para a Educação do Campo. Entretanto, no Art. 100 a EEMCR alega estruturar o currículo de acordo com as Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso aprovada em 2010. Inclusive encontramos esses materiais na biblioteca da escola durante as observações realizadas em 2017, no entanto, nas entrevistas a maioria dos entrevistados alegaram desconhecer as políticas públicas para as escolas do campo, mas o caderno das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de 2012, orientam a Educação do Campo através das seguintes temáticas:

Quadro 4 – Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (2012).

<b>ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	<b>PÁGINA</b>
A construção de uma Educação do Campo no Brasil	111
O Estatuto da Terra	115
A Educação do Campo no Estado de Mato Grosso	119
Temáticas pedagógicas	122
Terra e trabalho	124

Os povos do Campo: identidades, lutas e organizações	126
Sociedades sustentáveis	129
Metodologias das escolas do Campo	131

Fonte: Adaptado de Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (2012).

As Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais (MATO GROSSO, 2012, p. 123) propõe que que o currículo possibilite “criações/recriações” e que dialogue e proporcione o desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

De acordo com Fazenda (1998, p. 12): “A exigência interdisciplinar que a educação indica reveste-se sobretudo de aspectos pluridisciplinares e transdisciplinares que permitirão novas formas de cooperação, principalmente o caminho no sentido de uma policompetência”. Além disso, a interdisciplinaridade concretiza-se nas ações realizadas na coletividade escolar.

#### 4.2.4 PNLD-Campo<sup>28</sup>

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-Campo) foi instituído pela Resolução n.º 40/2011, o programa foi criado para atender as especificidades das escolas do campo, considerando a necessidade de criar e distribuir materiais didáticos em consonância com as políticas públicas para a Educação do Campo, entretanto, trata-se de uma política pública limitada, por não atender a educação básica em todas as etapas e modalidades de ensino:

Art. 1º Prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo). (BRASIL, 2011).

De acordo com a referida resolução é de incumbência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) por meio do PNLD-Campo promover a elaboração, avaliação e distribuição dos livros didáticos. O PNLD é uma política pública importante que a partir de 2011 passa atender as escolas do campo com material específico e diferenciado das urbanas. Segundo o MEC somente em 2013 o PNLD-Campo começou a ser distribuído.

<sup>28</sup>A denominação “PNLD-Campo” é utilizada para se referir ao Programa Nacional do Livro Didático do Campo.

É notório considerar que o PNLD - Campo tem como objetivo atingir uma demanda específica do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, observa-se que o programa não atende as demais etapas e modalidades da educação básica, isso de certa forma gera-nos um certo desconforto ao pensar que uma escola que adota o PNLD - Campo tem um currículo voltado para a realidade até o 5º ano e, a partir, do 6º não tem um material específico e acaba adotando os mesmos livros didáticos que as escolas urbanas.

Em 2016 é lançada a segunda edição do PNLD – Campo e tem como principais objetivos:

[..] o PNLD Campo se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, e a partir da materialidade das condições da produção e reprodução da vida neste território, compreendê-lo como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações e organização curricular do livro didático. (BRASIL, 2016, p. 8).

Ao folhear o guia do PNLD-Campo/2016, o mesmo traz uma perspectiva camponesa alheia ao sistema capitalista, e assim difere-os:

Na realidade atual do campo, verifica-se que as fortes contradições decorrentes da expansão das relações capitalistas na agricultura acirram o contraponto entre lógicas ou modos de produção agrícola. Trata-se da polarização entre a agricultura voltada para a produção de alimentos (lógica do trabalho para reprodução da vida) – identificada como agricultura camponesa, dada sua forte ligação com o modo camponês de fazer agricultura –, e a agricultura voltada para o negócio, sobretudo para produção de *commodities* (lógica do trabalho para reprodução do capital) – chamada de agricultura capitalista ou de agronegócio, ou, ainda, de agricultura industrial, dada a sua subordinação à lógica de produção da indústria. BRASIL, 2016, p. 6).

Durante a observação realizada em novembro de 2017 na biblioteca da EEMCR, constatamos que há livros específicos para o campo: “Coleção Campo Aberto”<sup>29</sup> de 1º ao 5º ano (Editora Global), segundo a editora essa coleção aborda a diversidade existente no campo. Escolhemos 2 exemplares para interpretarmos os conteúdos dos livros: **Língua Portuguesa, Geografia e História (5º ano) e Letramento e Alfabetização, Geografia e História (3º ano).**

---

<sup>29</sup>A coleção Campo Aberto encontrado na escola tem vigência de três anos consecutivos: 2016/2017/2018.

Segundo entrevistas realizadas em novembro de 2017 com as pedagogas, o livro do campo raramente é utilizado, alegaram ser muito “fraco”, preferem os livros das escolas urbanas, afirmaram ser “melhores”.

Figura 17 – PNLD - Campo adotado pela EEMCR.



Fonte: Acervo da autora (2018).

O livro didático **Letramento e Alfabetização, Geografia e História (3º ano)** no Capítulo 1 nos deparamos com imagens que refletem o modelo de corpo “ideal” magro, justamente o que a mídia mostra ser o correto, porém a escola é um espaço de diversidades, na qual a imagem passa que talvez seja o modelo a ser seguido, desconsiderando o que seja diferente.

Também observamos que as histórias em quadrinhos desse volume são do personagem Cascão-turma da Mônica, o Cascão que ficou conhecido por não gostar de tomar banho, por isso, o nome “Cascão”, caracteriza-se um estereótipo que no livro aparece com frequência, sugerindo que esta realidade está ligada ao campo.

O livro didático traz no Capítulo 2 imagens de escolas do campo as denominam como “escolas rurais” e, geralmente estas escolas não estão situadas nas regiões consideradas “atrasadas” e “pobres”, como o norte e nordeste. A partir de 2002 com a aprovação das Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Campo o termo Educação Rural não atende aos anseios e perspectivas dos povos do campo, visto que essas discussões “Por uma Educação do Campo” já completam 2 décadas, dessa forma, dispensamos o termo rural, por entender que o mesmo carrega em si o neoliberalismo e o sistema capitalista latifundiário. A proposta de campo surge reafirmar que o campo é espaço de gente, de cultura e, acima de tudo, de história.

Atentamo-nos a Chassot (2016) ao enfatizar a importância de se fortalecer um currículo mais crítico politicamente, que combata a opressão e que seja libertador.

Além de imagens de escolas do campo, com estruturas e mobiliários precários, o que reforça a ideia de que o campo é atraso, os educandos “coitados”, quando na verdade não há somente um modelo de campo. No mesmo capítulo encontramos uma imagem de escola possivelmente urbana, com carteiras novas, educandos predominantemente brancos, bem trajados, área de lazer, um espaço quase que “perfeito”.

Assim, os estereótipos vão sendo reproduzidos seja pela sociedade e pelo PNLD-Campo: “A política vigente inferioriza o campo, vê o camponês como atrasado, não moderno e dependente do urbano. A “integração” proposta é falsa. Verifica-se que a tecnologia do campo está somente a serviço da produção agrícola patronal” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 10). É o que acontece na EEMCR está rodeada de máquinas e tratores de última tecnologia, mas a escola utiliza um prédio antigo da época em que não era estadualizada, já se passaram 5 anos após a estadualização, e ainda utiliza uma estrutura que foi construída pelos fazendeiros e depois ampliada pelo município.

Mais adiante, Capítulo 3, que tem como temática brinquedos e brincadeiras, observamos como destaque da página a imagem de uma menina (criança) passando roupas com um ferro antigo, possivelmente à brasa, ao lado uma cadeira com várias roupas a serem passadas e ao lado direito da menina, uma boneca sentada numa cadeira, que simboliza uma criança que está ali aos seus cuidados. A imagem retrata a submissão da mulher ao trabalho doméstico, este modelo de criação das mulheres ligadas aos afazeres da casa, sendo uma obrigação repassada culturalmente, mas que hoje está em declínio mediante a independência da mulher, empoderamento e ascensão feminina.

É notório que as desigualdades sociais são reproduzidas através do currículo escolar, “A ideologia, nessa perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 31). Essa divisão de classes sociais, se perpetuam, logicamente, as desigualdades acompanham e prevalece os interesses da classe dominante sob a dominada.

No decorrer dos conteúdos do Capítulo 3 é possível ver imagens de meninos jogando bola ou “pelada” e soltando pipa, brincadeiras culturalmente masculinas, não vemos nas imagens meninas participando das brincadeiras citadas, na maioria das imagens são meninos pobres e negros. Já a ciranda quem participa é apenas as meninas, é visível em algumas brincadeiras as meninas separadas dos meninos, como se socialmente houvesse uma separação entre ambos. A escola é um espaço de interação e integração, nas quais a diversidade existe e precisa ser vista, respeitada, o fato de o material didático abordar brincadeiras de meninos e meninas acaba por produzir preconceitos no espaço escolar.

O segundo livro da Coleção Campo Aberto a ser interpretado é de **Língua Portuguesa, Geografia e História (5º ano)**, no Capítulo 2 denominado “Direitos das crianças e dos adolescentes” os conteúdos evidenciam 2 meninos: um vendendo amendoim e o outro trabalhando na roça, ambos negros. É predominante imagens de crianças e jovens negros. Isso reforça que ainda é o negro que geralmente realiza os trabalhos subalternos, os que foram escravizados e os serviços.

Observamos que neste volume há vários conteúdos que tem como referência obras artísticas que não são brasileiras, encontramos várias paisagens brasileiras. Acreditamos que as obras e autores de origem estrangeira são relevantes, já que retratam a própria história da humanidade e aspectos históricos culturais. O que nos intriga é a ausência de obras artísticas brasileiras no decorrer dos capítulos.

Em ambos os livros notamos que muitas informações adicionais estão contidas em endereços eletrônicos, observamos que o sinal de internet da escola é restrito à direção, coordenação, secretaria e professores/as, o acesso é destinado aos lançamentos escolares, os educandos não podem se conectar, devido ser uma escola do campo o sinal é considerado ruim.

No entanto, os livros trazem inúmeras palavras que são comuns de se ouvir, principalmente no campo: “garrote”, “baita”, “alecrim”, bambu outro fator que visualizei diversas vezes no livro é o regate das brincadeiras simples, que dispensa a tecnologia: brincadeiras de roda, peteca, aviãozinho de papel, além de enfatizar os biomas brasileiro.

Ao realizar o estudo dos livros didáticos para o campo pude compreender que não basta apenas citar palavras aleatórias, é pouco apenas trazer imagens de personagens negros, cadeirante e outros, pois as matrizes culturais estão enraizadas na história dos sujeitos do campo. Os conteúdos curriculares do campo precisam estar contextualizados em consonância com essas questões. Gadotti nos alerta que:

Há consenso quando se afirma que nossa profissão deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do saber escolar. O professor não pode ser um mero executor do currículo oficial e a educação já não é mais propriedade da escola, mas de toda a comunidade. O professor, a professora precisam assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária (2003, p. 25).

Constatamos que nos 2 volumes escolhidos há várias obras artísticas: pintura e escultura de origem estrangeira, acredito que o PNLD-Campo poderia trazer obras de artistas brasileiros, com o objetivo de valorizar a cultura do país, bem como seus artistas.

Por ser um material unidocente traz muitas imagens, entretanto, as mesmas evidenciam com mais frequência o espaço urbano, bem como as grandes metrópoles, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, outras regiões como Nordeste, Norte e Centro-Oeste aparece com menos frequência ou nem são lembrados como um espaço de produção cultural. Dessa forma, percebemos que os grandes centros urbanos prevalecem sobre as demais regiões brasileiras nos 2 volumes interpretados.

Não foram encontrados na biblioteca da EEMCR nenhum exemplar de material doado pelo agronegócio: Syngenta ou Agrinho, porém este material já foi utilizado em anos anteriores, conforme entrevista com a coordenadora (Murici) em dezembro de 2017.

O fato da EEMCR não utilizar o PNLD-Campo com frequência reafirma que o currículo fica à mercê de uma política urbana, homogênea e utilitarista.

Embora reconhecemos que de alguma forma a política pública do livro didático chega até a escola, esta tem acesso especificamente a essa política voltada para as escolas do campo.

Voltemos à questão dos direitos já citados anteriormente ao que se refere à Educação do Campo e o respeito às suas especificidades, ambos com amparo legal, sugerimos que a EEMCR, articule uma estratégia para pensar um currículo específico para os sujeitos do campo, o próprio Sistema não oferece um material que atenda a realidade do campo para todas as etapas e modalidades de ensino, logo, uma parte da educação básica para o campo tem acesso ao material e as outras não.

O currículo é território ideológico que se alinha de acordo com influências políticas, no caso da EEMCR o PNLD-Campo chega a escola, mas esta desconsidera o material alegando ser fracos utilizam só de vez em quando, afirmam que os livros didáticos urbanos são melhores que os específicos para o campo. fazendo essa leitura ressalta-se que o PNLD-Campo tem chegado até a EEMCR, e que a cultura configura-se como a melhor a ser seguida/adotada: “[...] os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 24).

É curioso constatar que se pensa na escola e na professora rural apenas para sugerir que sejam adaptados calendários, flexibilizados os conteúdos ou que sejam levados em conta regionalismos...O suposto é que as propostas, os conteúdos são iguais para todos e devem ter a mesma finalidade: habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas da produção e do mercado. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 24).

É relevante trazer para as discussões da pesquisa questões ligadas ao currículo do campo, que por sua vez sempre teve uma função utilitarista, em que os conhecimentos devem estar voltados para servir o “mercado de trabalho”, visão limitada e fragmentada de conceber o conhecimento, aqui persistimos na concepção de conhecimento para a emancipação e transformação social.

#### **4.3 DIALOGANDO COM OS SUJEITOS**

Ao discutir as entrevistas me deparei com a seguinte realidade: de todos os participantes da pesquisa somente a diretora reside no Distrito de Posto Norte, os outros residem em Campo Novo do Parecis, distante 45 quilômetros

da EEMCR, estes se deslocam da cidade todos os dias para chegar até a escola, indo juntamente com os alunos no transporte escolar sob responsabilidade do município, pois o recurso da rede estadual destinado ao transporte escolar é repassado para a município e este não terceiriza o serviço. Assim, os educadores acabam permanecendo o dia todo devido à distância.

Os educadores entrevistados consideram a escola EEMCR um ambiente tranquilo e harmonioso em relação aos educandos, comparada às escolas urbanas que em alguns casos enfrentam problemas de indisciplina e violência.

Devido à grande rotatividade de profissionais há um certo pessimismo em pensar novas propostas para a escola, já que as mudanças geram ações e atitudes coletivas. Essa rotatividade gera ações pedagógicas inconclusas que no ano seguinte não são sequencializadas e fortalecidas, pelo fato de não estar no próximo ano na escola acaba por não realizar projetos mais duradouros.

De fato, a rotatividade dos profissionais da EEMCR afeta diretamente toda uma conjuntura pedagógica, na qual as atividades, projetos e eventos escolar são enfraquecidos, visto que no ano seguinte, de alguma forma a equipe retorna a estaca zero, ou necessita pensar em outras propostas. Por outro lado, o currículo urbanizado pensado por educadores sem referências do campo, enquanto projeto de vida, lutas e políticas públicas da Educação do campo, estreita relações com o agronegócio. Confirma-se as concepções de Silva (2011) em relação ao currículo tradicional que por traz das cortinas escondem as relações de poder.

Dessa vez é a gestão direção e coordenação que deixam a escola em busca de novos desafios, a diretora (Pequi) permaneceu 2 anos na gestão, a coordenadora (Jenipapo) por 1 ano e a coordenadora (Murici) 5 anos.

Figura 18 – Despedida da direção e coordenação.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Na penúltima visita realizada no dia 11/12/2017 deparei-me com uma despedida surpresa organizada pelos educandos do período vespertino, a saída da gestão da EEMCR confirma a rotatividade dos profissionais. Pude acompanhar as homenagens e dedicatórias, as relações se fortalecem e as despedidas acabam sendo regadas com lágrimas de agradecimento.

Tanto na interpretação das fontes documentais, quanto nas entrevistas, notamos a ausência de uma referência de Educação do Campo, enquanto lutas sociais e políticas públicas:

Eu acho que era pra ser uma escola do campo, se conseguisse transformar numa escola do campo seria legal. [...] Mas enfim, procurar melhorar né, saber sobre esses projetos, dessas leis que o governo procura contemplar as escolas públicas né, quem sabe implantar aqui na escola [...]. (Professor Cajá, entrevista em 04 dez. 2017).

Entendemos que a Educação do Campo não se resume à projetos escolares isolados e passageiros, muito menos construídas em “modelos”, fundamenta-se na luta dos povos do campo, daqueles que foram excluídos historicamente, mas que através dos movimentos sociais (oprimidos) nesses aproximadamente 20 anos tem construído propostas voltadas para esses sujeitos e suas matrizes culturais. E não é o Estado que a transforma em “escola do campo”, visto que não é interesse dos (opressores), mas sim os povos do

campo, quem faz esse território de enfrentamentos em torno dos direitos são essas pessoas que vivem essa realidade, e não o Estado.

Durante as entrevistas com os gestores e professores percebe-se claramente uma dificuldade em distinguir a Educação Rural e Educação do Campo, apartar modelos tão diferentes, aparentemente não havendo tantas diferenças para eles. Na entrevista realizada no dia 10/11/17 com a professora (Buriti):

Eu vou te falar a realidade, eu sou leiga nesse assunto, eu não tenho muito conhecimento não. Eu caí aqui de paraquedas, nunca tinha trabalhado. Não vi nenhuma diferença. Praticamente a mesma coisa só que o que vai diferenciar é se ela é voltada pra parte da agropecuária ou da agricultura. (Coordenadora Jenipapo, entrevista em 04 dez. 2017).

Ao serem questionados sobre o que pensam sobre Educação do Campo:

Educação do Campo eu acredito que deva ser uma educação voltada e específica pras necessidades do campo. (Coordenadora Jenipapo, entrevista em 04 dez. 2017).

A escola do campo tem que trazer a realidade do aluno né, buscar o que eles vivenciam no dia a dia deles, trazer pra sala de aula tanto conteúdo, quanto aprendizagem deles. (Coordenador Murici, entrevista em 17 dez. 2017).

No campo é comum haver uma rotatividade de professores, devido à dificuldade em atribuir aulas na cidade, muitos professores deslocam-se até o campo, esse fato torna difícil fortalecer uma proposta pedagógica para os povos do campo, na EEMCR não é diferente, assim todo ano entra professores novos e os projetos não são contínuos, havendo sempre as adaptações por parte de quem ingressa na escola do campo.

Cabe lembrar que a EEMRC está inserida no campo do agronegócio, território de disputas do capital sobre os/as trabalhadores/as. Molina (2015) afirma que a lógica capitalista precisa ser superada, na medida que transforma a terra e trabalho em mercadoria a serviço do acúmulo de capital, onde o campo da Educação do Campo não é o campo do agronegócio.

Portanto, sem enfrentar o agronegócio não pode haver Educação do Campo: a vitória do agronegócio é a derrota da Educação do Campo, e não há coexistência possível. Explicitar esta contradição é

fundamental uma vez que muitos tentam escamotear este conflito, arrumando argumentos para a defesa da coexistência de ambos, negando-se a compreender o quanto o crescimento de um significa cada vez mais, o sufocamento do outro. (MOLINA, 2015, p. 382).

Entendemos que não há como pensar a Educação do Campo a partir de uma perspectiva desenvolvimentista atrelada aos interesses do agronegócio que traz consigo a expropriação dos povos do campo, a servidão e os impactos socioambientais. Entretanto, percebemos que há uma passividade, ao que se refere a expansão do agronegócio no município, inclusive na escola. Segundo a entrevista da coordenadora (Murici) realizada no dia 17/10/2017, a mesma afirmou que, no segundo semestre de 2017, durante a realização da pesquisa, um avião sobrevoou pulverizando agrotóxico próximo à escola, os educandos e alguns educadores tiveram dores de cabeça e enjoo, a mesma coordenadora ligou na fazenda e relatou o ocorrido, no outro dia o piloto do avião foi até a escola conversar com os educandos sobre o uso dos agrotóxicos nas lavouras, passar filme e afirmou com veemência que a utilização dos mesmos não são prejudiciais à saúde. O piloto afirmou que voltaria para realizar um projeto sobre o assunto na escola, mas não retornou. A coordenadora alegou que não é a primeira vez que isso ocorre, mas na ocasião em que o piloto esteve na escola, ninguém questionou sobre suas afirmações e disparates.

Sobre o ocorrido relatado acima, a outra coordenadora (Jenipapo) relatou em 04/12/17:

Realmente aconteceu...a fazenda colocou, eles fizeram um projeto lá e acabou depois querendo subsidiar a escola, ajudar com algumas coisas dar uma ajudinha aqui, uma ajuda ali, mais fez um projeto com os alunos e entrou como parceiros da escola. [...] Eles deixaram bem claro que aquele agrotóxico não faz mal. Até o espaço físico da escola é cedido por uma fazenda [...]. (Coordenadora Jenipapo, entrevista em 04 dez. 2017).

O agronegócio tenta ludibriar, iludir a sociedade com propagandas enganosas, já à escola oferecem projetos, favores e “parcerias” na tentativa de paliar todos os impactos resultantes do uso dos agrotóxicos, a Educação do Campo não comunga com o modelo capitalista e desenvolvimentista. A fala das coordenadoras revela que realmente a fazenda pulverizou agrotóxico nas proximidades da EEMCR, além de Essas ações ideológicas e de imposições do sistema capitalista refletem no currículo, concordamos que “É nessa perspectiva

que o currículo está centralmente envolvido em relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 37). E essa relação de poder se fortalece pelo fato que o agronegócio movimenta produção e capital, dessa forma, encurrala os menos favorecidos e o “apoio” acaba por calar, estagnar, barrar forças opostas a esse sistema, exemplo disso, é a relação de empregado e patrão, na qual a empregabilidade é única fonte de subsistência.

Segundo Pignati *et al.* (2017) dados de uma pesquisa recente sobre o uso de agrotóxicos no Brasil, o Estado de Mato Grosso lidera com 98,7% em relação aos outros estados federativos, essa produção distribuída pelos 13.980.996 hectares, apresenta um consumo assustador e catastrófico de agrotóxicos chega a 207.735.607 litros/hectares. Os autores especificam as culturas mais cultivadas, dentre elas estão: Soja (63%), milho (25%), algodão (4%), Cana (2%), feijão (2%), arroz (1%) e girassol (1%) (PIGNATI *et al.*, 2017, p. 3286-3287).

Na referida pesquisa dentre o ranking dos dez municípios com maior índice de consumo, Mato Grosso lidera com 70%:

Quadro 5 – *Ranking* de consumo de agrotóxico (litros/hectares) no Brasil.

	<b>Município</b>	<b>UF</b>	<b>Litros/hectares</b>
1º	Sorriso	MT	14,6 milhões
2º	Sapezal	MT	11,1 milhões
3º	São Desidério	BA	10,2 milhões
4º	<b>Campo Novo do Parecis</b>	<b>MT</b>	<b>9,1 milhões</b>
5º	Nova Mutum	MT	9,0 milhões
6º	Formosa do Rio Preto	BA	8,1 milhões
7º	Nova Ubiratã	MT	8,0 milhões
8º	Diamantino	MT	7,6 milhões
9º	Rio Verde	GO	7,3 milhões
10º	Campo Verde	MT	6,7 milhões

Fonte: Adaptado de Pignati *et al.* (2017).

O município de Campo Novo do Parecis - MT aparece na 4ª posição no ranking dos municípios que mais utiliza agrotóxicos, conforme os números litros/hectares aumentam os impactos socioambientais e saúde pública, destaca-se a má formação de fetos e o câncer. Pelo fato da escola estar cercada de lavouras, as fazendas têm livre acesso à escola, o currículo sofre influência desse sistema excludente, hegemônico, esse é o campo da EEMCR.

O agronegócio tem lançado inúmeras estratégias para persuadir as pessoas de que este modelo econômico traz desenvolvimento, empregos e modernidade. Mas, que na verdade, tem se alastrado e seus impactos são aterrorizantes. É indispensável a inserção dessa discussão no currículo escolar, pois estes impactos estão ligados diretamente à realidade da EEMCR, além de trazer essas discussões, refletir, trazer pesquisas que demonstram os prejuízos socioambientais provocados pelo agronegócio.

As Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais salientam que a Educação do Campo contrapõe a lógica/modelo capitalista, que se nutre “[...] no individualismo, no utilitarismo, no mercantilismo, no imediatismo e no acúmulo de bens (terra-poder-dinheiro), no não reconhecimento do outro” (MATO GROSSO, 2010, p. 124).

O agronegócio tem se expandido e ocasionado “A destruição do território camponês significa também o fim de sua existência nesta condição social. A destruição do seu território significa transformá-lo em outro sujeito” assim o termo território não é sinônimo apenas de espaço, mas de transformação social (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 40).

Em diálogo com os entrevistados, a gestão, descreveu como desenvolve as atividades curriculares:

Nós deixamos isso mais a critério do professor, eles que definem a metodologia que eles querem trabalhar o conteúdo, o que a gente faz é o acompanhamento, as vezes tem um lá que foi trabalhar sobre a Dengue, ah tá tendo muito, então a gente vai trabalhar em cima disso, a questão da Consciência Negra. (Coordenadora Murici, entrevista em 17 dez. 2017).

Acho que é adequar o conteúdo do livro com as necessidades do aluno. (Diretora Pequi, entrevista em 17 dez. 2017).

Segundo algumas educadoras (Buriti) e (Pitomba) afirmam que as vezes as atividades são determinadas pela direção e coordenação, elas dizem: “tem a semana tal, daí elas fazem e orienta a gente a desenvolver”. A educação não pode ser mais concebida a partir do “dia de”, “semana de” as temáticas sociais precisam ganhar espaço constante no currículo, portanto, as questões étnico raciais, água, violência e outros devem ser inclusas na proposta pedagógica para serem discutidas no âmbito escolar, atrelando essas temáticas à realidade do

campo. É inadmissível o fortalecimento de modelos estáticos de currículo, fragmentado, vago, sem referências, sem identidade, sem vida própria.

Constata-se que a escola parece não ter uma proposta de ensino, considerando o que foi dito pela coordenadora (Murici), os educadores desenvolvem os conteúdos e atividades sob acompanhamento, porém, conforme a interpretação das fontes documentais e das entrevistas, o currículo acontece solto, avulso aos ideais do campo.

A escola do campo deve se impor diante das questões ideológicas dominantes que acabam forjando uma realidade que não faz sentido diante dos ideais camponeses, mas que precisa ser combatida através do empoderamento coletivo. Sem dúvidas é preciso resgatar as origens dos povos do campo para então pensar um projeto voltado para o campo e suas especificidades. Nessa conjuntura os povos do campo devem lutar pelos seus ideais e por um projeto de campo capaz de incluí-los nesse processo, enquanto o campo for pensado por aqueles que estão fora dessa realidade, não haverá projeto dos povos do campo (CALDART; BENJAMIN, 2000, p. 37).

Acrescentamos que conforme prevê as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais, “Portanto, é essencial valorizar o sentimento de pertencimento como fundamento de existência das identidades da população camponesa” (MATO GROSSO, 2012, p. 127). O pertencimento traz a sensação de estar inserido, de fazer parte daquilo que lutamos e queremos, para isso, não basta só pertencer, mas reafirmar a diversidade e identidade cultural, bem como os saberes produzidos e preservados pelos povos do campo.

Observamos que dos 8 entrevistados, apenas 3 já trabalharam em escolas do campo, os dados apontam que devido à falta de identidade e a rotatividade dos profissionais da educação da EEMCR, isso reflete e afeta diretamente o currículo, ocupo-me em afirmar: sentir-se do campo se não está no campo e as matrizes culturais citadas anteriormente por Arroyo e Fernandes (1999), não são as mesmas, a realidade é outra, se não há pertencimento, foge da realidade do campo, configura-se num modelo hegemônico. Mesmo os 3 entrevistados que já trabalharam em escolas do campo afirmaram desconhecer as políticas públicas para a Educação do Campo.

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC<sup>30</sup>), alterou a LDBEN/1996, através da Lei n.º 13.415 instituída em 16/02/2017 e a Portaria n.º 1.570, publicada em 21/12/2017:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7).

Molina faz uma crítica em relação à BNCC:

Na esteira da Base Nacional Comum Curricular, que delimitará os conteúdos a serem trabalhados nas escolas e, respectivamente em cada série, virão também junto com a padronização da avaliação, a padronização da formação de professores. (MOLINA, 2015, p. 397).

Ao ter acesso à BNCC percebemos a mesma justifica-se embasada nas competências e habilidades:

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. (BRASIL, 2017).

As competências e habilidades traduzem um currículo seletista, voltado para o mercado de trabalho e exclusão daqueles que não atingem tais competências e habilidade, dessa forma, a atual BNCC carrega em si propostas curriculares com cunho tecnicista, e controladora, já que limita o que deve ser ensino e aprendido, corroborando com Arroyo (2007, p. 24):

As reorientações curriculares ainda estão motivadas 'pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão'. As demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender. Se continuarmos vendo os educandos desde a educação infantil e, sobretudo, no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos

---

<sup>30</sup>A BNCC propõe 10 competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segundo a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva. O ordenamento dos conteúdos por séries, níveis, disciplinas, gradeado e precedente, por lógicas de mérito e sucesso nada mais é do que a tradução curricular dessa lógica do mercado e da visão mercantilizada que nós fazemos dos educandos.

Nessa mesma linhagem Gadotti (2003) nos faz refletir sobre o termo competências:

Paulo Freire preferia falar de 'saberes' e não de competências, uma palavra associada à tradição utilitarista, tecnocrática, ao mundo da empresa, à economia, à competitividade (ao mundo do trabalho neoliberal), à eficiência, à racionalização, à avaliação... Por isso ele fala de 'saberes necessários à prática educativa'. (GADOTTI, 2003, p. 40).

É notório que o termo competências, bem como as políticas públicas alicerçadas em objetivos técnicos e meritocráticos não dialogam com os ideais neoliberais, ao contrário os sujeitos do campo almejam uma educação mais humanizadora e menos excludente, que respeite as diferenças sociais, políticas, culturais e econômicas que envolvem a diversidade latente no campo. Frisamos ainda, sem privilégios, mas que seja justa, considerando os fatores humanos sociais, que não seja um enquadramento numa ordem horizontal e eliminatório.

Evidenciamos que é injusto pensarmos o currículo da Educação do Campo baseando-se em habilidades e competências, pois o direito à educação nem sempre é garantido em terras do latifúndio, onde prevalece a lógica do capital e não dos sujeitos que nela habitam. Cobrar tais competências e habilidades daqueles, por exemplo, que não concluíram seus estudos na idade própria, não seria nada democrático exigir um saber/conhecimento, na qual, estes não tiveram acesso.

Concordamos com Ribeiro Mueller (2018) ao afirmar em sua tese que a BNCC reforça o currículo tecnicista, excludente, em que as competências assumem soberania curricular totalmente voltado para o favorecimento da mão-de-obra. O mesmo critica a obrigatoriedade apenas de duas disciplinas no Ensino Médio: Língua Portuguesa e Matemática, enquanto que as demais tornam-se facultativas ao educando e expressa sua preocupação em relação ao campo em relação ao acesso ao conhecimento diante da reformulação da BNCC.

Os impactos da BNCC são presumíveis tanto para o currículo urbano e mais impactantes no campo, uma vez que a ausência de acesso à cultura, tecnologia são fatores que contribuem para as desigualdades, os menos favorecidos ficam à mercê de uma formação escolar limitada, elitista e excludente. A BNCC traz em seu bojo a aniquilação do currículo e desconsidera os níveis e tempos de aprendizagens dos educandos, já que a proposta é nivelar não só o currículo, mas os sujeitos que passam pelo processo de escolarização a partir de competências e habilidades.

A padronização e ordenamento curricular, acabam por condicionar, limitar, nivelar, mas ao igualar exclui-se, desvaloriza e desconsidera as diversidades, os tempos de aprendizagem de cada educando são diferentes, pois o desenvolvimento humano distingue-se, a forma de aprender é relativa a particularidade de cada sujeito, assim concorda-se que “As competências e habilidades, que deverão ser aprendidas e em que tempos e ritmos, por bimestres, séries, níveis, têm como referente os alunos vistos como os mais capazes, sem problemas de aprendizagem, os acelerados, não-defasados, bem sucedidos” (ARROYO, 2007, p. 30).

A EEMCR adota o Ciclo de Formação Humana que é uma organização curricular adotada pelo Estado de Mato Grosso, implantado em 1998, baseia-se nos ciclos do desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). Dessa forma, enturmar significa organizar o ensino de acordo com o desenvolvimento humano, para que o educando não se sinta excluído, ao contrário que o ensino-aprendizagem ocorra de acordo com seu desenvolvimento físico, psicológico e intelectual.

## **CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a pesquisa algumas mudanças ocorreram, a partir das visitas feitas na escola, no início de 2018 a direção e coordenação convidou-nos para realizar momentos formativos na EEMCR, estive na semana pedagógica realizando uma conversa com todos os segmentos da escola, onde abordei sobre a Educação do Campo lutas e conquistas, após a formação, fui convidada a continuar as formações na Sala do Professor levando às discussões as políticas públicas para a Educação do Campo. Enfatizamos aqui que a pesquisa não tinha como objetivo a intervenção, entretanto, assim que recebemos o convite me prontifiquei, considerando a comunidade da EEMCR, que sempre estiveram à disposição no decorrer da pesquisa.

Outro ponto positivo após a pesquisa é que no segundo semestre de 2018, após as formações a comunidade escolar fará a atualização do PPP e Regimento Escolar, baseando-se nas políticas públicas para o campo, iniciando um novo ciclo de propostas e de construção curricular revendo calendário, semana pedagógica e eventos voltados para a realidade da escola.

Reconhecemos que a escola é um espaço de vivências e convivências, é preciso haver uma dialogicidade no que diz respeito ao campo do saber, precisamos valorizar e utilizar como currículo todo o conhecimento que o educando produz, saberes esses que por vezes ultrapassam os conteúdos curriculares. Precisamos reconhecer a influência do currículo oculto no ensino-aprendizagem, além de potencializar o conhecimento produzido pelos sujeitos, a partir de um viés crítico, capaz de despertar o interesse não se aprender, mas de questionar aquilo que está sendo ensinado.

Apesar da influência do agronegócio em relação à EEMCR, a mesma tem como base nos seus documentos oficiais a tendência libertadora, a emancipação, na qual o currículo configura-se numa lógica crítica. A teoria crítica tem como alicerce a não aceitação, o questionamento, a participação no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa base crítica acreditamos que a EEMCR tem muito a discutir através dos momentos de diálogo, e buscar o fortalecimento resgatando essa origem libertadora, que dê conta de formar sujeitos para a vida, munidos de atitudes e justiça social.

Percebemos que a EEMCR busca uma identidade pautada na realidade do campo, porém, ainda não encontrou caminhos para construir uma escola que seja do campo, além de estar localizada no campo. Os povos do campo sempre tiveram uma educação voltada para à realidade urbana, pensar a escola que se deseja construir fundamentada nas políticas públicas para o campo. Os momentos formativos que acontecem na escola uma vez na semana o Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE) pode ser um momento de estudo e reflexão ao que concerne à Educação do Campo.

Reiteramos que “A escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida”, o currículo deve fundamentar-se na formação humana e não mais somente para o trabalho e exercício da cidadania (GADOTTI, 2000, p. 9).

Arroyo, Caldart e Molina (2008) afirmam que o movimento “Por Uma Educação do Campo” contribui para quebrar o silenciamento dos povos do campo e de alguma forma fomentar as discussões em torno da Educação do Campo que durante anos foi esquecida, a partir daí surge uma nova perspectiva e denominação nos espaços de diálogo coletivo: o termo “Educação do Campo” surge das reflexões de cunho pedagógico, em que o campo é campo de saberes, de formação de cidadania e de pessoas; o que era antes visto apenas como espaço de produção latifundiária passa a ser pensado como um espaço de saberes, histórias e diversidades culturais, logo o termo Educação Rural torna-se intolerável para aqueles que compreendem o campo como espaço de historicidade , inclusive as matrizes culturais que compõem essa multiculturalidade.

É preciso pensar o currículo do campo a partir das políticas públicas para as escolas do campo, nacional, estadual e municipal. A proposta curricular deve estar amarrada ao PPP e Regimento Escolar, bem como as políticas educacionais específicas. Cabe a EEMCR dialogar sobre a identidade que deseja construir, buscar formações, orientações junto à SEDUC/MT caso tenha dúvidas de como construir um currículo voltado para suas especificidades. É preciso avançar nessa discussão, ouvir a comunidade escolar e que os documentos oficiais da escola possam ser pensados pelo coletivo da escola.

Não basta a escola estar no campo é imprescindível que esta busque construir uma proposta do campo, ou seja, dos sujeitos desse espaço,

entretanto, percebemos que a EEMCR está localizada em um dos municípios que mais usa agrotóxico no Brasil, conseqüentemente, o agronegócio tem uma enorme influência ideológica na região. Desta forma, resta pensar que tipo de educação a EEMCR deseja construir, já que a Educação do Campo e agronegócio não dialogam e não comungam dos mesmos ideais.

Compreendemos que pelo fato de a escola “nascer” nas terras do agronegócio, inclusive no início, a escola foi mantida pelos fazendeiros durante um certo tempo, essa relação de poder continua a se alimentar, através dos favores que lhes são concedidos.

É plausível o esforço da escola em mobilizar a equipe em prol de uma educação de qualidade, emancipador e humano. E que há um currículo em disputa: de um lado o agronegócio com seus aparatos e de outro a Educação do Campo que ainda não se consolidou nesta escola.

Talvez seja o momento de lançar voos mais altos, de conhecer os fundamentos que sustentam a Educação do Campo, considerando que a EEMCR está inserida na lógica do agronegócio, mas é preciso atrever-se, arriscar-se!

A relevância das matrizes culturais é o fio condutor da realidade do campo, na qual pensar o processo educativo é complexo e ideológico. Ao falarmos de Educação do Campo não estamos desvalorizando o urbano, entretanto, torna-se necessário reafirmar o campo como espaço multicultural e diverso em sua plenitude. Quando falamos em matrizes culturais destaca-se que a escola do campo deve de alguma maneira pautar o projeto pedagógico alicerçado nessas matrizes, assim estaremos pensando o ensino a partir de uma identidade, ou construir/pensar essa identidade mediante a reflexão desse espaço, das pessoas e da realidade que circunda a escola.

Nesse contexto, educar para a vida perpassa os parâmetros do currículo oficial, agrega conhecimentos produzidos pela humanidade, tão relevantes quanto o primeiro, sendo inegável o seu valor cultural.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, T.; WALSH, C. Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 10, n. 2, 2015.

ALMEIDA, V. J. de; FAVETTA, L. R. de A. A Horta Mandala na Agrofloreta Sucessional: Uma Aliada na Restauração Ambiental. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** ISSN 1517-1256, v. 28, janeiro a junho de 2012.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1981.

\_\_\_\_\_. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação Educar DPaschoal, 2004.

AMANTINO, L. B.; CONTE, I. I. Colonização e educação no/do campo: conflitos e possibilidades na Amazônia Mato-Grossense. **Linhas Críticas**, v. 22, n. 48, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liberlivros, 2005.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 4-162, 1999.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

\_\_\_\_\_. Educational policies and inequalities: looking for new meanings. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, 2011.

\_\_\_\_\_. Reinventar a política - reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, 2013.

\_\_\_\_\_. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. São Paulo: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO). **Dossiê ABRASCO**: Um alerta sobre os impactos dos Agrotóxicos na Saúde. Comissão Executiva do Dossiê. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2012.

AZEVEDO, F. de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2ttcvIV>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BARREIRO, I. M. de F. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/2S17WkR>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BETINI, G. A. *et al.* A construção do projeto político-pedagógico da escola. **Rev. Pedag. UNIPINHAL**, v. 1, n. 3, p. 37-44, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In: ARROYO, M. G. (org.) **Da Escola Carente à Escola Possível**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2009.

\_\_\_\_\_; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, v. 32, n. 61, p. 89-106, 2016.

BRASIL. Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961, seção 1. p. 11429. Disponível em: <<https://bit.ly/2MIBGGq>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1967.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. p. 6377.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<https://bit.ly/2Q7L9IL>>. Acesso em: 28 maio. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Parecer n.º 36/2001/CEB/CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução n.º 1/2002 do CNE/CE. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.880, de 9 de Junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 40 da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 jun. 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2BeW1JS>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), 2007.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...]. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 6.768, de 10 de fevereiro de 2009. Disciplina o Programa Caminho da Escola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 fev. 2009. p. 15.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 nov. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2C6sJiU>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo. **Resolução n.º 40, de 26 de julho de 2011**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Disponível em: <<https://bit.ly/2S21KsJ>>. Acesso em: 10 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Guia do Programa Nacional do Livro Didático**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília, DF: SECADI, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 de março de 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014, Seção 1, p. 1, edição extra.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 1.570. Homologação do Parecer CNE/CP n.º 15/2017 sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de dezembro de 2017, seção 1, p. 146.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 20 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 13.632, de 06 de março de 2018. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 de março de 2018, seção 1.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

\_\_\_\_\_. Elementos para construção de um projeto político-pedagógico da educação do campo. **Trabalho necessário**, ano 2, n. 2, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: \_\_\_\_\_; ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147-158.

CAMPO NOVO DO PARECIS – MT. **Lei n.º 022**, de 05 de junho de 1989. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos símbolos do município de Campo Novo do Parecis e dá outras providências. Disponível em: <<https://bit.ly/2RMMNdq>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Poder Executivo Municipal. **Lei n.º 1744**, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal De Educação (PME) e dá outras providências. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ak1Rci>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Hino – Bandeira – Brasão**. Disponível em: <<https://bit.ly/2Tay9hs>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

CARNEIRO, F. F. *et al.* Os impactos dos agrotóxicos no contexto do agronegócio. In: ARAÚJO, M. M. de; MARTINS, J. A.; LACERDA, M. B.; TRAMARIM, E. (Ed.). **A agricultura familiar e o direito humano à alimentação: conquistas e desafios**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015.

CARVALHO, A. de L. O Projeto Político Pedagógico: Concepções e Práticas. **Revista de Educação Pública**, v. 17, n. 35, p. 421-439, 2012.

CARVALHO, M. S. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2011.

CASAGRANDE, N. A questão agrária e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 765-785, set./dez., 2008.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Sobre Nós – Histórico**. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2Djlceu>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

CORALINA, C. **Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

COUTINHO, A. F. Do direito à educação do campo: a luta continua! **Revista Aurora**, v. 3, n. 1, 2009.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DESLANDES, S. F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 1994.

DICIO. **Significado de Gambiarra**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/gambiarra/>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

DUARTE, L. **Avanço do agronegócio no MT: riqueza excludente**. 16 jul. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2KaaBoG>> Acesso em: 06 set. 2017.

ESCOLA ESTADUAL MARECHAL CÂNDIDO RONDON (EEMCR). **Projeto Político Pedagógico**. Campo Novo do Parecis, 2014.

\_\_\_\_\_. **Regimento Escolar**. Campo Novo do Parecis, 2017.

FAZENDA, I. C. A (Coord.). A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: \_\_\_\_\_. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FERNANDES, B. M. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979–1999)**. 1999. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Diretriz de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. **Biblioteca Digital do Planejamento**, 2004. Disponível em: <<https://www.usjt.br/arq.urb/arquivos/abntnbnr6023.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

\_\_\_\_\_; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: **Por uma educação básica no campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: NEAD, 2005. p.53-80.

FERNANDES, I. L. A construção de políticas públicas de educação do campo através das lutas dos movimentos sociais. **Revista Lugares de Educação**, v. 4, n. 8, p. 125-135, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, L. C. de. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: VENDRAMINI, C. R; MACHADO, I. F. (Org.) **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Sobre o Caminho da Escola. Disponível em: <<https://bit.ly/2PYTrzU>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

\_\_\_\_\_. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Nova Hamburgo, RS: FEEVALE, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GULLAR, F. **Toda poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Campo Novo dos Parecis – Panorama**. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/2paHvx>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Conheça cidades e estados do Brasil**. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Histórico do Pronera**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <[http://www.incra.gov.br/institucional\\_abertura](http://www.incra.gov.br/institucional_abertura)>. Acesso em: 03 jun. de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Ideb**. [2018]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 02 maio 2018.

JABER, M. **Mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso: escala de resistência**. Cuiabá, MT: UFMT, 2012.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

\_\_\_\_\_; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por Uma Educação do Campo (Memória)**. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1999, v. 1.

KOLTERMANN, S. A identidade da escola pública laica e a significação das práticas pedagógicas. XXI Jornada de Pesquisa, Salão do Conhecimento, Unijuí, 2016.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOCKS, G. A.; GRAUPE, M. E.; PEREIRA, J. A. Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 20, n. Espec., p. 131-154, 2015.

MACHADO, I. F. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, n. 8, p. 191-219, jul./dez., 2009.

MARINHO, R. E. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília, DF: Universia, 2008.

MARX, K. As lutas de classe na França: 1848-1850. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa Omega, 1980a, v. 1.

\_\_\_\_\_. Prefácio à "Crítica da Economia Política". In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa Omega, 1980b, v. 1.

\_\_\_\_\_. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1989.

\_\_\_\_\_. **A origem do capital: a acumulação primitiva**. São Paulo: Centauro, 2000.

MATO GROSSO. Lei n.º 5.892, de 11 de dezembro de 1991. Dispõe sobre o Código Estadual de Proteção à Infância e à Juventude e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso**, 11 dez. 1991.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 7.040, de 1º de outubro de 1998. Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), [...]. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso**, 01 out. 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 126/03-CEE/MT**, 12 de agosto de 2003. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá, 12 de agosto de 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2RRs33V>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei complementar n.º 206**, de 29 de dezembro de 2004. Dispõe sobre alterações na Lei Complementar n.º 50, de 1.º de outubro de 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/2FtoQ9o>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, MT: SEDUC, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2OI5gFN>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 1543, de 10 de janeiro de 2013. Cria a Escola Estadual Marechal Cândido Rondon em Campo Novo do Parecis. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso**, n.º 25962, matéria n.º 54829.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.111/2014**, de 06 de junho de 2014. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei n.º 8.806, de 10 de janeiro de 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2DBplqV>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.232, de 29 de dezembro de 2014. Torna defeso, para fins não pedagógicos, o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso**, 29 dez. 2014.

MEIRA, P; SATO, M. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, v. 14, n. 25, 2005.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Org.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998**: Desafios e propostas de ação. Brasília, Centro de Treinamento Educacional da CNTI, de 27 a 31 de julho de 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/2Fv7okT>>. Acesso em: 20 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Fundeb**. [2016]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Planos de Ações Articuladas (PAR) estabelece metas e diretrizes para a melhoria da Educação Básica, através do regime de colaboração**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004, v. 8.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação do campo e pesquisa II**. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez., 2015.

MORAIS, C. S. de. História das Ligas Camponesas do Brasil. In: STÉDILE J. P. (Org.). **História e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, n. 17, p. 39-52, 2001.

\_\_\_\_\_; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MUNARIM, A. Educação do campo e LDB: Uma relação quase vazia. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 493-506, 2017.

\_\_\_\_\_. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista do Centro de Educação**, v. 33, n. 1, jan./abr., 2008.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

NETO, L. B. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

NEVES, D. P. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, O. V. Confrontos entre práticas culturais de invisibilidade e de dispersão: a política de currículo como Fogo de Monturo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p.114-125, jul./dez., 2006.

PARECIS SUPERAGRO. **A feira**. [2018]. Disponível em: <<http://parecissuperagro.com.br/2016/sobre/>>. Acesso em: 01 set. 2018.

PASSOS, L. A. Educação Popular: um projeto de rebeldia e alteridade. **Revista de Educação Pública**, v. 16, n. 31, p. 105-118, 2017.

PERIPOLLI, O. J. Um olhar sobre (o campo) a educação no/do campo: a questão das especificidades do ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade do Estado do Mato Grosso, ano VIII, n. 13, jan./jun., 2010, p. 51-62.

\_\_\_\_\_; ZOIA, A. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 1, n. 2, 2011.

PIGNATI, W. A. *et al.* Distribuição espacial do uso de agrotóxicos no Brasil: uma ferramenta para a Vigilância em Saúde. **Ciênc. saúde coletiva**. 2017, vol. 22, n. 10, p. 3281-3293. Disponível em: <<https://bit.ly/2R3oZBI>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. dos. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RECK, Jair. (Org.). **Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso. Contextos: (RE)significando a aprendizagem e a vida**. Cuiabá, MT: SEDUC-MT, 2007.

REGINATO, M. J.; CHIEFFI, M. V. Decisões curriculares e participação. **Cadernos Cenpec**, Nova série, v. 3, n. 2, 2014.

RIBEIRO, E. M. **A Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação do Campo: Desencontros e Contradições** / Eduardo Ribeiro Mueller. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática/REAMEC. Cuiabá, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Artmed, 2013.

SANTOS, C. A. de (Org.). **Por uma educação do campo**: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação do campo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: Incra; MDA, 2008.

SATO, M. *et al.* Jogo de luzes: sombras e cores de uma pesquisa em educação ambiental. **Revista de Educação Pública**, v. 13, n. 23, p. 31-55, 2004.

SENRA, R. E. F. Por uma contrapedagogia libertadora no ambiente do Quilombo Mata Cavalu. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

\_\_\_\_\_. *et al.* Juventudes, Educação do Campo e Formação Técnica: um estudo de caso no IFMT. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 605-626, 2017.

SILVA, R.; SATO, M. Territórios e identidades: mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso-Brasil. **Ambiente & Sociedade**, v. 13, n. 2, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIQUEIRA, E. F. L.; ROSSETTO, O. C.; SOUZA, S. F. Políticas públicas para a educação do campo em Mato Grosso - Brasil. **Revista Mato-Grossense de Geografia**, v. 17, n. 1, 2016.

SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: UFPR, 2010.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 1998.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 35, p. 41-51, 2015.

VANTINI, C. B. A.; PASSADOR, C. S.; MEDEIROS, M. de L. Políticas públicas sociais e educação do campo. **Ensaio FEE**, v. 36, n. 3, p. 643, 2015.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: \_\_\_\_\_.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, v. 23, n. 61, 2003, p. 267-281.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, 2007.

\_\_\_\_\_. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo**. São Luis: Edufma, 2009.

\_\_\_\_\_. Qual o futuro das escolas no campo? **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, 2015. v. 7, 2014.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, p. 75-96, 2010.

WIKIPÉDIA. **Campo Novo do Parecis**. Disponível em: <<https://bit.ly/2Bd4CfV>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

YIN, R. K. **Applications of case study research**. Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- O QUE É EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA VOCÊ? EDUCAÇÃO RURAL É A MESMA COISA?
- 2- FALE UM POUCO SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA...QUAL O SEU ENTENDIMENTO POR CURRÍCULO? HOUE O ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE NA ELABORAÇÃO CURRICULAR?
- 3- O QUE VOCÊ JULGA NECESSÁRIO INCLUIR NA PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA?
- 4- QUE TIPO DE IDENTIDADE A EE MARECHAL BUSCA?
- 5- A ESCOLA DESENVOLVE PROJETOS? QUEM APOIA AS PROPOSTAS?
- 6- QUE TIPO DE SABERES ESTÃO SENDO PRODUZIDOS? E PARA QUEM?
- 7- QUAL A RELAÇÃO DA ESCOLA COM A COMUNIDADE?
- 8- O PPP É ELABORADO COM A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR? POR QUÊ?
- 9- O QUE VOCÊ ENTENDE POR CURRÍCULO OFICIAL E CURRÍCULO DA VIDA?
- 10-COMO VOCÊ VÊ OS INDÍGENAS?