

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JUCILEIDE ALVES RIBEIRO

**PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SÃO BENEDITO POCONÉ-MT**

CÁCERES-MT

2024

JUCILEIDE ALVES RIBEIRO

**PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SÃO BENEDITO POCONÉ-MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart

CÁCERES-MT

2024

© by Jucileide Alves Ribeiro, 2024.

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

R484p RIBEIRO, Jucileide Alves.
Pedagogia do Trabalho Associado e a Educação do Campo na
Comunidade Quilombola de São Benedito Poconé-MT / Jucileide
Alves Ribeiro – Cáceres, 2024.
141 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato
Grosso, 2024.

Orientador: Laudemir Luiz Zart

1. Educação do Campo. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Produção
Associada. 4. Currículo. I. Jucileide Alves Ribeiro.
II. Pedagogia do Trabalho Associado e a Educação do Campo na
Comunidade Quilombola de São Benedito Poconé-MT: .

CDU 37.018.51(817.2)

JUCILEIDE ALVES RIBEIRO

**PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SÃO BENEDITO POCONÉ-MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **LAUDEMIR LUIZ ZART**
Data: 17/04/2024 16:45:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart - Orientador – PPGEduc/UNEMAT

Documento assinado digitalmente
 **GISLAYNE CRISTINA FIGUEIREDO**
Data: 19/04/2024 12:25:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Gislayne Cristina Figueiredo - Avaliadora Externa – UFMT

Documento assinado digitalmente
 **LORIEGE PESSOA BITENCOURT**
Data: 18/04/2024 17:08:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Lorige Pessoa Bitencourt – Avaliadora Interna – PPGEduc/UNEMAT

Documento assinado digitalmente
 **JANAINA SANTANA DA COSTA**
Data: 19/04/2024 12:06:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Janaina Santana da Costa – Avaliadora Externa Suplente -UFT

Aprovada: 22 / 02 / 2024.

*Dedico este trabalho à comunidade quilombola de São
Benedito, a todos os estudantes, professores e
funcionários da Escola Antônio Maria de Almeida.*

Obrigada a todos!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me sustentado até aqui.

Ao meu esposo, Odair José de Almeida, que foi parceiro neste processo, sempre me apoiando em todas as horas, deixando seus afazeres para me acompanhar, principalmente, no período de estágio.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Laudemir Luiz Zart, pela compreensão e paciência, pelos momentos de diálogos, sempre orientando e compartilhando conhecimentos. Meu muito obrigada, por sua amizade e companheirismo, pelas experiências e vivências nos movimentos, incentivando-me a esperar.

Aos meus filhos, Thalles e Théó, pela compreensão nos momentos de ausência.

A minha mãe, Rita Catarina, que muito me ajudou com orações e cuidados com meus filhos.

Ao meu pai, Luiz Alves Ribeiro (*in memoriam*), pelos incentivos a prosseguir nos estudos.

Às minhas irmãs, Jocilma e Joanilda, por acreditarem no meu sonho. Ao meu irmão, Joenil, que sempre me incentivou nesta caminhada.

A minha companheira de estrada, Marizeth Amorim, com quem dividi as angústias e o medo de trafegar toda semana na BR, mas também pelos momentos maravilhosos que passamos durante essa trajetória.

A todos os colegas do mestrado com quem pude construir amizades, momentos de estudo e descontração, sempre lembrarei de vocês com muito carinho e admiração.

Aos professores do PPGEdU/UNEMAT, pelos momentos de aprendizagem e direcionamento, vocês foram fundamentais para minha formação.

Aos meus irmãos de orientação, Jane Amorim e Jenilson Bianco, pela amizade e união em todos os momentos, pelos trabalhos que desenvolvemos juntos, pelos conselhos e palavras de incentivo. Meu obrigada especial à Jane Amorim, pelas vezes que me acolheu em sua residência.

Ao meu colega e irmão, Ualter Rojas, que foi um anjo que Deus colocou em minha vida, que durante esses dois anos cedeu sua casa. Saiba que seu apoio foi fundamental nessa jornada, meu muito obrigada.

A minha colega, Adriana Marangueli, pelos momentos de estudos e alegrias.

Ao meu colega, Nattan Ricardo, por todas as reuniões de estudo, pela ajuda na procura de um lugar para ficar durante as aulas.

Ao Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho (Núcleo Unitrabalho) da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT), pelos momentos de estudo e pelas diversas discussões enriquecedoras que muito contribuíram para o momento da escrita.

Ao grupo de extensão universitária "Educação do Campo: movimentos sociais, referenciais teóricos, marcos regulatórios e práticas pedagógicas", gratidão pelas trocas de conhecimentos e momentos de aprendizagem.

Aos docentes da Banca Examinadora, por compartilhar seus saberes e participar deste momento especial, meus sinceros agradecimentos.

Terra de Comunhão

*Naquela terra muitas mãos lavravam,
Pés, risos, gargalhadas, histórias, cantorias,
Rezas silenciosas,
Sendo revolvida junto com a terra.
O solo revolvido por tanta gente, num instante
Pensei, essa gente está plantada aqui também.
Quando a chuva caiu, revelou que somos terra
Experimento nesse momento um novo corpo
O corpo terra. Uma Nova experiência corporal
Somos terra revolvida.
Mulheres, crianças, adolescentes
Velhos, velhas, adultos e jovens
Semeando esperança.
Terra comunhão
Trabalho comunhão.*

*Ouvia em meio ao corre-corre da chuva que caía intensamente
Obrigada São Benedito, Obrigada São Pedro, Obrigada Senhor Jesus.
As vozes agradeciam aos céus o reconhecimento das mãos de tanta gente.
Plantando e colhendo coletivamente.*

*O tempo deixou de passar.
Agora sou também pedagoga daquele chão.
Território de gente, de povo, de comunhão.
Território de muitos saberes e tantos fazeres
Que as experiências materiais e imateriais daquele chão
forjavam a vida de todos nós
Num movimento coletivo nos tornavam aprendizes,
estudantes de sua pedagogia outra
Pedagogia do trabalho das mãos, do corpo.
Pedagogias outras que Minh 'alma e corpo agora experimentavam
A pedagogia da produção associada da vida.*

*Viver em São Benedito é viver passado/presente, no presente a experiência vívida dos nossos
ancestrais.*

*Nosso coração pulsa nossa união
Só somos,
Só (re) existimos
porque somos povo cheio de gentes.
Viva São Benedito, Viva a Chuva, Viva o chão de todos nós
Viva do trabalho coletivo
Viva a agricultura familiar
Viva a pedagogia que sua rama se faz de comunidade
trabalhando coletivamente.
Viva para quem deu vida.*

(Janaína Santana)

RESUMO

A presente dissertação, intitulada *Pedagogia do Trabalho Associado e a Educação do Campo na Comunidade Quilombola de São Benedito Poconé-MT*, inscrita na linha de pesquisa Educação e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), tem como objetivo geral compreender como os saberes do trabalho associado produzidos na experiência da farinha São Benedito se interligam ao currículo da Educação do Campo da Escola Municipal Antônio Maria de Almeida. O problema da pesquisa consiste em responder a seguinte pergunta: Como os saberes do trabalho associado, produzidos na experiência na farinha São Benedito, se interligam ao currículo da Educação do Campo da Escola Municipal Antônio Maria de Almeida? A metodologia da pesquisa centra-se nos referenciais epistemológicos na perspectiva histórico-dialético (HD), fundamentados na pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, documental, de campo, especificamente com a pesquisa-ação. As estratégias de produção de dados foram rodas de conversa, questionários, entrevistas e observação participante registradas em diário de pesquisa. Quanto à caracterização da comunidade, responderam ao questionário 24 estudantes, 12 membros da associação e duas educadoras que lecionam nas turmas pesquisadas. A roda de conversa foi organizada com a participação dos membros da associação e com os estudantes. Participaram das entrevistas cinco educadoras, 12 membros da associação e 12 estudantes do 8º e 9º ano. Na aula dialogada, participaram 24 estudantes. Os dados produzidos foram interpretados com base na análise de conteúdo. Constatamos que a comunidade escolar, representada por pais, estudantes e membros da associação, não participa da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), o documento é construído pelos profissionais da educação, sob orientação da Secretaria Municipal de Educação. A partir das interlocuções realizadas com os sujeitos da pesquisa, pudemos entender a necessidade do envolvimento da comunidade, nas discussões e construção pedagógica da escola. Em relação ao trabalho, os camponeses/as trabalham de forma coletiva, organizados a partir da concepção do trabalho associado, que representa uma alternativa para a promoção de bem viver, da cooperação e da solidariedade. Percebemos a necessidade de reflexões em relação ao currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola do campo, como forma de articular os saberes da experiência do trabalho associado ao currículo escolar. Os associados se preocupam com o futuro da Comunidade, devido à ausência de jovens, que necessitam estudar o ensino médio fora, por isso eles acham necessário ensinar desde pequeno sobre a importância do trabalho associado. Os docentes são em sua maioria de fora da Comunidade e aclamaram por formação continuada, pois ainda não se sentem preparados para atuarem, de acordo com os princípios da Educação do Campo e Quilombola. Os estudantes enfatizam a falta de estrutura das escolas do Campo e aclamam por políticas públicas que venham ao encontro com a realidade campesina. Observamos que a estruturação das atividades educacionais com base nos princípios da Educação do Campo tem sido uma abordagem que educadores/as da instituição têm considerado, mas ainda não foi amplamente incorporada nas práticas pedagógicas de maneira significativa.

Palavras-chave: Educação do Campo. Práticas Pedagógicas. Produção Associada. Currículo.

ABSTRACT

The present dissertation, entitled *Pedagogy of Associated Work and Education in the Quilombola Community of São Benedito Poconé-MT*, enrolled in the research line of Education and Diversity, within the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), aims to comprehend how the knowledge of associated work, produced in the experience of the São Benedito farinha (manioc flour production site), intersects with the curriculum of Rural Education at the Municipal School Antônio Maria de Almeida. The research problem consists of answering the following question: How do the knowledge of associated work, produced in the experience at the São Benedito farinha, intersect with the curriculum of Rural Education at the Municipal School Antônio Maria de Almeida? The research methodology is centered on epistemological frameworks from a historical-dialectical perspective (HD), grounded in qualitative research, including bibliographic, documentary, and fieldwork, specifically employing action research. Data production strategies included group discussions, questionnaires, interviews, and participant observation recorded in a research diary. Regarding the community characterization, 24 students, 12 association members, and 2 educators teaching in the researched classes responded to the questionnaire. The group discussion involved association members and students. Interviews were conducted with 5 educators, 12 association members, and 12 students from the 8th and 9th grades. 24 students participated in the dialogic class. The data produced were interpreted based on content analysis. It was observed that the school community, represented by parents, students, and association members, does not participate in the construction of the Pedagogical Political Project (PPP), which is developed by education professionals under the guidance of the municipal education department. Interactions promoted understandings of the need for community involvement in discussions and pedagogical construction at the school. Regarding work, it was evident that peasants work collectively, organized based on the concept of associated work, which represents an alternative for promoting well-being, cooperation, and solidarity. The need for reflection regarding the curriculum and pedagogical practices developed in the rural school was highlighted as a way to articulate the knowledge from the experience of associated work with the school curriculum. It was understood that the associates are concerned about the future due to the absence of young people, who need to attend high school outside the community, and they find it necessary to teach from an early age about the importance of associated work. Most teachers come from outside the community and demand continuous training as they still do not feel prepared to act in accordance with the principles of Rural and Quilombola Education. Students emphasize the lack of infrastructure in rural schools and demand public policies that align with the rural reality. It was evident that structuring educational activities based on the principles of Rural Education has been an approach that educators at the institution have considered, but it has not yet been widely incorporated into pedagogical practices in a significant manner.

Keywords: Rural Education. Pedagogical Practices. Associated Production. Curriculum.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAMOSC – Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CPCs – Centros Populares de Cultura
EMAMA – Escola Municipal Antônio Maria de Almeida
ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB – Movimento Eclesial de Base
MCP – Movimento de Cultura Popular
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
TC– Tempo Comunidade
TE– Tempo Escola/Universidade
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado”
UNIC – Universidade de Cuiabá

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado da busca por descritores	39
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções consideradas, na revisão bibliográfica, como relevantes.....	39
Quadro 2 – Quantitativo de turmas regulares e multisseriadas.....	92

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa da Comunidade Quilombola de São.....	31
Imagem 2 – Atual fábrica de farinha da Comunidade São Benedito	70
Imagem 3 - Comunidade Quilombola de São Benedito	71
Imagem 4 - Casa do senhor Antônio Reis de Almeida.....	72
Imagem 5 - Escola Municipal Antônio Maria de Almeida.....	73
Imagem 6 - Certidão de Autorreconhecimento	74
Imagem 7 - Mutirão de plantio da mandioca	76
Imagem 8 - Brotação e cultivo da mandioca.....	76
Imagem 9 - Colheita da mandioca.....	77
Imagem 10 - Transporte da mandioca.....	77
Imagem 11 - Chegada da mandioca na casa da farinha.....	78
Imagem 12 – Trabalho coletivo para descascar a mandioca.....	78
Imagem 13 – Processo de lavagem e trituração da mandioca.....	79
Imagem 14 – Massa sendo prensada e passada pelo triturador.....	79
Imagem 15 – Forno onde a farinha é torrada e em seguida peneirada	80
Imagem 16 – Processo de empacotamento e formação dos fardos.	80
Imagem 17 – Aula dialogada com estudantes do 8º e 9º ano.....	96

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. PERCURSO METODOLÓGICO	24
2.1 Desvendando os caminhos da problemática pesquisada: aproximação necessária na contextualização da pesquisa.....	25
2.2 Lócus da pesquisa: a Comunidade Quilombola de São Benedito, Escola Antônio Maria de Almeida e a Associação de Pequenos Produtores de Farinha	30
2.3 Desenho metodológico da pesquisa	32
2.4 O que dizem as pesquisas sobre Pedagogia do Trabalho Associado e Educação do Campo	38
3. UM OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO: O COOPERATIVISMO FRENTE AO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	44
3.1 O trabalho associado e a mudança social: uma leitura a partir das experiências das comunidades tradicionais	45
3.2 Educação no campo e o seu processo de materialização: um campo de disputas entre os interesses da elite e as demandas dos cidadãos camponeses	54
4. MOVIMENTOS SOCIAIS E A RESISTÊNCIA POPULAR NA LUTA PELA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	59
4.1 A Reforma Agrária Popular e as contribuições para a construção do currículo da Educação do Campo.....	59
4.2 Interculturalidade, conhecimento e respeito aos saberes tradicionais: diversidade e diferença no âmbito do currículo escolar	64
5. PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SÃO BENEDITO.....	67
5.1 A Comunidade Quilombola de São Benedito: aspectos históricos e sociais.....	67
5.2 Imersão no contexto educacional da Comunidade.....	85
5.2.1 Reflexões a partir da perspectiva dos membros da associação, dos estudantes do ensino fundamental II e docentes.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100

REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO ESTUDANTES LISTA DE IMAGENS	114
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOCENTES.....	114
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO MEMBROS DA COMUNIDADE.....	116
APÊNDICE D - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO ENTREVISTA ESTUDANTES	116
APÊNDICE E - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO ENTREVISTA MEMBROS DA ASSOCIAÇÃO.....	117
APÊNDICE F - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO ENTREVISTA DOCENTES	117
APÊNDICE G -ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA COM MEMBROS DA ASSOCIAÇÃO.....	118
APÊNDICE H -ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA COM OS ESTUDANTES DE 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	119
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	120
ANEXO A –ESPAÇO PRODUTIVO.....	137
ANEXO B- CONTEXTO EDUCACIONAL.....	138

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada *Pedagogia do Trabalho Associado e a Educação do Campo na Comunidade Quilombola de São Benedito Poconé-MT* trata-se de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação PPGEduc, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na linha de pesquisa Educação e Diversidade. O estudo consistiu em compreender como a experiência de trabalho com a farinha na comunidade reverbera sentidos no currículo da escola do campo.

Consideramos importante dizer, logo de início, sobre a relação da pesquisadora com a comunidade, pois, muitos foram os caminhos que nos levaram à realização dessa pesquisa, vivências que se estendem desde a infância até a chegada à Universidade. De modo que a escolha do objeto de pesquisa baseia-se na nossa origem, aproximação e imersão no contexto da comunidade pesquisada, enquanto vivência pessoal e profissional, que nos proporcionaram observar a organização do espaço produtivo e do processo educacional, pois ambos se encontram em um mesmo território de vida. As contínuas experiências vivenciadas nos diversos espaços resultaram no desenvolvimento deste trabalho.

A partir de Zart (2012, p. 20) entendemos que “[...] os territórios camponeses são compreendidos como espaços sociais diversos que representam a inserção dos camponeses em espaços socioprodutivos e de formas de organização própria e que indicam a possibilidade da autonomia dos camponeses”. Nesse contexto, o campo constitui-se como um espaço social e produtivo, os camponeses que ali residem se organizam e vivem com liberdade.

Na Comunidade de São Benedito, localizada a 72 km do município de Poconé, conforme nos relatou o senhor Marciano, membro da associação, em entrevista, os/as trabalhadores/as constituem uma forma diferenciada de organização, através do trabalho coletivo e da união entre os moradores. Segundo o morador, “desde o começo foi assim, no coletivo, quando fala da comunidade São Benedito parece que as pessoas respeitam, é uma demonstração de união, querem conhecer” (Marciano Gonçalves, membro da associação, entrevista semiestruturada concedida em 09/04/23).

As terras têm uma história que remonta ao ano de 1800, quando eram, inicialmente, propriedade do Capitão João Crisóstomo de Almeida, que as recebeu por doação da Coroa Portuguesa, conhecidas como sesmaria. Posteriormente, Antônio Maria de Almeida, como filho do capitão, herdou essas terras após seu casamento com Maria Eulália. Dessa união,

nasceram 11 filhos, sendo o quinto deles Antônio Reis de Almeida, nascido em 06 de janeiro de 1905. Este senhor constituiu família e permaneceu na comunidade, era carinhosamente conhecido como vovô Tônico, vindo a falecer aos 90 anos de idade, em 1995.

Com o intuito de estimular o desenvolvimento da região, Antônio Reis de Almeida partilhou a propriedade entre seus filhos e concedeu doações das terras remanescentes a indivíduos que desejavam assentar suas famílias na área. Essa doação teve um papel fundamental na formação da comunidade, permitindo que as pessoas se estabelecessem e construíssem suas vidas neste local. E por se tratar de um processo de doação, não havia preocupação com medição ou delimitação dessas terras.

Julgamos importante dizer que a comunidade é considerada remanescente de quilombo, pois Maria Eulália, mãe de Antônio Reis de Almeida, proprietário da terra, era descendente de pessoas que foram escravizadas. Assim continua o processo de resistência à escravização neste local, que na atualidade ainda luta para manter viva sua cultura, modos de ser e viver de seus ancestrais.

A comunidade foi fundada com o nome de São Benedito em 25 de novembro de 1973, data definida a partir da primeira missa celebrada pelo pároco de Poconé, Joaquim Tebas, carinhosamente conhecido como Padre Xim. Seu processo de reconhecimento como quilombola só ocorreu no ano de 2005, conforme abordaremos mais adiante. O nome da comunidade foi uma homenagem feita a São Benedito devido ao fato de o padre ter trazido a imagem do santo negro para a futura instalação da igreja em consideração à fé dos moradores.

Os/as trabalhadores/as viviam da caça, da pesca, do cultivo de plantas apenas para subsistência. É importante ressaltar que, desde aquela época, eles praticavam o cultivo coletivo da mandioca, embora a produção de farinha se limitasse ao consumo próprio.

Quanto à educação escolar, as primeiras aulas remontam ao ano de 1957, elas eram ministradas embaixo de árvores permanecendo assim por vários anos, onde não havia preocupação com a documentação e grau de escolaridade dos estudantes. O primeiro professor foi o senhor Jacinto de Almeida Rocha, que possuía apenas a 4ª série, nomeado em 08 de agosto de 1957.

Nesse contexto, a falta de uma escola adequada na região se tornou um obstáculo significativo para o desenvolvimento intelectual e futuro dos/as filhos/as desses/as trabalhadores/as. Compreendendo a importância da educação escolar para o crescimento individual e coletivo, os/as moradores/as decidiram iniciar uma luta em prol da construção de uma instituição de ensino que fosse capaz de atender às demandas da sociedade local.

Essa iniciativa representava uma esperança de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para as crianças, além de sinalizar uma preocupação com o futuro da comunidade. A luta pela criação de um local adequado para o funcionamento da escola tornou um marco na história desses/as trabalhadores/as, que buscaram romper as barreiras educacionais e fornecer às gerações futuras um caminho para superarem a limitação do acesso à educação, em busca de uma vida com mais oportunidades e perspectivas.

Compreendemos que o processo de construção do sistema educacional no Brasil foi marcado por diversas transformações e desafios ao longo dos séculos. Desde o período colonial até os dias atuais perpassou por processos de lutas e conquistas, pois historicamente o ensino era restrito às elites dominantes. A população campesina sempre foi esquecida nas políticas educacionais, somente a partir da década de 1980 é que os movimentos sociais do campo começam a estabelecer discussões em busca de garantir seus direitos referentes à inclusão da educação do campo nas políticas públicas educacionais.

Dessa forma, a educação do campo nasce para propor uma educação específica para os povos do campo, “[...] uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o lugar e com a participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 18).

Uma educação que objetiva promover o desenvolvimento integral dos sujeitos que vivem e trabalham no campo tem a ver com o lugar de morada, de sociabilidade, identidade, de constituição de novas oportunidades, de desenvolvimento solidário e sustentável.

Entre tantos caminhos em busca do nosso desenvolvimento profissional, conhecemos a comunidade de São Benedito, no ano de 1997. Na oportunidade, a escola da comunidade estava precisando de uma professora, com disponibilidade para morar no local. Assim, aceitamos o convite para trabalhar nesta comunidade, lugar de belezas naturais onde a produção está associada à vida, à luta, ao trabalho e à esperança de dias melhores. Costa (2017, p. 23), ao se referir à comunidade, diz que é “[...] um lugar marcado pela vida coletiva, em um espaço compartilhado e em um tempo marcado pelo som da vida e não do relógio”.

Neste percurso de vivência nesse lugar, aprendemos a olhar a história de vida desses/as moradores/as, assim, tivemos oportunidade de conhecer o trabalho na farinheira, participar da descascação da mandioca, da tradicional festa de São Benedito que acontece todos os anos, mobilizando toda a comunidade e também o processo educacional deste local. Necessário se faz relatar que a igreja e a farinheira se localizam em frente à escola.

Desse modo, das reflexões e vivências na comunidade São Benedito, surgiu a nossa inquietação, que trazemos como problema de pesquisa, qual seja: Como os saberes do trabalho associado produzidos na experiência na farinheira São Benedito se interligam ao currículo da educação do campo na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida? Para conseguirmos responder a essa questão, traçamos por objetivo geral: compreender como os saberes do trabalho associado produzidos na experiência da farinheira São Benedito se interligam ao currículo da educação do campo da Escola Municipal Antônio Maria de Almeida. Como forma de chegarmos a tal compreensão, formulamos os seguintes objetivos específicos: entender como o lugar da farinheira São Benedito se constitui como espaço pedagógico; interpretar as relações dialéticas que surgem no espaço produtivo e na produção de saberes; compreender as relações do trabalho associado e das práticas pedagógicas no currículo escolar como fator de produção de conhecimento.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 205, “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1998). No entanto, é fundamental que a abordagem educacional seja fundamentada em princípios que estejam alinhados com a realidade dos sujeitos assegurando uma intervenção eficaz e consciente na sociedade e no meio ambiente. A construção de um sistema educativo voltado para a realidade campesina implica no enriquecimento das experiências de vida, baseadas em valores éticos que promovam a valorização da dignidade humana e o respeito à diferença.

Com Cunha (2007), entendemos que é necessário “[...] encontrar uma forma para o conhecimento científico e o conhecimento tradicional viverem juntos. Viverem juntos não significa que devam ser considerados idênticos. Pelo contrário, seu valor está justamente na sua diferença” (Cunha, 2007, p. 84).

Perante o exposto, percebemos a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que se dedicam a compreender as relações existentes entre o currículo escolar e a formação dos sujeitos do campo. Este estudo adquire importância no contexto acadêmico devido à carência de pesquisas abordando a relação entre a Produção Associada e a Educação do Campo, gerando contribuições para a formação dos/as educadores/as no sentido de reforçar que, na Educação do Campo, é preciso considerar a diversidade contida nos espaços campesinos, contemplando, no currículo escolar, as características e saberes de cada local.

A pesquisa possibilitou uma reflexão sobre as políticas educacionais direcionadas para a Educação do Campo, quanto às práticas pedagógicas, aprendizagens, saberes locais e

formação de professores. Desta forma, as conquistas e avanços contribuíram para o fortalecimento da Educação do Campo e para a formação de sujeitos, de modo que percebam a Escola do Campo como um território de produção do conhecimento, de cultura, de gente e de trabalho.

Neste sentido, para compreendermos a complexidade dos contextos em relação à educação do campo, práticas pedagógicas, produção associada e currículo a pesquisa foi embasada nos referenciais epistemológicos na perspectiva histórico-dialético (HD), como método de interpretação da realidade, por permitir o entendimento mais detalhado da educação na sociedade em que vivemos.

Conforme Gamboa (2012), na pesquisa de abordagem dialética, o homem é concebido como ser social e histórico, marcado por contextos econômicos, políticos e culturais, mas também desempenha papel ativo na construção e mudança social.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida e na Associação dos Pequenos Produtores Rurais da Comunidade de São Benedito Remanescentes das Comunidades dos Quilombos, ambas localizadas na Comunidade Quilombola de São Benedito no Município de Poconé-MT. Participaram da pesquisa estudantes do ensino fundamental II, professores, membros da associação dos produtores de farinha. Adotamos o método histórico-dialético, fundamentados na pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, documental, de campo, especificamente com a pesquisa-ação.

Quanto às estratégias de investigações, elas permitem à pesquisadora uma direção específica dentro da temática pesquisada. Trabalhamos com questionários, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e observação participante. Foram utilizados como instrumentos, diário de pesquisa, fichas de entrevista, celular para gravar áudio e registros.

Na constituição do movimento metodológico, propomos os métodos de pesquisa, de modo que, no primeiro momento, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, através da elaboração de um balanço de produção, buscando informações das produções científicas no Catálogo de Teses e Dissertações, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se constituiu como um momento importante para fazer um levantamento de trabalhos já realizados sobre os temas de estudo.

A partir dos dados levantados, passamos para o segundo momento da investigação bibliográfica referentes ao processo da construção social de realidades sociais relativas aos povos do campo, leituras e interpretação através do Curso de Extensão – Educação do Campo: movimentos sociais, referenciais teóricos, marcos regulatórios e práticas pedagógicas,

vinculado ao Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho – Núcleo Unitrabalho da UNEMAT.

O terceiro momento se constituiu a partir da análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, pois é o meio pelo qual buscamos compor o nosso banco de dados, a fim de conhecer a constituição do currículo, por meio da última reformulação, já que “[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação [...]” (Ludke; André, 1986, p. 39).

Por conseguinte, no quarto momento, a pesquisa de campo foi realizada após a aprovação do projeto no Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), aprovado sob o parecer nº 5.823.845, em dezembro de 2022. O trabalho de campo ocorreu por meio de um levantamento de informações com os sujeitos implicados/as na Educação do Campo na Escola Antônio Maria de Almeida e farinheira na comunidade São Benedito Poconé/MT, através da aplicação de questionários de caracterização, de entrevistas semiestruturada, de rodas de conversa e observação participante. Com início no dia 14 de março de 2023 e término no dia 18 de setembro de 2023.

Os instrumentos de coleta de dados tiveram por objetivo conhecer o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, aspectos relacionados à educação do Campo, práticas pedagógicas, produção associada, currículo, de forma presencial de acordo com a disponibilidade dos sujeitos.

No decorrer desta pesquisa dialogamos com diversos/as autores/as buscando embasamento teórico aos estudos, os quais citaremos os principais: Zart (2019; 2012; 2011; 2005), Marx (1988) Caldart (2015; 2012; 2011; 2009; 2008; 2004; 2003), Frigotto (2020), Freire (2019; 2018; 2013, 1988), Brandão (2019; 2005), Saviani (2007), Tiriba (2016, 2015; 2012; 2005; 2004), Machado (2010; 2009) Costa (2017) e Arroyo (2015).

É interessante enfatizar que à medida que avançamos na redação, reconhecemos a importância de combinar a teoria com as evidências empíricas ao longo das seções que compõem a dissertação.

Diante do exposto, e com o intuito de demonstrar o caminho percorrido, a dissertação foi estruturada em cinco seções.

Na primeira seção, de caráter introdutório, apresentamos a temática da pesquisa, e a comunidade quilombola de São Benedito, aspectos relacionados ao processo de formação da referida comunidade. Apresentamos também a questão problema, e os objetivos gerais e específicos que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho.

Na segunda seção trazemos um breve histórico do *locus* da pesquisa, a comunidade quilombola de São Benedito, a farinheira, e a Escola Antônio Maria de Almeida. Também contextualizamos a minha trajetória de vida e os motivos que impulsionaram à pesquisa. Discorremos sobre o percurso metodológico para alcance dos objetivos propostos e finalizando esta segunda seção fizemos um resgate através de um balanço de produção para analisarmos o que dizem as pesquisas sobre a pedagogia do trabalho associado e a educação do campo.

Na terceira seção, tratamos a respeito da pedagogia do trabalho associado, o cooperativismo frente ao modo de produção capitalista, uma leitura a partir das experiências das comunidades tradicionais.

Na quarta seção, apresentamos os movimentos sociais e a resistência popular na luta pela construção do currículo escolar da educação do campo.

Na quinta e última seção, analisamos a pedagogia do trabalho associado e a educação do campo na comunidade quilombola de São Benedito, fazendo um breve contexto da comunidade, escola e associação. Trazemos algumas reflexões a partir da perspectiva dos membros da associação, estudantes e professores, aspectos relacionados ao contexto educacional da comunidade.

Ressaltamos ainda que desde a introdução, como nas demais seções, resolvemos mesclar teoria e empiria como forma de credibilidade e relevância na pesquisa realizada, pois a combinação teórica com evidências empíricas fortalece a argumentação aumentando a confiança na validação dos resultados.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

(Manoel de Barros)

Iniciamos essa seção reportando-nos à poesia de Manoel de Barros citada na epígrafe, na qual sugere que a importância de algo não pode ser medida apenas em termos objetivos ou quantitativos, mas pela capacidade que essa coisa tem de nos encantar, de nos despertar um sentimento de admiração, de nos fazer sentir vivos e conectados com o mundo. Nesse caminho, a presente seção objetiva apresentar os percursos metodológicos e os trajetos percorridos para a feitura da pesquisa.

A realização deste trabalho teve como lócus a Escola Municipal “Antônio Maria de Almeida” e a Associação de pequenos produtores de farinha, ambos localizados na Comunidade Quilombola de São Benedito.

Nesta seção metodológica apresentamos o local de desenvolvimento da investigação, com abordagem da pesquisa qualitativa, com embasamento nos referenciais epistemológicos na perspectiva Histórico-Dialético (HD) como método de interpretação da realidade, por permitir um entendimento mais profundo da Educação na sociedade em que vivemos, caracterizando o estudo como pesquisa-ação.

Nesse contexto, trabalhamos com a pesquisa-ação, pois ela proporciona a mudança social, possibilitando contribuir para transformação das condições e relações sociais dos indivíduos (Thiollent, 1988).

Nesse sentido, estruturamos esta seção a partir da história da pesquisadora e sua inserção na comunidade, perpassando por vários momentos de lutas e conquistas, para se chegar no momento atual e assim continuar resistindo, cooperando e contribuindo com o desenvolvimento local.

Necessário se faz destacar que finalizaremos essa seção com o balanço de produção que teve por finalidade construir um levantamento bibliográfico referente à temática abordada, através de mapeamento da produção acadêmica, por meio do estudo de trabalhos científicos.

Buscamos encontrar, no portal do banco de dados da CAPES, pesquisas que se assemelham ao nosso objeto de estudo, deste modo aproximar teoricamente a teses e dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação.

Na próxima subseção, vamos falar da vida pessoal da pesquisadora para a constituição e formulação do problema de pesquisa, assim, passaremos a usar a primeira pessoa do singular.

2.1 Desvendando os caminhos da problemática pesquisada: aproximação necessária na contextualização da pesquisa

A aproximação da pesquisadora com o problema é fundamental para realização da pesquisa de forma adequada e para que seus resultados possam ser úteis e relevantes para a sociedade.

Neste caminho, a escolha do tema tem base na minha origem e na forma como me tornei sujeito em constante evolução que sou hoje. Muitos foram os trajetos que me conduziram à realização dessa pesquisa. São experiências que se perpetuam desde a infância até chegar à Universidade.

Nasci no dia 28 de julho de 1978, na cidade de Poconé, no estado de Mato Grosso, carinhosamente conhecida como Cidade Rosa, onde continuo morando até a presente data.

Sou filha de pai ribeirinho e mãe camponesa. Desde que nasci morei no Pantanal, no sítio conhecido como Porto Cassange, às margens do rio Cuiabá. Ah! Que orgulho tenho dos meus pais, que me ensinaram e me educaram para sempre buscar os meus objetivos e esperar no sentido de ir atrás, construir, não desistir dos meus sonhos.

Tive uma infância muito feliz juntamente com meus irmãos, brinquei bastante de casinha, pega-pega, adorava a época das cheias, porque a água encostava na nossa casa, meu pai deixava a canoa na porta de entrada, canoa que foi construída por ele.

Lembro, muitas vezes, dele derrubando uma árvore e trabalhando nela até se transformar em canoa, dizia que o Cambará era a melhor madeira para construção da canoa, pelo fato de ser leve. Esse era o nosso meio de transporte para se chegar ao Porto Cercado e procurar algum carro quando precisávamos ir até a cidade.

Recordo de uma ocasião em que minha irmã e eu decidimos pegar a canoa escondida para dar um passeio. Acabei caindo na baía, fui salva porque, na minha primeira tentativa de flutuar, ela colocou o remo entre as minhas pernas, me resgatando de volta para a canoa

Quantas aventuras e momentos especiais vivenciamos, adorava acordar cedo para ir até o curral tomar leite quentinho com açúcar e canela. Minha mãe fazia queijo, arroz de leite e muitas outras deliciosas. Durante as férias, muitos turistas acampavam na região, e, quando

partiam, deixavam muitos presentes. Para mim, este é o lugar mais especial que pude conhecer na minha infância.

Aos seis anos de idade vim para cidade juntamente com minha mãe e minhas irmãs, para iniciar meus estudos. Meu pai permaneceu no sítio cuidando e garantindo nosso sustento. Mas as férias sempre íamos passar com ele.

Iniciei os estudos na Escola Estadual Professor Lisandro, na Educação infantil. Chorei muito com medo de ficar pela primeira vez sem a presença da minha mãe, tudo parecia estranho, lembro que achavam graça de mim por imitar o jacaré. Com o passar do tempo fui me adaptando a essa outra realidade, pena que a Escola atendia apenas Educação Infantil.

No ano seguinte, fui fazer a 1ª série na Escola Estadual “Frei Carlos Valete”, permanecendo por três anos. Na 4ª série, passei a frequentar a Escola Adventista do sétimo dia, concluindo a 4ª e 5ª série. Nessa época, mudamos de residência, ficando muito distante da atual escola, então fui transferida para Escola Estadual “Antônio João Ribeiro”, onde iniciei a 6ª série, conheci novos colegas e fomos nos tornando amigos inseparáveis, pois ano após ano permanecíamos na mesma turma, foi, sem dúvida, um término de Ensino fundamental maravilhoso.

Posteriormente, fiz a seletiva para ingresso no magistério, consegui passar e permaneci nessa escola até o 3º ano de magistério. Nesta etapa alguns colegas seguiram por caminhos diferentes, uma vez que não tinham interesse na carreira docente.

Concluí o magistério no ano de 1995, porém não pude prosseguir nos estudos devido às condições financeiras, ainda não tinha aparecido nenhuma oferta de trabalho e meus pais, naquele momento, não puderam ajudar.

Em 1997, me matriculei de novo no Ensino Médio na tentativa de continuar adquirindo conhecimento, foi quando em agosto desse mesmo ano fui convidada a lecionar na Escola Municipal “Antônio Maria de Almeida”, Comunidade São Benedito, localizada a 72 km de Poconé. Teria que morar no local, vindo à cidade a cada 15 dias.

Aceitei o desafio, sai de casa com apenas um colchão e uma bolsa de roupas, deixando minha mãe com os olhos cheios de lágrimas, mas alguma coisa me dizia que eu tinha que ir. Conheci pessoas maravilhosas que me ajudaram a superar a saudade de casa. Nesta época, a comunidade era composta por muitas famílias e tudo era muito divertido, tinha apenas uma televisão e as pessoas se reuniam todos os dias, durante à noite no centro comunitário para assistir.

As crianças brincavam de roda, esconde-esconde, contavam histórias, tudo era muito animado. No mês de julho acontecia (e até hoje acontece) a tradicional festa de São Benedito,

devido à fé dos moradores, todos se mobilizam de forma coletiva para a festa acontecer da melhor forma possível. Jamais podia imaginar que essa comunidade faria parte da minha vida e hoje lócus da minha pesquisa.

No final do ano de 1997, aconteceu um concurso público municipal. Eu me inscrevi e consegui passar para o cargo de professora, mesmo assim continuei trabalhando nesta comunidade. No ano de 1998, comecei a namorar com Odair, um jovem que morava nesta localidade.

Em 1999 comecei minha graduação no curso de História, pela Universidade de Cuiabá (UNIC), o que foi mais um desafio na minha vida, tendo em vista que eu morava no interior e pouco frequentava a capital, tudo era novidade. Além disso, o dinheiro que recebia como professora só dava para pagar a mensalidade e o transporte. Resolvi levar comida de casa, acordava às 4 da manhã para pegar o ônibus, que passava às 5h30min, assim, eu conseguia chegar às 7h00 horas em Cuiabá.

No horário do almoço, costumava comer na sala com alguns colegas que também levavam refeições. Havia algumas pessoas bem-humoradas que nos apelidavam de "bóias frias". Às vezes, isso magoava, mas com o tempo, percebi que o importante era concluir a faculdade. Graças a Deus, aqueles anos foram repletos de aprendizados e contribuíram de forma significativa para o aprimoramento da minha carreira profissional.

Devido à distância e a preocupação de estar mais próximos dos colegas para os momentos de estudo, optei por trabalhar na comunidade "Nossa Senhora Aparecida", Distrito do Chumbo, podendo ir e vir todos os dias, uma vez que o transporte era feito por uma Kombi. Essa etapa foi muito divertida, às vezes era preciso vir no colo dos colegas, isso quando o carro não quebrava. O que realmente contava era a troca de experiências, a interculturalidade ali presente, os estudantes eram maravilhosos e vinham de várias comunidades circunvizinhas.

Em 2002, enquanto concluía meu curso de História, iniciei minha pós-graduação em História de Mato Grosso: "Múltiplos Olhares" na Universidade de Cuiabá (UNIC). Durante esse período, tive a oportunidade de conduzir meu trabalho de conclusão de curso (TCC), que foi orientado pela professora Cristiane Santos Silva. Sua orientação foi fundamental para meu desenvolvimento, sempre me incentivando a aprimorar meus conhecimentos. O tema escolhido para minha pesquisa foi "A Festa de São Benedito em Poconé (1980 a 2003)", devido à observação da exclusão social que ocorria e ainda ocorre durante esse evento. Concluí minha especialização no final de 2003, e nessa etapa já estava mais familiarizada com o ambiente universitário.

No mesmo ano, ocorreu a primeira eleição para diretores/as nas escolas municipais de Poconé. Mesmo não sendo moradora do local, decidi lançar minha candidatura, concorrendo com outra professora daquela localidade. Mesmo assim, tinha comigo que podia concorrer ao cargo, pois sentia que a amizade era recíproca no olhar das pessoas. Além disso, os estudantes do ensino fundamental II que tinham a faixa etária para votar eram oriundos das escolas do campo, e devido a minha trajetória, eu conhecia de perto essas comunidades.

Sentia que tinha o perfil para estar ali, consegui ganhar a eleição para o biênio 2004/2005 e a outra colega passou a ser coordenadora pedagógica.

Nesse contexto visando uma administração eficaz, mudei para o Distrito de Chumbo, onde residi por sete anos. Aprendi a observar as pessoas, lidar com elas, consegui aprender tanto as questões burocráticas como também as mais simples. Cheguei ao final do mandato, fui para a reeleição, como era candidata única minha disputa era com o não, graças a Deus e ao trabalho desenvolvido obtive a grande maioria de sim ficando apenas com 2 votos não.

Assim, inauguramos o biênio 2006/2007, conduzimos uma série de projetos significativos, incluindo a ampla divulgação do nome da escola, o processo de credenciamento e reconhecimento da instituição que foi efetivado com sucesso, tudo isso contribuiu positivamente para a melhoria da Educação do Campo.

Particpei ativamente da luta por melhorias nas escolas do campo, por políticas públicas que contemplem os sujeitos do campo, os/as camponeses/as, os/as trabalhadores/as por uma educação que tem a ver com a sua vida, seus saberes e fazeres.

No final de 2006, ocorreu outro concurso municipal, em que mais uma vez consegui ser aprovada. Em 2007, me casei com Odair, aquele jovem que conheci na comunidade São Benedito, neste mesmo ano entreguei a direção para assumir o outro concurso para o cargo de professora - agora de Educação infantil.

Dessa forma, passei a trabalhar de manhã na creche Vovó Teófila e à tarde na Escola Nossa Senhora Aparecida. Precisava me aperfeiçoar, ingressei no curso de Pedagogia, pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), concluindo em 2011, foi quando tive meu primeiro filho, o Thalles.

Retornei a Poconé da mesma maneira, de quando iniciei, com uma diferença, agora o transporte era feito de Van. Neste mesmo ano passei na seletiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) para segunda pós-graduação, agora em Educação do Campo-Saberes pantaneiros e a Socioeconomia Solidária, formação que abriu novos olhares para Educação do Campo.

Neste trajeto fui convidada para assumir a coordenação pedagógica da Escola Nossa Senhora Aparecida de 2010 a 2015, onde pude dar minha parcela de contribuição para melhoria do ensino aprendizagem, em especial, na Educação do Campo que tanto precisa desse olhar diferenciado na questão do calendário, matriz curricular como em vários outros aspectos.

Mesmo com tantos afazeres, sempre gostei de participar das reuniões, dos eventos promovidos, das celebrações e dos movimentos em busca de melhorias para a comunidade, pois sentia que isso me constituía enquanto pessoa. Finalizando o ano de 2015, tive o meu segundo filho, o Théo, ficando com dois meninos: o Thalles, hoje com 13 anos, e o Théo de 8 anos, que me proporcionaram a dádiva de ser mãe.

Sempre tracei minhas metas visando superar desafios. Acredito que nada acontece por acaso e, sem dúvida, foi neste tempo de escolaridade, aliado à formação familiar, é que se estabeleceram os fundamentos de meu caráter e meu modo de ser como pessoa e profissional.

Nas conversas com meu pai, ele sempre dizia que o estudo é algo que ninguém tira da gente “é a única coisa que seu pai pode deixar para você” e ainda completava “minha filha fica você sabendo” que “estudo é um, conhecimento é outro, de que vale o estudo sem conhecimento”. “Muito estudo pouco ciência”, são ensinamentos que guardarei pelo resto da vida, pois infelizmente ele não se encontra mais entre nós, mas seus conselhos repassarei para as gerações vindouras.

Nos momentos de diálogo, sempre fazia questão de nos lembrar “se meu pai desse valor ao estudo, hoje eu seria um advogado, mas infelizmente não dava importância”. Isso despertou em mim o desejo de sempre buscar novos conhecimentos, tendo em vista que o meu pai não teve essa oportunidade, mas sempre fez o possível para que seus filhos dessem valor ao estudo, por isso a cada conquista, ele estará presente.

Com objetivo de continuar me aperfeiçoando, e me constituir como profissional comprometida com a mudança, em 2018 tomei a decisão de me inscrever na seleção de Mestrado em Educação, no PPGEdU/UNEMAT, na linha de pesquisa Educação e Diversidade. Vi a possibilidade de me tornar pesquisadora e de realizar pesquisas referentes as minhas inquietações, vivenciadas ao longo da minha caminhada. De lá para cá foram três tentativas ‘batendo na trave’, isto é, tentando ser aprovada na seleção, mas não consegui, até que no ano de 2021 recebi a notícia de minha aprovação para a turma de 2022. Atualmente resido em Poconé, e nos últimos três anos estou trabalhando na CMEI Antônia Augusta Leite Ferreira.

Hoje entendo o interesse pela linha de pesquisa em Educação e Diversidade, pois minha vida sempre esteve atrelada às lutas dos movimentos sociais e, vivenciando todo esse contexto, ressalto a inquietação que trago como problema de pesquisa: Como os saberes do trabalho associado, produzidos na experiência na farinha São Benedito, se interligam ao currículo da educação do campo da Escola Municipal Antônio Maria de Almeida? Assim, propus pensar a Educação do Campo e a Produção Associada, a partir das experiências da classe trabalhadora, por meio de um processo dialógico, sob o princípio de um ensino para além das desigualdades, para a construção social da realidade de cooperação e de solidariedade

Com o objetivo de proporcionar melhor compreensão do contexto da pesquisa, a seguinte subseção apresenta a localização da Comunidade Quilombola de São Benedito, a Escola Antônio Maria de Almeida e a Associação de Pequenos Produtores de Farinha que se encontra dentro deste território.

2.2 Lócus da pesquisa: a Comunidade Quilombola de São Benedito, Escola Antônio Maria de Almeida e a Associação de Pequenos Produtores de Farinha

A Comunidade Quilombola de São Benedito localiza-se na área rural do município de Poconé, a cerca de 72 km da cidade e aproximadamente a 170 km de Cuiabá.

Atualmente, permanecem neste local 30 famílias que vivem da produção de farinha de mandioca através da Associação dos Pequenos Produtores Rurais da Comunidade de São Benedito, Remanescentes das Comunidades dos Quilombos e também alguns aposentados, pensionistas e funcionários municipais que trabalham na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida localizada também neste local.

Além da produção de farinha, a comunidade preserva suas tradições culturais demonstrando sentimento de solidariedade e cooperação, mantendo viva a sua história e identidade local.

A Escola Municipal Antônio Maria de Almeida localiza-se na rua principal da Comunidade, neste cenário encontra-se em frente à igreja e a fábrica de farinha.

A referida escola foi estabelecida pelo poder executivo, como Escola São Benedito em 1974, por meio do Decreto Municipal Nº 06/74. Somente em 1995, através do Decreto Municipal nº 1.185, de 28/02/95, a Prefeitura Municipal a denomina de Escola Municipal

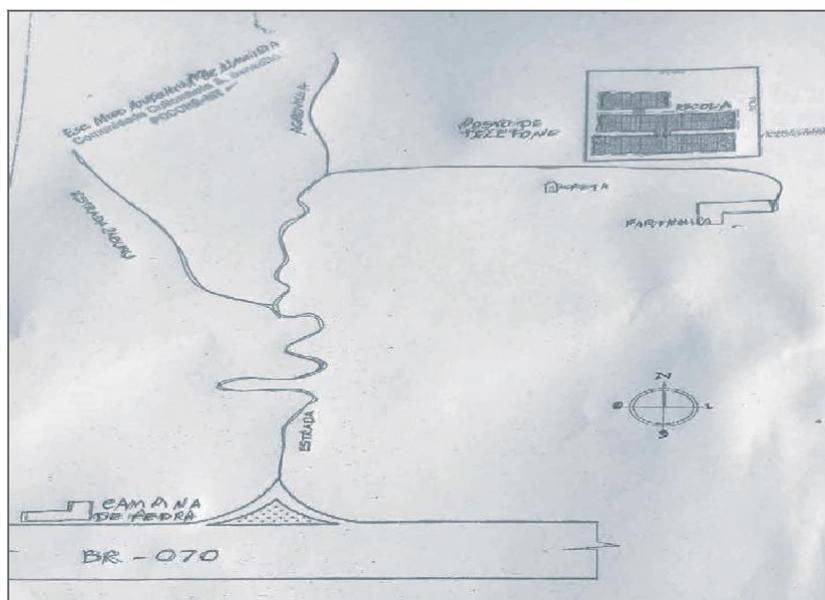
“Antônio Maria de Almeida”, em homenagem ao fundador do local. As primeiras aulas aconteceram no ano de 1957 e por muitos anos permaneceram funcionando embaixo de árvores.

Quanto à Associação de Pequenos/as Produtores/as de farinha, no início, cada família fabricava a farinha em sua residência, que era somente para consumo próprio. A associação foi fundada em 1984, porém conseguiu ser legalizada somente no ano de 1989.

A construção onde se encontra atualmente a fábrica de farinha teve início no ano de 1998. A fábrica é a principal fonte de renda dos seus moradores/as.

Na imagem 1, podemos observar, por meio do mapa, os caminhos para se chegar à comunidade.

Imagem 1 - Mapa da Comunidade Quilombola de São



Fonte: Registro Prefeitura Municipal de Poconé (2008).

Conforme podemos observar no mapa, o acesso à comunidade se dá pela BR 070, a 10 km do posto 120, tem o trevo conhecido como “sete porcos”, virando por esse trevo ao chegar à comunidade Campina de Pedra, adentre à direita da estrada. Após percorrer 1 km, na primeira oportunidade faça a conversão à direita. Continue por 10 km até encontrar uma nova entrada à direita e, após percorrer 5 km nesse trajeto, consegue-se chegar a São Benedito.

A escolha de estudar a comunidade tem a ver com o fato de já ter morado neste local, constituído família, bem como o de presenciar a união da comunidade nos afazeres do dia a dia. Além disso, pela sua origem e organização na luta pelo trabalho associado, por ser um

território onde as pessoas trabalham através da cooperação de seus/suas moradores/as para garantia de sobrevivência através da casa da farinha.

Na subseção seguinte, trataremos sobre a metodologia da pesquisa embasada na perspectiva histórico-dialética, como uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade.

2.3 Desenho metodológico da pesquisa

Para Fonseca (2002), *methodos* refere-se à organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; assim podemos compreender a metodologia como o estudo dos processos organizacionais e dos métodos a serem seguidos para conduzir a pesquisa, estudo ou atividade científica. Em contribuição, Minayo (2014) define metodologia, de forma abrangente e concomitante:

a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, das técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como o que denominei “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações científicas (Minayo, 2014, p. 44).

Conforme a autora (*Ibidem*), ao desenvolver pesquisa, o investigador precisa considerar três elementos principais: o caminho do pensamento, os métodos e instrumentos utilizados e a criatividade do pesquisador, pois estes contribuem para a originalidade e relevância do trabalho desenvolvido.

Neste caminho Gil (1999, p. 42) destaca que a pesquisa científica pode ser determinada “[...] como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Para compreendermos a complexidade dos contextos em relação à educação do campo, práticas pedagógicas, produção associada, currículo, a pesquisa embasou-se nos referenciais epistemológicos na perspectiva Histórico-Dialético (HD) como método de interpretação da realidade.

Para Triviños (1987)

[...] Não é possível, porém, para o pesquisador, imbuído de uma concepção marxista da realidade, realizar uma investigação no campo social, e especificamente na área educacional, se não tem ideia clara dos conceitos capitais do materialismo histórico: estrutura das formações socioeconômicas, modos de produção, força e relações de produção, classes sociais, ideologia, que é a sociedade, base e superestrutura da sociedade, história da sociedade como sucessão das formações socioeconômicas, consciência social e consciência individual, cultura como fenômeno social, progresso social, concepção do homem, ideia da personalidade, da educação (Triviños, 1987, p. 73).

Conforme Gamboa (2012, p. 99), nas abordagens dialéticas, “[...] o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é criador da realidade social e o transformador desses contextos”. A partir de uma perspectiva dialética, o homem é visto como um agente ativo na construção e transformação da realidade social, capaz de intervir nos contextos em que está inserido e de transformá-los.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida e na farinheira São Benedito, ambas localizadas na Comunidade Quilombola de São Benedito, no Município de Poconé-MT. A escolha das turmas de 8º e 9º ano deu-se pelo fato de serem turmas mais numerosas e, assim, podermos contar com maior número de participantes.

Para compreendermos os dados coletados, utilizamos a perspectiva HD, fundamentados na pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, documental, de campo, especificamente com a pesquisa-ação.

Minayo (2014) diz que o método qualitativo,

[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (Minayo, 2014, p. 57).

Para Minayo (2014), ao contrário das abordagens quantitativas que se baseiam em dados numéricos e estatísticas, as abordagens qualitativas buscam compreender o significado subjetivo que as pessoas atribuem as suas experiências e as suas relações com o mundo. Assim, as abordagens qualitativas são mais apropriadas para estudos que envolvem análise de histórias, narrativas, discursos e para explorar a complexidade dos fenômenos sociais e culturais.

A autora ainda complementa, destacando que,

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos [...] entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

A pesquisa qualitativa destaca a importância da relação entre o/a pesquisador/a e o objeto de estudo, vista como um processo interativo e reflexivo. O/A pesquisador/a não é um observador imparcial, mas participante ativo na construção do conhecimento, influenciado pelas próprias experiências e perspectivas.

Para além destes pontos apresentados, trabalharemos com a pesquisa-ação que segundo Thiollent (1988) é o

[...] tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1988, p. 15).

De acordo com Thiollent (1988), a pesquisa-ação tem como objetivo principal a mudança social, uma vez que busca contribuir para a transformação das condições e relações sociais em que os indivíduos estão inseridos. Para isso, os/as pesquisadores/as e os/as participantes trabalham unidos cooperando e participando, de modo que as ações desenvolvidas sejam efetivas na resolução do problema identificado.

Para o autor, a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência das pessoas e grupos considerados (Thiollent, 1988, p. 16).

A pesquisa-ação pode ser aplicada em diferentes contextos, desde comunidades locais até organizações empresariais ou governamentais. Cada contexto apresenta suas próprias

características e desafios, por isso é preciso adaptar a metodologia de pesquisa-ação para atender aos objetivos específicos de cada caso.

Quanto aos instrumentos de investigações, estes permitem ao pesquisador/a uma direção específica dentro da temática pesquisada. Trabalhamos com questionários, entrevistas semiestruturadas, roda de conversa e observação participante, utilizados ainda diário de pesquisa, celular para gravar áudio e registros.

Dessa forma, participaram da pesquisa 24 estudantes (8º e 9º ano), cinco professores e 12 membros da associação de pequenos produtores de farinha. A organização para participação ocorreu através de conversas em salas de aula com os estudantes e com os professores na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida, visitas nas residências dos membros da associação para convidá-los para roda de conversa.

Na constituição do movimento metodológico, propusemos os métodos de pesquisa, de modo que no primeiro momento utilizamos a pesquisa bibliográfica, através da elaboração de um balanço de produção, buscando informações das produções científica no Catálogo de Teses e Dissertações, mantido pela CAPES, que se constituiu como um momento importante para a pesquisadora fazer um levantamento de trabalhos já realizados sobre o tema que se pretende estudar.

Nesse sentido, Fonseca (2002) destaca que,

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas “já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (Matos e Lerche: 40). Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p.31-32).

A partir dos dados levantados, passamos para o segundo momento da investigação bibliográfica referentes ao processo da construção social de realidades sociais, relativas aos povos do campo, leituras e interpretação através do Curso de Extensão – Educação do Campo: movimentos sociais, referenciais teóricos, marcos regulatórios e práticas pedagógicas, vinculado ao Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho – Núcleo Unitrabalho da UNEMAT.

O terceiro momento se constituiu a partir da análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, pois é o meio pelo qual buscamos compor o nosso banco de dados, a fim de conhecer a constituição do currículo por meio da última reformulação. Conforme Ludke e André (1986, p. 39), “Os documentos constituem também

uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

Por conseguinte, no quarto momento, o trabalho de campo ocorreu após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) conforme o parecer de número 5.823.845 de 17 de dezembro de 2022. Desse modo, apresentamos à direção do que se tratava a pesquisa e que contávamos com o apoio dos profissionais e dos estudantes para o desenvolvimento do trabalho. Também foi apresentado os termos de consentimento e assentimento livre esclarecido aos sujeitos da pesquisa.

A partir daí deu-se início a investigação de campo por meio de um levantamento de informações com os sujeitos implicados na Educação do Campo na Escola Antônio Maria de Almeida e farinha na comunidade São Benedito Poconé/MT através da aplicação de questionários de caracterização, de entrevistas semiestruturada, observação participante e de rodas de conversa.

Segundo Gil (2008), o questionário é conceituado como uma técnica de investigação, composta por questões que serão apresentadas por escrito aos sujeitos, com o propósito de adquirir conhecimento acerca das suas perspectivas, convicções, emoções, expectativas, vivências e outros elementos pertinentes.

Buscamos em Moura e Lima (2014), compreender que “[...] as rodas de conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo” (Moura; Lima, 2014, p.101).

Nesse contexto, os instrumentos de coleta de dados foram utilizados com o propósito de conhecer, o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, aspectos relacionados à Educação do Campo, práticas pedagógicas, produção associada e currículo de forma presencial, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Para este momento, organizamos três grupos, sendo que o primeiro grupo foi composto por estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental. O segundo grupo formado pelos professores que atuam nas turmas do Ensino Fundamental e o terceiro grupo, por membros da Comunidade que fazem parte da Associação de Pequenos Produtores Rurais da Comunidade São Benedito Remanescentes das Comunidades dos Quilombos, em Poconé/MT.

A seleção de grupos pertencentes a distintos setores na pesquisa foi realizada com o intuito de analisar possíveis discordâncias nas percepções desses participantes em relação ao espaço produtivo e à produção de saberes, às práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho e à educação, que constituem a base da produção de conhecimento no espaço camponês.

Optamos por não realizar rodas de conversa com os professores devido à configuração multisseriadas das turmas, o que limitou, significativamente, o número de docentes.

A pesquisa de campo foi desenvolvida de março a setembro de 2023, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos envolvidos na investigação. O questionário de caracterização e a entrevista semiestruturada aconteceram nos meses de março a julho.

Nesse contexto, no período matutino, trabalhamos com os estudantes e no período vespertino com os professores. Já os contatos com os membros da associação foram através de visitas em suas residências, após às 16 horas e nos finais de semana, de acordo com a disponibilidade de cada um.

No dia 25 de julho de 2023, foi realizada a roda de conversa com os membros da associação. Durante a manhã, observamos todo o processo de fabricação da farinha e o modo de organização do trabalho. Depois do almoço, foi realizada a roda de conversa na farinheira, das 13 às 16 horas, totalizando três horas. Após o lanche, fomos até a roça do Anderson, presidente da associação, observar e participar do plantio e colheita da mandioca.

Durante a pesquisa de campo, observamos todas as etapas da produção de farinha desde o plantio até o produto final, onde pudemos experienciar a produção associada da vida de todos/as que escolheram viver na Comunidade de São Benedito.

A roda de conversa com os estudantes foi realizada no dia 02 de agosto de 2023, no período matutino das 7 às 11 horas, totalizando quatro horas. Quanto à observação participante com os estudantes e professores, aconteceram nos dias 14, 15 e 16 de agosto, totalizando 12 horas. Já a aula dialogada foi realizada apenas com os estudantes, no dia 17 de agosto, com duração de quatro horas.

Em relação à análise dos dados, ocorreu após as transcrições dos questionários, entrevistas e registros do espaço produtivo e das práticas pedagógicas realizadas durante as rodas de conversa, aulas dialogadas e observação participante. Para isso, utilizamos a análise de conteúdo, embasados em Bardin (2011), que pontua como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

Para Bardin (2011) a técnica de análise de conteúdo é uma abordagem sistemática e imparcial para estudar as mensagens de texto ou comunicações escritas com o objetivo de

extrair informações e inferências sobre as condições de produção e recepção dessas mensagens.

As observações participantes desempenharam um papel fundamental na nossa pesquisa, permitindo-nos aprofundar nossa compreensão das interações entre os participantes do estudo e como a implementação das práticas pedagógicas influencia as conexões entre o trabalho e a educação.

Na próxima subseção, trazemos algumas pesquisas que se aproximaram do nosso objeto de pesquisa, através do balanço de produção.

2.4 O que dizem as pesquisas sobre Pedagogia do Trabalho Associado e Educação do Campo

Realizamos, primeiramente, um balanço¹ de produção, pois entendemos que consultar os trabalhos já existentes podem nos oferecer valiosas informações que contribuem para um delineamento mais claro e informado da perspectiva e relevância da temática que se quer pesquisar (Ribeiro; Bitencourt, 2016).

A definição dos descritores/palavras-chaves a serem pesquisados é um dos momentos mais importante do balanço de produção, pois sua escolha implica diretamente no retorno dos resumos e da proximidade com o tema a ser pesquisado (Ribeiro, 2018).

Compreendemos a importância do balanço de produção no sentido de fazermos um primeiro levantamento de pesquisas relacionadas à área de investigação.

Desse modo, apresentamos, por meio de tabelas e quadros, os resultados obtidos, fazendo um breve relato das pesquisas selecionadas como relevantes. O critério de escolha dos trabalhos acadêmicos para leitura e análise foi quanto ao grau de relevância e aproximação, em relação ao nosso objeto de estudo.

Vejamos a tabela 1, que apresenta o resultado da busca por descritores pesquisados:

Tabela 1 – Resultado da busca por descritores

Descritores	2018		2019		2020		2021		2022	
	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D
“Educação do Campo”	28	55	30	47	27	42	21	46	0	4

¹ Algumas das partes do presente texto foi publicado na Revista Foco, Curitiba- PR no/ v.16. n.8- |e2.579| p.01-16 em 2023. Artigo intitulado, Práticas Pedagógicas na Educação do Campo e a Produção Associada: Análise da Constituição das Temáticas.

“Práticas Pedagógicas”	54	25	75	32	76	32	63	33	7	0
“Produção Associada”	1	0	2	0	1	1	2	0	0	0
“Práticas Pedagógicas AND Produção Associada”	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: RIBEIRO, J. A; DA SILVA, J. A; BIANO, J. de A; ZART, L. L (2023), com base nos dados do portal da CAPES.

Como podemos observar na tabela 1, no artigo de Ribeiro, J. A. *et al. Práticas Pedagógicas na Educação do Campo e a Produção Associada: Análise da Constituição das Temáticas*, publicado na Revista Foco (2023), a pesquisa com os descritores apresentou um número considerável de trabalhos, com exceção do descritor “Produção Associada”; a quantidade de trabalhos dificultou a análise individual de cada pesquisa. Nesse sentido, resolvemos selecionar, por título, algumas que mais se aproximaram dos descritores pesquisados. Após esse procedimento, optamos pela leitura dos resumos e, dessa forma, consideramos as mais relevantes, conforme quadros abaixo.

Quadro 1 – **Produções consideradas, na revisão bibliográfica, como relevantes**

Título	Autor	Tipo de Trabalho	Ano de Publicação
Práticas educativas da Educação do Campo na Escola Estadual Madre Cristina.	Maria José de Souza Gomes	Mestrado	10/12/2019
Trabalho e Educação: a Escola Santana do Taquaral e a produção da vida no campo.	Luana da Cruz Burema	Mestrado	13/04/2020
A práxis pedagógica dos professores do assentamento 12 de Outubro em Cláudia-MT: reflexões sobre os sujeitos da sua história.	Fabiana Leite de Souza	Mestrado	24/05/2019
Espaços de esperança: a produção associada da vida na comunidade São Benedito Remanescente dos Quilombos –Poconé-MT.	Janaína Santana da Costa	Doutorado	27/06/2017
A docência camponesa na Escola Estadual Madre Cristina e a pedagogia do trabalho associado camponês para a auto-organização da juventude do assentamento Roseli Nunes.	Sandra Maria Soares	Mestrado	08/06/2020

Fonte: RIBEIRO, J. A; DA SILVA, J. A; BIANO, J. de A; ZART, L. L (2023) com base nos dados do portal da CAPES.

A primeira produção selecionada foi a de Maria José de Souza Gomes (2019), intitulada *Práticas educativas da Educação do Campo na Escola Estadual Madre Cristina*. A pesquisa analisou em que consiste e como se desenvolve a prática educativa na Educação do Campo, na Escola Madre Cristina, no assentamento Roseli Nunes, em Mirassol D'Oeste-MT. Para isso, a autora buscou detectar as práticas educativas existentes em um determinado contexto, investigando os saberes abordados, os sujeitos envolvidos e os espaços em que elas acontecem.

Essa pesquisa buscou sustentação teórica em autores como Freire (1996, 2004), Caldart (2002), Mészáros (2005), Arroyo (1999, 2012), Bogo (2003), Machado (2010), entre outros. A investigação teve enfoque na abordagem crítica e na metodologia de pesquisa qualitativa; os instrumentos de pesquisa utilizados foram análise documental, observação e entrevista.

O problema de pesquisa foi pautado na seguinte questão: Como se constitui e se desenvolve a prática educativa em uma escola do campo vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no assentamento Roseli Nunes, dadas as especificidades da Educação do Campo?

Para Gomes (2019),

O processo por uma Educação do Campo vem sendo construído em uma jornada de luta pelos direitos à educação de qualidade voltada à realidade dos sujeitos do campo, pois ao longo dos tempos a educação vem de um padrão que não se volta para os mesmos. O processo de luta empreendido pelos movimentos sociais do campo vem mostrando resultados e mudando essa realidade buscando construir uma educação 'dos' e não apenas 'para' os sujeitos do campo (Gomes, 2019, p. 39).

Nesse sentido, a autora (*Ibidem*) enfatiza que:

Pensar a Educação do Campo implica pensar nos desafios para implementar as práticas educativas com a participação de sujeitos do campo, valorizando seus saberes, de modo que estes sujeitos possam assumir tarefas em diferentes espaços e situações, coloca-se como necessidade a formação dos profissionais com intuito de preparação para os enfrentamentos na luta por direitos e a aplicabilidade das pedagogias do MST, validando-as com o testemunho da participação, com inovação e abordagem das dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais (Gomes, 2019, p. 132).

Conforme Gomes (2019), o histórico da Escola Madre Cristina é marcado por experiências concebidas em uma trajetória de enfrentamentos, resistência e bandeiras de lutas por terra e educação de qualidade. E a Educação do Campo visa a formação integral dos sujeitos do campo, o que remete a questões inerentes à cultura, ao trabalho, ao conhecimento e às lutas sociais; e aponta para o grande desafio que é a formação do sujeito da classe trabalhadora, como protagonista de um processo educativo emancipatório, em que o ser humano seja a essência da transformação social.

A segunda produção selecionada é a de Luana da Cruz Burema (2020), com o título *Trabalho e educação: a Escola Santana do Taquaral e a produção da vida no campo*. A dissertação é resultado de uma investigação científica realizada na Escola Estadual do Campo Santana do Taquaral, no assentamento Santana do Taquaral, localizado no município de Santo

Antônio do Leverger, a 85 km de Cuiabá-MT. A pesquisa adotou o método materialista histórico-dialético, utilizando a metodologia de pesquisa de elementos e princípios da pesquisa participante.

A autora coloca como problema de pesquisa a seguinte questão: As crianças do 4º e 5º ano da Escola Estadual do Campo Santana do Taquaral possuem experiências que contribuem para a efetivação de uma educação do campo, a partir da produção associada, trabalho, autogestão e solidariedade?

Segundo Burema (2020, p.161),

Durante nossa pesquisa com as crianças foi possível perceber que os alunos e alunas já possuíam diversas características essenciais para uma educação do campo, entre eles destacamos: identificação com o campo, capacidade de trabalhar coletivamente, solidariedade, valorização dos saberes tradicionais e da experiência. Constatamos que a materialidade e imaterialidade da produção e reprodução da vida do campo estão fortemente presente nessas crianças.

Nesse sentido, Burema (2020, p. 13) concluiu que “[...] as crianças já possuíam uma diversidade de saberes e experiências sobre a vida no campo, formando a sua identidade e fortalecendo a possibilidade de sua reprodução de existência futuramente”.

A terceira pesquisa considerada relevante é a de Fabiana Leite de Souza (2019), intitulada *A práxis pedagógica dos professores do assentamento 12 de Outubro em Cláudia-MT: reflexões sobre os sujeitos da sua história*. A dissertação destaca a importância da pesquisa teórico-científica sobre a práxis pedagógica dos professores, buscando entender como essa prática contribui para a formação dos estudantes camponeses, como sujeitos das suas histórias de vida.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Florestan Fernandes, que fica localizada no Assentamento 12 de Outubro no município de Cláudia, Mato Grosso. O estudo buscou compreender qual é a concepção de Educação do Campo e de história que os professores praticam/constroem no cotidiano escolar.

Neste direcionamento, Souza (2019, p. 16) conclui que “[...] os professores do assentamento 12 de Outubro ajudam na organização e articulação da luta praxista e político-ideológica, feita através da escola Florestan Fernandes, tendo como finalidade formar sujeitos protagonistas de suas histórias de vida/classe trabalhadora”

A quarta produção selecionada foi a de Janaína Santana da Costa (2017), que se intitula: *Espaços de esperança: a produção associada da vida na comunidade São Benedito Remanescente dos Quilombos – Poconé- MT*. O interesse de Costa (2017) consistiu na

seguinte indagação: Por que mulheres e homens decidiram formalizar um lugar específico para organizarem e produzirem a farinha coletivamente? O objetivo da tese buscou “[...] compreender como os trabalhadores da Farinheira São Benedito construíram sua existência a partir da produção associada, em uma composição que se contrapõe à perversa lógica capitalista” (Costa, 2017, p. 32).

Para a tessitura da pesquisa, a autora pauta-se no materialismo histórico como método de interpretação de uma realidade concreta. Assim, a autora percebeu que, ao realizarem seu trabalho, ao produzirem farinha, os trabalhadores e trabalhadoras da Associação dos Pequenos Produtores Rurais da Comunidade de São Benedito Remanescentes das Comunidades dos Quilombos produzem sua história, seus saberes, sua educação, suas relações sociais e consciência de classe.

O objetivo central da pesquisa foi perceber elementos econômico-culturais na conformação das experiências da produção associada historicamente presentes na constituição da existência de mulheres e homens da Farinheira de São Benedito, compreendendo que a experiência histórica do trabalho coletivo foi decisiva na constituição da organização do trabalho associado na farinheira.

Segundo Costa (2017, p. 32),

O lugar que nominamos “Espaços de esperança”, no solo da Comunidade São Benedito nasce da experiência ancestral do trabalho coletivo, a partir das circunstâncias que mobilizaram essas pessoas de um espaço em que já apresentavam determinadas características solidárias, orgânicas e qualitativas para práticas mais bem organizadas, o que possibilitou a sistematização da Associação da Farinheira enquanto produção da existência de maneira autogestionária.

Ressalta-se que a tese de Costa (2017) é a que mais se aproxima com o nosso objeto de investigação sobre as práticas pedagógicas, da produção associada com essa socialização do conhecimento, e com o entendimento do trabalho como princípio educativo, buscando compreender a visão de mundo, quem são os sujeitos do campo, como vivem etc.

Assim, ao debruçar na leitura da tese de Costa (2017), foi como uma viagem no tempo, relembando momentos, locais que no dia a dia passam despercebidos, lembranças de pessoas que não se encontram mais entre nós.

A quinta produção selecionada foi a de Sandra Maria Soares (2020), que tem como título *A docência camponesa na Escola Estadual Madre Cristina e a pedagogia do trabalho associado camponês na auto-organização da juventude do assentamento Roseli Nunes, município de Mirassol D'Oeste*. A autora buscou compreender como a docência na Escola

Estadual Madre Cristina desenvolve o trabalho associado camponês e qual a contribuição para a juventude camponesa do assentamento Roseli Nunes. Para isso, buscou responder a seguinte questão-problema: Como a docência camponesa desenvolve a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês e de que modo contribui para a auto-organização da juventude camponesa no assentamento Roseli Nunes?

Para Soares (2020, p.10), a análise constatou que os

Docentes Camponeses são sujeitos em movimento, que vivem a docência nas escolas do campo e desenvolvem práticas pedagógicas relativas à vida campesina, que têm uma forte relação com a terra e com o território e reconhecem a importância da Pedagogia do Trabalho Associado Camponês para a auto-organização da juventude do Assentamento.

Nesse processo, os docentes camponeses contribuem, participam e motivam os jovens a participarem dos projetos que são desenvolvidos para a auto-organização da juventude e aprendizagem do trabalho associado camponês. Soares (2020) concluiu que os atores que participaram da pesquisa têm uma identidade coletiva e buscam, por meio de uma educação problematizadora, superar os conflitos e lutar por uma sociedade mais justa e solidária.

Esta pesquisa analisou inúmeros trabalhos referentes ao nosso objeto de estudo, práticas pedagógicas na Educação do Campo e a produção associada, do Grupo de Pesquisa Sobre formação e Docência (GFORDOC), vinculado ao Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho – Núcleo Unitrabalho da UNEMAT.

Nesse sentido, a Educação do Campo é vista como uma forma de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, levando em conta sua identidade, sociabilidade e constituição de novas possibilidades.

3. UM OLHAR SOBRE A PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO: O COOPERATIVISMO FRENTE AO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Não basta saber ler que "Eva viu a uva". É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

(Paulo Freire)

Nesta terceira seção iniciamos com a epígrafe de Paulo Freire por considerarmos que ela contribui com a reflexão para o trabalho associado, cooperativismo e o modo de produção capitalista. Para o autor, por trás de ações cotidianas, existem relações sociais e econômicas que afetam a vida das pessoas de maneiras variadas e, muitas vezes, desiguais.

Compreender a posição dos sujeitos em um contexto social, envolve considerarmos alguns fatores como classe social, gênero, cultura, etnia entre outros, pois são essas condições que moldam as perspectivas, oportunidades e desafios na vida das pessoas.

Para que possamos entender a nossa sociedade, precisamos compreender que ela é formada por classes sociais que na nossa sociedade, segundo Marx (1988), podem ser divididas em duas, a dos capitalistas e a dos/as trabalhadores/as (Zart, 2011).

Todavia a pedagogia do trabalho associado é uma abordagem educacional que promove a cooperação, o trabalho coletivo e a autogestão como princípios fundamentais,

[...] nos remete a relações econômicas, sociais e culturais nas quais trabalhadores e trabalhadoras têm a propriedade e/ou a posse coletiva dos meios de produção [...] mediada e regulada por práticas que conferem aos sujeitos coletivos o poder de decisão sobre o processo de produzir a vida social (Tiriba; Fischer, 2012, p. 614).

O trabalho associado e o cooperativismo representam uma alternativa viável para a superação do modo de produção capitalista dominante, oferecendo uma abordagem mais humana e solidária tanto no campo educacional quanto no campo econômico, uma vez que se busca a promoção do bem-estar, da felicidade e da realização das pessoas em diversos aspectos de suas vidas.

Comprendemos, durante a pesquisa de campo, que a comunidade São Benedito trabalha de forma associada, em que os meios de produção são compartilhados, objetivando a produção ampliada da vida, contrariando o perverso sistema capitalista que tem como principal objetivo o lucro e a produção em larga escala.

Na próxima subseção apresentamos o trabalho associado e a mudança social, a partir das experiências das comunidades tradicionais, as quais possuem sua forma própria de organização, perpassados através de gerações.

3.1 O trabalho associado e a mudança social: uma leitura a partir das experiências das comunidades tradicionais

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

De acordo com o inciso I, do Artigo 3, do Decreto nº 6.040/2007, da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável,

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

De acordo com o decreto, esses grupos tradicionais se destacam por suas culturas distintas, pelas formas de organização própria tendo uma relação profunda com a terra e com os recursos naturais.

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

Na busca por assegurar seus direitos, é que a partir da década de 1980, os movimentos sociais do campo passam a estabelecer importantes discussões acerca da importância da

inclusão da educação do campo, na pauta das políticas públicas educacionais, a fim de reformular a estrutura curricular aplicada nas unidades escolares rurais, que eram baseadas em um viés assistencialista com direcionamentos à formação de mão de obra para o atendimento das demandas do setor agrícola (Brasil, 2007; Caldart, 2009).

Neste caminho, consideramos importante destacar que as lutas travadas nesse período se constituíam como uma ação de resistência à ditadura civil-militar vigente à época e se tornando também um dos eixos norteadores para a redemocratização do país, conforme podemos observar no excerto abaixo:

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

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

Nesse contexto identificamos em Zart (2012) e em Zart, Bitencourt e Gitahy (2017) que o processo de construção pedagógica da alternância ocorre em dois momentos distintos: Tempo Escola/Universidade (TE) e o Tempo Comunidade (TC). Na oportunidade, Zart

(2012) discute o processo de aprendizagem do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC) ofertado pela UNEMAT, durante os anos de 2005 a 2010. Neste sentido, ao explicar o processo da construção pedagógica o pesquisador apontou que:

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

Ou seja, a metodologia buscava associar os conhecimentos científicos aos saberes e experiências culturais e sociais dos grupos camponeses, a fim de lhes promover um processo de aprendizagem que atendessem às demandas do campo, não se limitando à mera formação de mão-de-obra, mas contribuindo para a formação crítica dos cidadãos, assegurando o direito à educação. Zart (2012), ao interpretar Freire (1983) e Morin (2001), aponta que os autores colocam a ciência e a educação em um caminho comprometido com a transformação da realidade vivida.

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

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

Ainda sobre o assunto, a autora destaca que:

Há, então quem prefira tratar a Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o “sangue”) que as constituíram desde a origem. Por outro lado, há quem queira tirar da Educação do Campo a dimensão da

política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos emancipatórios. Há ainda quem considere que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E, há aqueles que ficariam bem tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada como uma proposta pedagógica para as escolas do campo (Caldart, 2008, p. 71).

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

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

Em Santos e Paludo (2022), verificamos que o modelo educacional materializado nas unidades escolares do campo pautou-se em uma proposta de ruralismo pedagógico, conforme observamos a seguir:

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

Desta forma, Caldart (*Ibidem*) destaca que a educação do campo:

[...] além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas (Caldart, 2004, p. 34).

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

As discussões estabelecidas até o momento não refutam a importância da preparação do cidadão para o mundo do trabalho. Ao contrário, busca apresentar, através de elementos conceituais e pesquisas anteriormente realizadas, que a formação do cidadão do campo deve partir da interação entre os conhecimentos científicos e os saberes culturais e tradicionais, de modo a dar visibilidade às potencialidades do trabalho camponês. Consideramos importante destacar que a estrutura escolar dominante constituída no Brasil e no mundo se baseia e se assenta nos princípios capitalistas.

Sobre isso, Ponce (2010, p. 10) esclarece que por possuir ideais diferentes aos da classe dominada, a classe dominante estabelece arranjos para tentar fazer “[...] com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se”. Diante disso deduz-se que a educação “formal”, aquela institucionalizada pelo Estado e ofertada pela escola convencional, inevitavelmente passa a incorporar o caráter da classe dominante.

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

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

Neste sentido, ao tratarmos a educação formal institucionalizada pelo Estado, consideramos que seus ideais pedagógicos foram pensados e estruturados para atingir a

determinados objetivos pré-estabelecidos pelo capital, como a preparação da força de trabalho para o mercado, a legitimação da ordem social por meio da ideologia, a transmissão de conhecimentos culturais e científicos. Assim, Dal Ri (2017) aponta que enquanto na sociedade capitalista o trabalho está subordinado ao capital, nas mais variadas formas, há experiências de organizações de trabalhadores que se constituíram para resistir a esse modelo hegemônico perpetuado pelo capital.

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

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

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

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

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

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

O autor ainda pontua que:

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

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

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

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

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

Dal Ri (2004), ao discutir a temática, aponta que a pedagogia do trabalho associado é muito difundida entre os movimentos sociais, como é o caso do MST, de modo que buscam estabelecer arranjos entre o trabalho e a educação, partindo da utilização das diversas formas

de trabalho associado a fim de construírem uma nova formação, visto que o trabalho pode contribuir no processo de educação para novas relações sociais e também na sua permanência.

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

Costa (2017), em sua tese intitulada *Espaços de esperança: a produção associada da vida na comunidade São Benedito Remanescente dos Quilombos – Poconé- MT*, defende que “[...] o lugar e tempo de fluir da vida, de produzir, de existir, é esse o espaço que chamamos comunidade tradicional” (Costa, 2017, p. 43).

A autora relata que, ao realizarem o trabalho de forma associada, ao produzirem farinha, os/as trabalhadores/as “[...] produzem sua história, seus saberes, sua educação, suas relações sociais e consciência de classe” (Costa, 2017, p. 16). Nesse sentido, reafirmam os espaços da produção associada, como local de resistência, como lugar de esperança diante das artimanhas e perspectivas do capital.

Ainda segundo a autora,

A produção associada constitui-se na possibilidade de produção material e imaterial da vida de outra forma, que se antagoniza por excelência ao modo capitalista de produção, caracterizando-se pela conferência de concreta contradição na (re) criação da realidade de mulheres e homens nos espaços/tempos históricos (Costa, 2017, p. 84).

Conforme o excerto, a autora (*Ibidem*) refere-se às práticas e ações adotadas pelas comunidades e grupos sociais, que buscam resistir em meio ao sistema capitalista, criando formas alternativas de organização de produção, fundada em valores de cooperação e solidariedade, mediante a posse coletiva dos meios de produção.

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

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

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

Para Zart (2012, p. 312), “[...] ao pensar as relações sociais vamos perceber que a totalidade é um desenho fluido que se refaz a cada instante em conformidade com as conexões que são realizadas”. Assim, no modelo de trabalho capitalista, verificamos sua estrutura altamente adaptável e pré-estabelecida para atendimento das demandas do capital, ao passo que, a partir da adoção do modelo de trabalho associado, passamos a identificar as relações estabelecidas entre a educação e o trabalho, tendo como elo os saberes culturais e tradicionais. Ainda, de acordo com o pesquisador, a partir de uma análise pautada na teorização do trabalho associado, é possível constituirmos uma crítica ao mundo do trabalho capitalista, além de construir relações sociais que permitem a superação da exploração e da alienação provocados por estas relações, apontadas por Marx (Zart, 2012).

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

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

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

Na subseção seguinte, trataremos sobre a Educação do Campo e seu processo de materialização, buscando entender o interesse das elites e as demandas dos cidadãos camponeses.

3.2 Educação do campo e o seu processo de materialização: um campo de disputas entre os interesses da elite e as demandas dos cidadãos camponeses

Para que possamos compreender o processo de materialização das políticas públicas educacionais voltadas para o atendimento da população camponesa, precisamos retomar brevemente ao início da escolarização brasileira datada da época colonial. Invadida em 1500 por Pedro Álvares Cabral e sua esquadra, a então Ilha de Vera Cruz passaria a “pertencer” ao Reino de Portugal, iniciando uma complexa e conturbada trajetória das Políticas Educacionais que ainda refletem na atualidade.

Para Saviani (2007), um dos principais pontos de partida para compreendermos a política educacional no Brasil foi o *Ratio Studiorum* elaborado por Inácio de Loyola e colocado em execução no ano de 1522, compondo uma das Constituições da Companhia de Jesus, que à época eram responsáveis pela escolarização dos filhos dos colonos. Ou seja, representava a metodologia de ensino que deveria ser adotada para atender as demandas da elite, o que de certa forma, tornava-se a expressão do perfil e da dinâmica adotada pela Instituição de Ensino.

Para Romanelli (2002, p. 34),

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar,

atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

Nas palavras da autora, percebe-se o descaso com que sempre foi tratado o processo educacional para as camadas da população socioeconomicamente desfavorecidas. Mesmo com a ampliação da oferta, devido ao aumento da demanda, ainda assim, é um sistema voltado para os interesses da classe dominante, uma educação pensada para elite. E neste mesmo sentido, seguiram todas as reformas educacionais executadas no Brasil e uma das coisas que ainda está envolta a um véu de complexidade é a elaboração das políticas públicas voltadas ao atendimento das demandas dos cidadãos camponeses, na busca da garantia do acesso e da permanência, além de refletir a dinâmica e pluralidade encontrada neste ambiente.

Essa complexidade, surge do engessamento das políticas públicas educacionais, que acabam por desconsiderar as especificidades de cada unidade escolar, principalmente daquelas que se localizam nas zonas rurais. Sobre isso, Santos (2014) afirma que,

Toda proposta curricular é um caminho, não um lugar. No entanto, na composição desta proposta, o currículo precisa ser algo flexível, que auxilie, que oriente e não algo “pronto e acabado”, é preciso haver uma desconstrução do “pronto e acabado” e reconstruir algo novo integrando as necessidades atuais de uma sociedade que vive a mudança, contemplando a democracia, respeitando as especificidades próprias e variáveis das crianças, sem a fragmentação de conhecimento e desenvolvimento das crianças, privilegiando os fatores sociais e culturais, desenvolvendo a autonomia e o pensamento crítico (Santos, 2014, p. 120).

Embora se tenha discutido ao longo dos anos sobre a elaboração e execução de políticas públicas educacionais, voltadas a garantia do acesso e da permanência dos estudantes na educação básica e superior, pouco se avançou na prática, nos pequenos municípios, nas zonas rurais, no chão da escola. Para Saviani (2015), em diversos momentos da história educacional no Brasil, a maioria da população era excluída, limitando as reflexões e o jogo político apenas às elites dominantes, circunscrevendo assim as tendências educacionais que melhor lhes serviam.

Essa forma de pensar a educação é um reflexo das políticas implementadas pelos Jesuítas, que buscavam oferecer uma educação de qualidade para os filhos da elite, sem levar em consideração que vivemos em um país de dimensões continentais e de uma diversidade social imensa. Neste caminho, buscamos aporte teórico em Caetano e Cabral (2020, p. 159) ao apontarem que o “[...] controle exercido pelo capital ou pelo Estado tem como uma das premissas históricas a divisão”, ou seja, essa divisão afasta novamente o pensamento coletivo, a busca por um caminho que favoreça a todos/as, que não seja excludente e elitizada.

Até aqui vimos como as forças do capital influenciaram na construção das políticas públicas educacionais brasileiras. Buscamos em Mézaros (2008, p. 16) compreender que,

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação.

Mézaros (2008), ao longo de sua obra, apresenta uma discussão profícua sobre como o neoliberalismo² passou a influenciar diretamente a elaboração das políticas educacionais sob a égide de um Estado que poderia se desenvolver a partir do fomento de uma educação voltada à formação de mão de obra para atendimento das demandas do mercado/capital.

Embora tenhamos iniciado nossa discussão apresentando os aspectos históricos datados do Brasil colônia, buscamos estabelecer uma relação com os interesses elitistas defendidos à época – caracterizados pelos membros da nobreza, com os defendidos posteriormente pelo capital que também se consolidou como “elite” na atualidade.

Em todo este contexto, vimos a educação ser pautada na formação de mão de obra para atender as demandas das elites, situação que não foi diferente no âmbito das unidades escolares rurais.

Neste caminho, Caldart (2004, p. 149) destaca em sua pesquisa que o descaso com o qual a educação no campo foi tratada durante muitos anos é resultante de ações de encurtamento dos horizontes políticos educacionais para esses povos, pautando-se em uma crença pessimista de que “[...] para mexer com a enxada ou cuidar do gado não são necessários nem letras nem competências. Não é necessária a escola”.

Em oposição a esse nefasto pensamento, movimentos sociais se erigiram em defesa de uma educação voltada a atender as demandas da população camponesa, em que se fossem pautados na organização curricular os elementos culturais e tradicionais dessa gente que a muito vivia marginalizada. A indignação resultante desse pensamento elitista e o comprometimento com a luta pela elaboração e materialização de políticas públicas

² Coadunamos com a definição de neoliberalismo apresentada por Harvey (2008, p. 12) que aponta que “o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados”.

educacionais, voltadas aos atendimentos das demandas da população camponesa, fez com que em 1990 surgisse uma articulação nacional entre os movimentos sociais, conforme destaca Pires,

Para enfrentar essa problemática, no final dos anos 1990, os movimentos sociais ligados às causas dos camponeses e à Reforma Agrária criaram uma “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” (Xavier, 2006, p. 2), composta por movimentos sociais, organizações não governamentais, representantes das universidades e de órgãos públicos. Esse movimento destaca a importância da educação como parte de um projeto de emancipação social e política que fortaleça a cultura e os valores das comunidades camponesas, vinculada ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável. Para tanto, preconiza que essa educação seja fundamentada em princípios que valorizem os povos que vivem no campo, respeitando sua diversidade (Pires, 2013, p. 414).

Após sua criação, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo passa a estabelecer diálogos entre os movimentos sociais para a elaboração de ações que pudessem contribuir com a formulação de novas políticas públicas educacionais. Como resultado dessa união dos movimentos sociais é que ocorre em 1997, o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), a partir das demandas apresentadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Neste sentido, Pires (2008, p. 81) afirma que,

Assim, a educação do campo é uma realidade recente no país e começou a ser construída no I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, a partir das demandas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST. Esse Movimento, ao lado do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), constituíram-se em espaços de gênese de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Dessa forma, a educação na reforma agrária e educação do campo, ao nascerem simultaneamente, embora sendo distintas, se complementam, constituindo a educação na reforma agrária como uma parte da educação do campo. Advinda da organização dos movimentos sociais, a educação do campo nasce em contraposição à educação rural.

A educação rural no Brasil surge posterior ao período marcado pelo fim da escravatura e início da contratação de mão de obra da força de trabalho dos cidadãos recém libertos. Segundo Leite (1999, p. 14), esse modelo educacional surge “[...] da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses e de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para civilizar e manter a subordinação”.

Em Fernandes e Molina (2004, p. 63), identificamos que,

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é o resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas

diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos seus protagonistas. Por essas razões é que reafirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como o espaço devida.

Esse processo de subordinação que tentou ser instaurado pela educação rural tem muita ligação com aquela forma educacional defendida pelos jesuítas e discutida no início desta subseção. De acordo com Fernandes (2006, p. 16), além da ligação com a educação do período colonial, esse modelo também possui elementos de “[...] interpretação político- ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: gente da roça não carece de estudos, isso é coisa de gente da cidade”.

Diante dos constantes ataques ao processo educacional do campo, e a partir dos pontos discutidos no I ENERA foram realizadas duas Conferências Nacionais de Educação do Campo, uma em 1998 e outra em 2004, ambas na cidade de Luziânia – Goiás, conforme observamos em Pires (2013, p. 414). Vejamos:

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, se constituiu em um espaço de debate e mobilização popular, articulada pelos movimentos sociais, em prol da educação do campo. Essa conferência foi, segundo Caldart (2004, p. 1), “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo”. Dessa forma, foi inaugurada uma nova referência para o debate da educação do campo e não da educação rural ou da educação para o meio rural. A II Conferência Nacional de Educação do Campo teve seu tema alterado de “Por uma Educação Básica do Campo” para “Por uma Educação do Campo” (PIRES, 2012, p. 97) a partir dos debates realizados no seminário nacional, em 2002, sobre educação do campo, e das decisões tomadas que demonstravam a preocupação em ampliar as modalidades de educação como direito dos povos do campo.

Entretanto, importa destacar que entre o interstício de realização da primeira para a segunda Conferência Nacional, observamos a articulação entre o Estado e os movimentos sociais – em meados de 2002 – para a construção de um documento que pudesse nortear a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, consolidando-se como um importante marco para o reconhecimento dos direitos dos povos camponeses a uma educação que atendesse as suas reais demandas.

Em Fernandes (2006), observamos que do ponto de vista que a Escola é importante para o desenvolvimento humano, a aprovação das Diretrizes representa um avanço significativo na construção do Brasil, representa também um passo na caminhada dos que

acreditam que cidade e campo se desenvolvem relacionalmente, mas que são espaços geográficos heterogêneos e ao mesmo tempo singulares. Portanto, concordamos com Caldart (2009) ao apontar que a educação do campo surge a partir do movimento, das lutas firmadas em busca de assegurar – e em muitos casos conquistar – os direitos de todos que vivem no território campesino.

Nesta perspectiva, para uma maior compreensão, trataremos a seguir dos movimentos sociais e a resistência popular na luta por um currículo escolar da Educação do Campo.

4. MOVIMENTOS SOCIAIS E A RESISTÊNCIA POPULAR NA LUTA PELA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

(Paulo Freire)

Partimos da epígrafe de Paulo Freire como referência para iniciar essa seção, por compreendermos que as experiências de vida das pessoas são fundamentais para um ensino eficaz, tornando o processo de aprendizagem significativo e relevante, uma vez que a leitura do mundo proporciona significado a leitura da palavra.

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

Nesta seção iremos abordar a reforma agrária popular e a construção do currículo da Educação do Campo, a Interculturalidade e o respeito aos saberes tradicionais.

4.1 A Reforma Agrária Popular e as contribuições para a construção do currículo da Educação do Campo

A relação entre a Reforma Agrária Popular e a construção do currículo da Educação do Campo está intrinsecamente ligada. A luta pela reforma agrária envolve não apenas a questão da posse da terra, mas também a reorganização das relações sociais, políticas e econômicas no campo.

Apresentamos uma visão da educação do campo como um processo emancipatório, que busca respeitar e valorizar as identidades, os saberes e as lutas dos sujeitos do campo. Nesse sentido, a reforma agrária popular é uma das formas de garantir o acesso à terra e à cidadania para as comunidades tradicionais, que historicamente foram marginalizadas e excluídas das políticas públicas.

A reforma agrária popular não se limita à distribuição de lotes, mas envolve a construção de um projeto de desenvolvimento rural sustentável, que fortaleça a agricultura

familiar, a soberania alimentar, a cultura e a educação dos povos do campo que precisam ser vistos como sujeitos históricos desse processo.

Nesse sentido, o currículo da Educação do Campo deve contemplar as demandas e necessidades específicas dos sujeitos do campo, levando em consideração sua história, cultura, modos de vida e as lutas travadas por eles. A educação do campo é fruto das lutas pelos direitos de todos aqueles que vivem do trabalho, sendo fortalecida pelos movimentos sociais, sobretudo, nos territórios camponeses que se constituíram a partir da reforma agrária e que permanecem em constante resistência, seja pela manutenção dos seus direitos enquanto cidadãos, seja pela conservação da cultura, por meio da passagem de conhecimentos entre gerações. Na perspectiva de Kolling, Néry e Molina,

[...] entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico da sua população (Kolling; Néry; Molina, 1999, p. 63).

Nesta concepção, a escola do campo busca proporcionar uma educação contextualizada e significativa, que dialogue com a realidade e as necessidades dos sujeitos envolvidos. Implica reconhecer e valorizar os saberes locais, as práticas tradicionais, as formas de organização comunitária e as demandas específicas das comunidades camponesas.

Neste caminho, podemos afirmar que os territórios camponeses são resultantes de uma construção social que se fundamenta em diversas dimensões tais como: a educação, a cultura, a produção e o meio ambiente (Zart, 2012).

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

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

É possível entender que os remanescentes de quilombolas ao trabalharem associativamente, não apenas produzem bens e sustento, mas também reproduzem sua cultura, mantendo tradições, valores e modos de vida transmitidos de geração em geração, destacando

o trabalho associado como uma forma de resistência ao regime capitalista. Neste contexto, julgamos importante fazermos uma breve reflexão a respeito dos quilombos.

Segundo Moura (2021, p.23), a definição do rei de Portugal, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740, quilombo era “[...] toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

Assim os escravos negros procuraram de todas as formas resistirem à condição de oprimidos em que se encontravam, por isso criaram várias formas de resistência como guerrilhas, insurreições urbanas e quilombos (Moura 2021). Dessa forma, “[...] esses ajuntamentos proliferaram como sinal de protesto do negro escravo às condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos” (Moura, 2021, p. 23).

O autor ainda pondera que,

Está havendo uma revisão na história social do Brasil, particularmente no que diz respeito à importância dos quilombos na dinâmica da sociedade brasileira. Por isso, eles manifestam-se nacionalmente como afirmação de luta contra o escravismo e as condições em que os escravos viviam pessoalmente (Moura, 2021, p. 25).

Como podemos ver, o autor (*Ibidem*) traz a história do negro no Brasil apresentando uma perspectiva de luta e resistência e não apenas de tragédia, transformando a população escravizada como sujeito da história sem deixar de lado os horrores desse período (Moura, 2021).

Para Leite (2000),

O quilombo, então, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira sobretudo um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser rememorado. Inaugura uma espécie de demanda, ou nova pauta na política nacional: afrodescendentes, partidos políticos, cientistas e militantes são chamados a definir o que vem a ser o quilombo e quem são os quilombolas (Leite, 2000, p. 335).

Nesse processo de luta por reconhecimento de seus direitos, uma grande parte da sociedade brasileira, sejam ribeirinhos, quilombolas, camponeses entre outros/as, ainda hoje, continuam lutando e resistindo contra todas as formas de silenciamento e tentativas de desmonte dos direitos adquiridos.

Concordamos com Caldart (2009) que a educação do campo e os desdobramentos políticos e pedagógicos da educação quilombola surgem a partir do movimento e das lutas firmadas em busca de assegurar e, em muitos casos, conquistar, os direitos de todos os que vivem no território camponês. Ao pontuarmos a conquista de direitos pelos assentados da

reforma agrária, buscamos trazer à reflexão os crescentes ataques vivenciados por esses povos, seja pela tentativa de invasão de seus territórios pelos latifundiários, seja pela tentativa de apagar sua cultura em detrimento do branqueamento cultural fomentado pelas elites.

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

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

A partir dos apontamentos realizados por Freire (1988) e das lutas sociais, entendemos que o currículo escolar precisa permear a vivência dos povos, valorizando os saberes do campo e fortalecendo os seus aspectos culturais. Em relação a isso, Fleuri (2003) destaca que, a partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990, a pluralidade cultural passou a integrar o currículo como um dos temas transversais, o que teria como um de seus objetivos, reduzir as lacunas criadas no processo educacional brasileiro, que se firmou a partir de uma perspectiva elitista e urbana.

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

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

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

promoção de relações sociais mais igualitárias, a valorização das diversidades e a criação de espaços de diálogo e participação.

Segundo Sanceverino e Moher (2015, p.135), “[...] não é possível desenvolver os conteúdos curriculares desvinculados de uma ação reflexiva sobre o processo de produção da existência dos estudantes e, de como isso se articula com todas as dimensões da vida [...]”. Conforme as autoras, um currículo deve ser significativo, ideado e implementado de forma a considerar o contexto e as características individuais dos estudantes.

Desta forma, para atingirmos os objetivos propostos, nos embasamos em pesquisadores como: Freire (1988), Caldart (2004, 2008, 2009), Dal Ri (2004, 2017), Vieitez e Dal Ri (2009), Zart (2012), Walsh (2012), Brandão (2019), Veronese (2021) Fontoura (2022) entre outros. A confluência das ideias desenvolvidas pelos autores, nos permitiu construir um caminho em relação à proposta da pesquisa, conforme observamos ao longo de sua estrutura.

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

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

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

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

A estruturação da educação do campo, a partir da perspectiva da pedagogia do trabalho associado, constitui-se como uma forma estratégica de luta e resistência, uma vez que oportuniza aos camponeses/as exercerem tensionamentos constantes com o poder estatal, no que diz respeito à possibilidade de ressignificar o currículo e a práxis educacional no âmbito da educação do campo (Dal Ri, 2004).

Nesse contexto faz-se necessário uma formação continuada com toda equipe escolar para que possam ter esse olhar diferenciado junto aos educandos do campo, fazendo diferente para se ter resultados diferentes, com docentes implicados com as transformações sociais, valorizando e respeitando as diversas culturas e os saberes tradicionais como veremos na subseção seguinte.

4.2 Interculturalidade, conhecimento e respeito aos saberes tradicionais: diversidade e diferença no âmbito do currículo escolar

Fundamentamos em Fleuri (2018), para apontar que no início da década de 1960, o Brasil vivenciou um período de grandes mobilizações sociais. Surgiram várias iniciativas educacionais tendo como objetivo central a valorização da cultura popular brasileira, reconhecendo e incorporando elementos da cultura local nas práticas de ensino.

Podemos citar como exemplo dessas iniciativas os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e a campanha "De Pé no Chão também se aprende a ler". Esses movimentos tinham como foco a promoção da educação e da cultura popular. Nesse sentido, não poderíamos deixar de mencionar Paulo Freire, um dos educadores mais influentes do Brasil e do mundo, que defendia a educação de adultos com base em sua cultura, o que ficou conhecido como "educação popular".

Todavia com o golpe de 1964 o controle e censura impactaram os movimentos sociais e culturais. Durante esse tempo, a repressão levou à homogeneização e à alienação cultural, o medo, o isolamento e o silêncio eram predominantes na sociedade. Porém nos anos 1970, a resistência começou a surgir, principalmente, por meio de movimentos de base, reacendendo a diversidade de interesses em questões econômico-políticas e socioculturais. Dessa forma, emergiram diversos movimentos populares,- abrangendo uma ampla gama de temas, desde questões trabalhistas até direitos humanos (Fleuri, 2018).

Segundo Fleuri (2018), as dinâmicas das relações sociais e interculturais, no cenário atual, demandam abordagens inovadoras na construção do conhecimento, tanto no âmbito da pesquisa quanto na esfera da educação. Essa complexidade se manifesta de diversas formas, incluindo a crescente interconexão global, o pluralismo cultural e as mudanças rápidas que caracterizam a sociedade contemporânea.

Nesse contexto,

Para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo surge a perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social (Fleuri, 2018, p. 37).

O autor ainda pontua que,

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

Nesta perspectiva a intercultural refere-se à valorização da diversidade, visando superar visões monoculturais e hegemônicas. Exige-se reconhecer que as diferentes culturas têm seus próprios sistemas de conhecimento, formas de pensar e agir, que devem ser incorporados no contexto educacional.

Nesta direção implica em ir além do currículo tradicionalmente eurocêntrico que, muitas vezes, desconsidera as contribuições de outras culturas e perspectivas. Assim “Não será suficiente ocupar os latifúndios do saber, mas ocupados estes latifúndios, plantar neles outros saberes” (Arroyo, 2015, p. 65).

Neste sentido, ao valorizar e respeitar os saberes tradicionais, a educação promove a inclusão de conhecimentos locais, indígenas, quilombolas, entre outros, no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Caetano e Neves (2014),

Conceber a educação e os saberes numa perspectiva ampliada, ou seja, que não se restrinja ao espaço da escola, não implica desconsiderar a importância da reflexão acerca da educação formal e, muito menos, de se estabelecer critérios valorativos entre a educação formal e a educação não formal. Trata-se, isto sim, do reconhecimento da existência de espaços diversos, onde os saberes podem ser construídos [...] (Caetano; Neves, 2014, p. 605).

A aprendizagem e a construção do conhecimento não estão restritas ao ambiente escolar, o que não significa que estamos desconsiderando ou atribuindo valores a produção formal ou informal, mas sim considerando os diversos locais e situações em que os saberes podem ser produzidos.

Quando perguntamos, em uma roda de conversa, como os saberes são aprendidos, ensinados e produzidos, Maria de Fátima, respondeu:

[...] desde que entendi por gente aqui sempre foi assim, a família vem para farinheira tem que trazer os filhos, o meu mais velho desde bebê já trazia

deitava ele aqui no chão, então você já aprende cria vendo aquilo. Essa geração de hoje só de observar já aprende (Maria Fátima, membra da associação, roda de conversa 25/07/23).

Nesse contexto, para que a interculturalidade e o respeito aos saberes tradicionais sejam efetivos, é necessário repensar as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e os espaços de aprendizagem. Segundo Silva, “No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência” (2005, p. 21).

A autora (*ibidem*) ainda pondera que,

[...] cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos (Silva, 2005, p. 22).

Os professores desempenham um papel fundamental nesse processo, atuando como mediadores entre os diferentes saberes e promovendo a reflexão crítica sobre as relações de poder e as desigualdades presentes na sociedade.

Dessa forma, a abordagem intercultural, no contexto educacional, busca construir uma educação democrática, valorizando a diversidade, estimulando o diálogo entre as diferentes culturas, contribuindo para a formação de sujeitos comprometidos/as com a construção de um mundo que conheça, respeite e entenda a contribuição de diversas culturas na formação da sociedade brasileira.

Na quinta e última seção, abordaremos o Trabalho Associado e a Educação do Campo aspectos históricos e sociais da comunidade São Benedito.

5. PEDAGOGIA DO TRABALHO ASSOCIADO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SÃO BENEDITO

Aqui é um paraíso [...] lugar tranquilo para se viver, onde o que se planta colhe, [...] onde posso ter meus amigos estar ao lado de meus pais, de meu filho. Estou aqui no que eu gosto de fazer que é de trabalhar na terra.
(Anderson Gonçalves - presidente da associação)

Iniciamos essa quinta seção com a fala de Anderson Gonçalves, presidente da Associação de Pequenos Produtores de Farinha da Comunidade Quilombola de São Benedito Remanescentes das Comunidades dos Quilombos, que expressa sua alegria em trabalhar a terra, revelando a harmonia entre o plantio e a colheita, suas palavras transmitem um sentimento de felicidade e gratidão pelo estilo de vida e pelas oportunidades que a comunidade lhe proporciona.

A pedagogia do trabalho associado e a educação do campo, na comunidade pesquisada, se entrelaçam em busca de fortalecer a formação de pessoas para que percebam a escola do campo e o trabalho associado como experiências e território de produção de conhecimento.

Nesta seção, apresentamos os aspectos históricos relacionados à comunidade quilombola de São Benedito, a farinheira, a escola e uma breve reflexão, a partir da perspectiva dos membros da associação, dos estudantes do ensino fundamental II e dos docentes.

5.1 A Comunidade Quilombola de São Benedito: aspectos históricos e sociais

A comunidade Quilombola de São Benedito foi formada pelo senhor Antônio Maria de Almeida, nascido na comunidade de Monjolo. Antônio Maria cresceu junto a seus familiares onde adquiriu experiência e valores humanos. Quando adulto, casou-se com a senhora Maria Eulália, dessa união nasceram 11 filhos sendo um deles, Antônio Reis de Almeida, que permaneceu na comunidade durante sua existência.

Antônio Reis de Almeida herdou do pai uma boa quantia de terras, dessa forma partilhou a propriedade entre seus filhos e concedeu doações das terras remanescentes a indivíduos que desejavam estabelecer suas famílias neste território. Assim, a comunidade foi

formada em 1950, e a economia desse lugar tem base na produção de farinha que desde o início acontecia de forma coletiva, conforme podemos observar no relato de dona Clarice:

[...] cheguei aqui em 1979, o pessoal tudo vivia na casinha de palha de sapé, ninguém tinha uma moradia digna, eu trabalhava como professora todos faziam farinha em casa, depois seu Benedito Vicente correu atrás visitou outros locais, recebeu apoio da EMPAER que reuniu orientou o povo, padre Joaquim começou com reuniões na comunidade aí viram que era muita gente que havia uma união, então conseguiram formar uma equipe, reuníamos embaixo de um pé de figueira, diante disso vieram ver como as pessoas viviam depois disso é que foram visitar outros locais e surgiu aqui uma pequena fábrica de farinha. Começou com uma maquininha depois a prensa o caititu e com pouca renda já mudou a situação do povo, porque todos foram plantando (Dona Clarice professora aposentada, 25/07/23).

Dando continuidade ao processo de formação da comunidade, o presidente do bairro acrescenta que: *“a partir daí já foram construindo casas de material já foram evoluindo, quem tinha carroça comprou uma bicicleta, quem tinha bicicleta comprou uma moto, um carro e essa evolução saiu da onde? da MÃE NOSSA da farinheira, da terra”* (Anderson, presidente da associação, roda de conversa 25/07/23).

Nos dizeres de Anderson, percebemos o sentimento de afeto e gratidão que carregam pela terra e pela farinheira, considerada como uma mãe para as pessoas que fazem parte deste lugar, representa elemento central para o desenvolvimento local. *“Esse é o ramo nosso, eu não faço mais farinha, mas gosto muito, fico lá em casa com antena ligada, quando escuto o motor, falo: estão fazendo farinha, que maravilha, louvado seja Deus e São Benedito!”* (Benedito Vicente, 80 anos, membro da associação, roda de conversa 25/07/23).

Para Gomes e Brandão (2012),

Além do território, percebemos ainda o sentimento de afetividade presente na vida comunitária. São laços de reciprocidade, onde o viver juntos em um mesmo lugar, a união e a "área de vida em comum" faz de um dado lugar uma comunidade, em que é garantida a sobrevivência e a reprodução da vida. Comunidade é, portanto, a partilha tanto de um modo de vida, quanto de uma terra em comum (2012, p. 3).

Nesse contexto, observamos que a vida comunitária em São Benedito é sustentada por laços de afetividade, reciprocidade e trabalho coletivo, o que mostra um modo diferenciado de viver a vida em comunhão. Nas imagens 1, a seguir, podemos observar a primeira fábrica de farinha da comunidade.

Imagem 1 - Primeira fábrica de farinha da Comunidade São Benedito



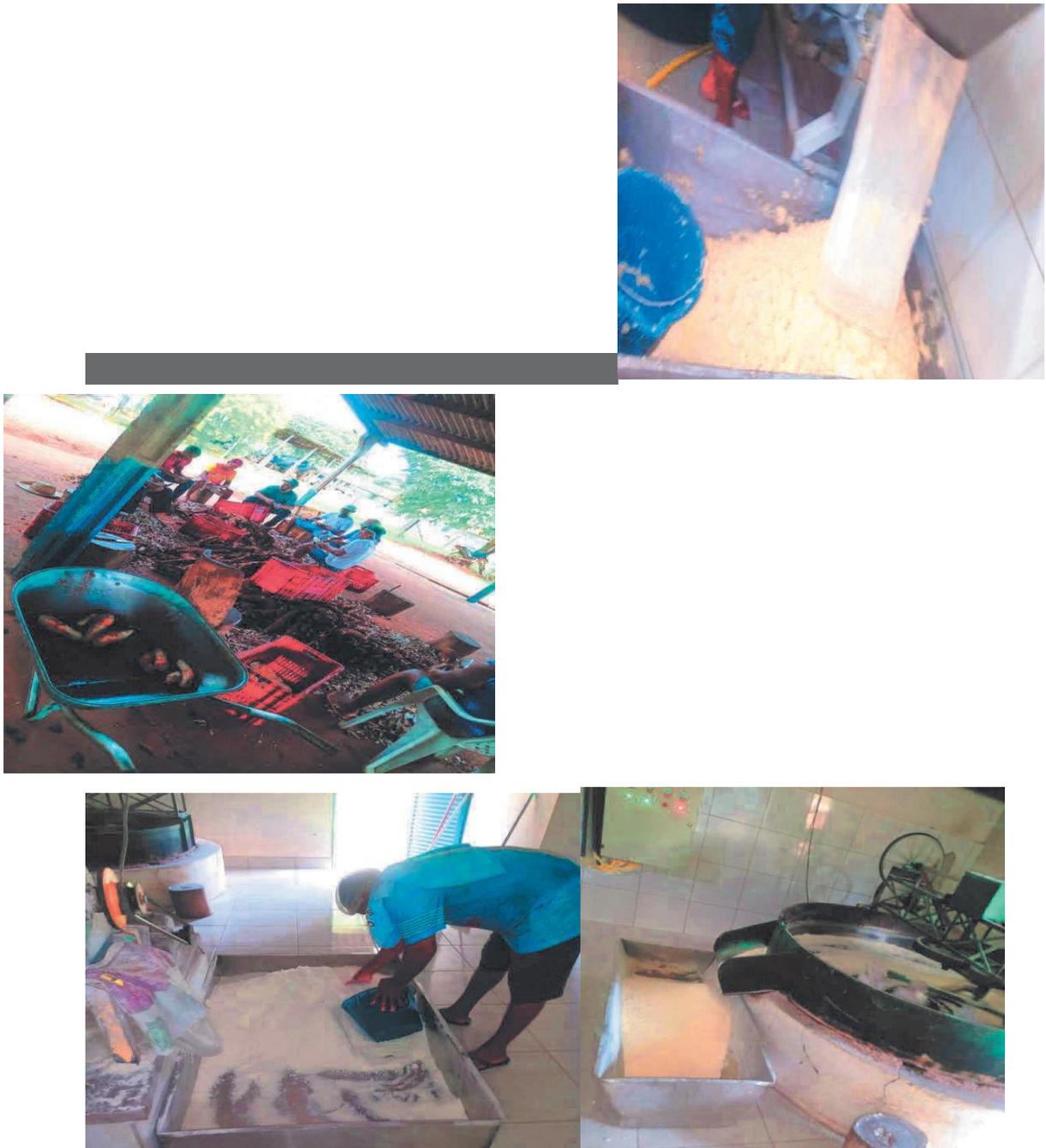
Fonte: Acervo da Professora Maria Pedrosa (1995).

Como podemos observar nas imagens, quase todo o trabalho era feito de forma manual, e dependendo da quantidade de mandioca levavam-se até dois dias para terminar, devido ao calor do forno. O trabalho de torrar era realizado durante à noite e as pessoas se revezavam nesse processo, pois o forno era de latões improvisados, precisando de duas pessoas para cada forno, que com pás de madeira, mexiam a massa da mandioca até que ficasse torrada, todos os processos para a fabricação da farinha eram feitos manualmente.

Foi somente a partir do ano de 1998 que se deu início a construção da farinheira São Benedito, passando a contar com equipamentos elétricos, facilitando a vida dos/as trabalhadores/as.

Nas imagens a seguir, podemos observar a farinheira na atualidade.

Imagem 2 – Atual fábrica de farinha da Comunidade São Benedito



Fonte: Registro da autora (2023).

Como podemos ver na imagem 2, a farinheira adquiriu alguns equipamentos que facilitam o trabalho dos camponeses, mas a descascação da mandioca e a colheita continuam de forma coletiva ganhando e trocando hora. O plantio é feito através de mutirão, em que um grande número de pessoas se reúne para realizar o trabalho.

A seguir, na imagem 3, podemos observar a produção associada da vida na união dos/as trabalhadores/as na fabricação de farinha, principal fonte de renda desta comunidade. A imagem 3 mostra bem o trabalho coletivo da comunidade, mostra também como é a vida dessas pessoas, que escolheram viver e trabalhar no campo, o sorriso e a satisfação estão estampados na fisionomia de cada um dos sujeitos campesinos.

Necessário se faz relatarmos que a comunidade São Benedito foi fundada com esse nome em 25 de novembro de 1973, devido à profunda fé e devoção dos/as moradores/as ao santo negro. No início, era conhecida como “os veados” devido à grande quantidade desses animais existentes no local.

Imagem 3 - Comunidade Quilombola de São Benedito



Fonte: Registro da autora (2023).

Com o passar do tempo, os residentes da comunidade sentiram a necessidade de construção de uma escola para proporcionar educação a seus filhos. Uma vez que não havia qualquer instituição escolar na localidade, as aulas eram realizadas ao ar livre, embaixo de uma frondosa figueira, próxima à residência do Senhor Antônio Reis de Almeida. Consciente das dificuldades enfrentadas pelos estudantes devido às condições climáticas variáveis, esse

Senhor generosamente disponibilizou uma sala de sua própria casa para que as aulas pudessem ocorrer em um ambiente mais adequado.

A imagem 4 retrata a primeira residência da comunidade, que por um longo período serviu como sala de aula, graças à gentileza e generosidade do proprietário das terras, que cedeu o espaço para a educação local.

Imagem 4 - Casa do senhor Antônio Reis de Almeida



Fonte: Prefeitura Municipal de Poconé (1960).

Conforme podemos observar, à medida que a demanda por educação cresceu, o espaço disponível tornou-se insuficiente. Devido a essa necessidade, em 1974, o senhor Antônio Reis de Almeida fez uma doação de 27 hectares de terra à Prefeitura Municipal de Poconé. Esse gesto permitiu que a prefeitura construísse uma escola na Comunidade de São Benedito. No mesmo ano, o poder executivo, por meio do Decreto Municipal nº 06/74, estabeleceu a Escola São Benedito, que contava com duas salas de aula, dois banheiros, uma dispensa e uma cozinha.

Em 1995, através do Decreto Municipal nº 1.185 de 28/02/95, em homenagem ao fundador da comunidade e com o consentimento dos filhos, a Prefeitura Municipal altera o nome da instituição para Escola Municipal “Antônio Maria de Almeida”.

Foram muitos os desafios enfrentados para instituir a educação na comunidade. No início, funcionava apenas uma sala para atender os estudantes de 1º a 4º ano, conhecidas como turmas multisseriadas. Com o passar dos anos, houve necessidade de dividir as turmas devido ao número de estudantes. Assim, as turmas passaram a ser 1º e 2º e 3º e 4º ainda no formato multisseriadas.

Após a conclusão do 4º ano, a maioria não tinha condição financeira de estudar na cidade, alguns ficaram em internatos disponibilizados pelo padre Joaquim, outros desistiram de prosseguir seus estudos e ali permaneceram, ajudando seus pais no plantio.

O ensino fundamental II na comunidade teve início no ano de 1995, começando apenas com a 5º ano, as demais turmas foram sendo implantadas gradativamente. Os professores vinham da cidade de Poconé e moravam na comunidade, cabe ressaltar que a primeira turma a se formar estudando na Escola Antônio Maria de Almeida foi no ano de 1998. Todavia, após a conclusão do ensino fundamental II, o fato se repetia como nos anos iniciais, pois o ensino médio não era ofertado neste local. Assim, os que pretendiam dar prosseguimento aos estudos ficavam em internatos durante a semana ou mudavam para cidade. Isso nos faz recordar da fala de um estudante que concluiu a 8ª série em 1998. À época, quando lhe perguntamos sobre onde iria cursar o ensino médio, respondeu-nos que não tinha interesse em mudar dali, por isso somente o ensino fundamental, já era suficiente. O posicionamento desse jovem reforça o que diz Caldart (2002), de que é preciso inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

Nesta direção, a Escola Antônio Maria de Almeida da comunidade São Benedito tem sua história de luta por uma educação que atenda às demandas sociais, sendo resultado da luta dos camponeses por uma educação que tem a ver com o lugar de unidade de produção familiar, de moradia, de sociabilidade, identidade, de constituição de novas possibilidades, de reprodução social e de desenvolvimento solidário e sustentável.

Na imagem 5, podemos observar a escola.

Imagem 5 - Escola Municipal Antônio Maria de Almeida



Fonte: Registro da autora (2023).

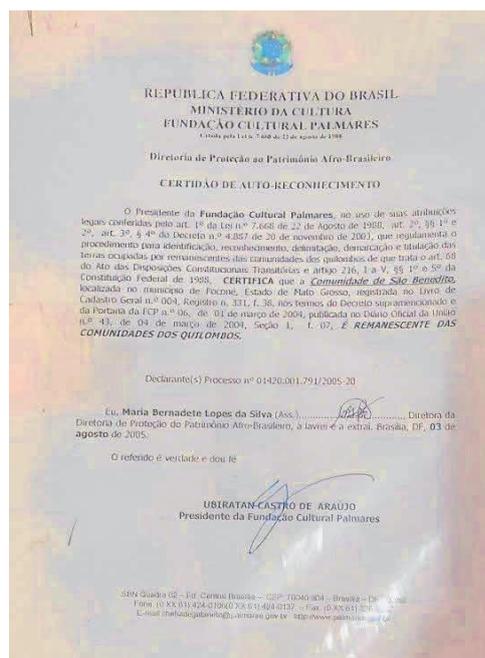
Segundo o Projeto Político Pedagógico (2022) da escola, ela busca vincular o saber escolar a uma prática social, desenvolvendo suas atividades utilizando recursos naturais, voltados ao cotidiano dos estudantes, daquilo que é percebido e vivenciado por eles, partindo sempre do diagnóstico, análise e problematização da realidade vivida.

Atualmente, os estudantes que concluem o ensino fundamental II e permanecem na comunidade, precisam se deslocar de ônibus até a Escola Estadual Antônio Garcia, na BR 120, o local mais próximo para cursar o ensino médio. No entanto, em 2023, o ônibus deixou de fazer essa rota para a escola, assim, os estudantes passaram a cursar o ensino médio em salas multisseriadas na Escola Antônio Maria de Almeida (na comunidade de São Benedito), no período vespertino, sendo essas salas anexas da Escola Dom Francisco de Aquino Correa com sede no Distrito de Cangas.

Lembramos que a educação do campo nasce para propor uma educação específica para os povos do campo. Segundo Caldart (2012), deve ser uma educação que leve em consideração dois elementos fundamentais: uma educação no local onde as pessoas vivem e que esta seja pensada desde esse lugar do campo e com a participação das pessoas, associada a sua cultura e demandas humanas e sociais.

Neste caminho, consideramos importante destacar que o autorreconhecimento da comunidade como quilombola ocorreu no ano de 2005, após 31 anos de muitas lutas e desafios enfrentados na busca por melhorias para seus/suas moradores/as, neste momento ocorreu a abertura do processo de titulação (nº 54240.005266/2005-68), cuja certidão foi emitida pela Fundação Cultural Palmares, em 03 de agosto de 2005, conforme podemos observar na imagem abaixo.

Imagem 6 - Certidão de Autorreconhecimento



Fonte: Associação dos produtores de farinha Comunidade Quilombola de São Benedito (2023).

Conforme o documento, a comunidade foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares como remanescente das comunidades dos quilombos, no dia 3 de agosto do ano de 2005, passando a ser denominada Comunidade Quilombola de São Benedito.

Com relação à história de formação da Associação dos Pequenos Produtores de Farinha da comunidade Quilombola de São Benedito, que se encontra no mesmo território e desempenhou um papel fundamental neste estudo, o senhor Benedito Vicente, responde quando começaram a fazer farinha para comercializar,

A farinheira foi fundada em 1984, pois as pessoas estavam indo embora do local e devido a esse fato saímos em visita a outros locais que produziam farinha para observar como funcionava. Como já plantavam coletivamente com ajuda da EMPAER fundaram a farinheira que no início funcionou em um barracão coberto de folhas de acorri (Benedito Vicente, entrevista concedida no dia 12/04/23).

A associação foi legalizada no ano de 1989, tendo por objetivo a prestação de serviços que viesse contribuir com o fomento e melhoria de vida de seus associados, com administração e sede na comunidade rural de São Benedito. Após a formação da associação, o telhado de acorri³ foi substituído por telhas de amianto, conhecida como Eternit, o nome da marca.

A sede atual da fábrica de farinha foi construída em 1998 com recursos do governo do estado de Mato Grosso. Após a reforma, foi melhorando as condições de atividades, tendo em

³ Planta da qual se pode fazer a retirada das folhas, para serem usadas como telhado.

vista que hoje a maioria dos maquinários são elétricos, facilitando o trabalho dos associados, porém o trabalho coletivo ainda permanece, principalmente, na descascação da mandioca, que ainda acontece de forma manual, assim como o plantio e a colheita que ainda é realizado através do mutirão, sendo este o cartão postal e diferencial desta comunidade.

Neste contexto, corroboramos com Costa (2017, p. 89) que “[...] o espaço/tempo da produção da farinha na Comunidade São Benedito, se dá na experiência do trabalho coletivo, da cultura do muxirum, da dádiva da partilha, da terra coletiva, do plantio coletivo, da roça coletiva, da horta coletiva, da produção e reprodução da existência humana coletivamente”.

A seguir, procuramos representar todas as fases do espaço produtivo da farinha, por meio de imagens, com o intuito de proporcionar aos nossos leitores/as uma compreensão mais clara de que esse modelo representa uma alternativa para a promoção de bem viver, da cooperação e da solidariedade.

Nas imagens 7, podemos observar as etapas do processo produtivo da cadeia de valor da mandioca, desde o plantio até a etapa final de industrialização da farinha em São Benedito e o modo de produzir a vida associativamente.

Imagem 7 - Mutirão de plantio da mandioca



Fonte: Registro da autora (2023).

Percebemos, na imagem 7, que a terra já foi arada e está pronta para o plantio, as ramas são cortadas e colocadas nas covas, com ajuda da enxada são cobertas de terra. Constatamos também que isso tudo é feito de forma coletiva, ou seja, todos ajudam no momento do plantio através de troca de hora. A próxima imagem mostra a brotação.

Imagem 8 - Brotação e cultivo da mandioca



Fonte: Registro da autora (2023).

Nesta etapa, como mostra a imagem 7, a rama já se encontra em desenvolvimento, podemos observar muitos brotos surgindo da terra, hora de aguardar o crescimento, limpar e esperar pela colheita, como mostra a imagem 9.

Imagem 9 - Colheita da mandioca



Fonte: Registro da autora (2023).

É chegada a hora da colheita, como podemos ver na imagem 9, os/as trabalhadores/as se unem para arrancar a mandioca, momento de muito trabalho, histórias e gargalhadas. A imagem 10 mostra o próximo passo dos/as trabalhadores/as.

Imagem 10 - Transporte da mandioca



Fonte: Registro da autora (2023).

Como podemos observar, nas imagens 10, após o carregamento estar completo, é o momento de levar a mandioca para casa da farinha (imagem 11).

Imagem 11 - Chegada da mandioca na casa da farinha



Fonte: Registro da autora (2023).

Aqui, na imagem 11, como podemos observar, os trabalhadores descarregam a mandioca na farinheira, e após o quebra torto⁴, os/as camponeses/as continuam o trabalho, conforme mostra a imagem 12.

Imagem 12 – Trabalho coletivo para descascar a mandioca



Fonte: Registro da autora (2023).

Podemos apreciar, nas imagens 12, que as pessoas trabalham com alegria, descascando as mandiocas e, enquanto trabalham, contam histórias e compartilham saberes, momentos em que as horas não se mede no relógio. A próxima imagem, vai mostrar o processo de limpeza da mandioca. Vejamos:

Imagem 13 – Processo de lavagem e trituração da mandioca



Fonte: Registro da autora (2023).

⁴ Quebra torto é o nome dado ao café da manhã reforçado, geralmente, uma carne com arroz, conhecida também como Maria Izabel e farofa.

Após ser descascada, conforme observamos na imagem 13, a mandioca é levada para dentro da farinheira, para ser lavada e, em seguida, é passada pelo triturador transformando-se em massa. Depois do triturador, ela vai passar por outro processo, como podemos observar a seguir.

Imagem 14 – Massa sendo prensada e passada pelo triturador



Fonte: Registro da autora (2023).

Conforme a imagem 14, nessa etapa a massa é colocada na prensa para retirada da água, quando está seca, passa pelo triturador novamente para que fique fina. Em seguida, ela passa por um outro processo, conforme podemos observar na imagem 15.

Imagem 15 – Forno onde a farinha é torrada e em seguida peneirada



Fonte: Registro da autora (2023).

Podemos observar, na imagem 15, que a farinha está sendo torrada e em seguida passará pela peneira para que não fique com caroços. A figura 16 vai mostrar o último processo realizado para a produção da farinha.

Imagem 16 – Processo de empacotamento e formação dos fardos



Fonte: Registro da autora (2023).

A figura 16 mostra a última etapa do processo de produção da farinha, como podemos observar é o momento de enfardar o produto e montar os fardos que contém 20 pacotes de 1 quilo. Após esse processo, os fardos de farinha são levados até a cidade para a comercialização. O transporte é feito com o carro da associação, adquirido, em 2021, através de emenda parlamentar.

Conforme podemos observar no decorrer do texto, todas as etapas de produção são realizadas de forma coletiva através da cooperação e união destes/as moradores/as.

Nesse contexto, ressaltamos que, no momento das entrevistas, vários dos membros da associação relataram a preocupação quanto ao futuro da comunidade. Mencionamos a de Maria de Fátima e Manoel de Almeida:

Nós estamos envelhecendo, minha mãe não aguenta mais fazer o que fazia antigamente. A idade vai chegando, a maioria dos jovens foram para cidade, fico pensando na farinheira futuramente, porque precisamos das pessoas para desenvolver nosso trabalho, como você vê aqui trabalhamos na coletividade (Maria de Fatima, entrevista semiestruturada 16/08/2023).

Lotear para vir mais gente morar, desejo ver isso, cada um possa ter seu lotinho. Migrar mais gente para cá porque está ficando pouco. Essas pessoas que foram para cidade, voltassem de novo para a comunidade. Meu sonho é ver esse campo de futebol movimentado igual era antigamente. Fala

a verdade eu vou nesse campo me dá uma tristeza, antes era dois times jogando e dois esperando para jogar depois. Fico triste de ver ele desse jeito porque acompanhei desde a fundação em 1978 (Manoel de Almeida, membro da associação entrevista concedida 18/05/2023).

Maria de Fátima manifesta a sua preocupação com o envelhecimento das pessoas da comunidade e com a continuidade do trabalho com a farinha. Na fala de Manoel, percebemos a preocupação de movimentar a comunidade novamente, tendo em vista que as pessoas estão ficando envelhecidas, isso devido à ausência de jovens que deslocam para a cidade com o objetivo de estudar ou trabalhar e, na maioria das vezes, não retornam. O entrevistado menciona, ainda, lotear a terra para que outras pessoas possam migrar para a comunidade, ele também almeja que as pessoas que foram embora retornem, porque elas também têm direito a receber lotes, menos aquelas que venderam as terras que receberam por doação.

Conforme já pudemos observar, existe uma preocupação dos/das trabalhadores/as com a ausência significativa de jovens na comunidade, para isso, trazemos a voz de mais dois entrevistados, Edilaura Almeida e Anderson Gonçalves:

A gente quer que tenha evolução, morrer, acabar, jamais, enquanto a gente estiver com vida e saúde vamos lutar pois é daqui que sai a renda então a gente deseja que os jovens nos ajudem nessa luta (Edilaura Almeida, entrevista concedida 30/05/2023).

A nossa farinha é a única que ainda funciona espero que não acabe que essas crianças dêem continuidade nesse trabalho (Anderson Gonçalves, roda de conversa 25/07/2023).

Outra preocupação demonstrada foi quanto à comercialização da farinha, uma vez que no plantio, colheita e produção eles trabalham na coletividade, porém, no momento da comercialização, cada um vende o seu produto. Isso acaba atrapalhando, pois, às vezes, não se consegue manter o valor da farinha. Além disso, tem os atravessadores que ainda querem comprar mais barato e até tentar enganar o consumidor, tendo em vista que a farinha São Benedito é considerada a melhor da baixada cuiabana. Conforme Anderson, tentaram imitar a embalagem da farinha:

Tem uma farinha que concorre com a nossa que é a farinha Poconé, tentaram copiar de nós até a embalagem. A nossa tem um São Benedito negro a deles colocaram um São Benedito branco com slogan farinha Poconé, então eu disse esse São Benedito está pilado está com anemia? Depois dessa manifestação da nossa parte eles colocaram na embalagem um pé de mandioca. (Anderson Gonçalves presidente da associação, roda de conversa 25/07/2023).

Nos relatos de Anderson, observamos que o sistema capitalista usa de todas as artimanhas para a busca do lucro e acumulação de riquezas, fazendo-nos compreender o processo de luta e resistência desta comunidade, perante esse perverso sistema.

Desde 1988, a Constituição Federal, em seu Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT/CF), garante: “[...] aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. E o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, em seu artigo 2º definiu quem são os remanescentes. Vejamos:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Assim, a partir do processo do reconhecimento das comunidades quilombolas, foi possível avançar a luta por políticas públicas, educativas especificamente. O Termo “comunidades remanescentes de quilombo” surgiu a contar da homologação da Constituição Federal (CF), de 1988, art. 68, regulamentado pelo Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que delimitou os limites territoriais das comunidades, estabelecendo procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (Artigo 1º), estabelecidos no artigo 68 da CF de 1988.

Buscamos em Larchert (2013) entender que:

A história do povo negro no Brasil e a história das comunidades negras rurais estão imbricadas pelos mesmos conteúdos desde o seu passado à existência presente, no que diz respeito às origens, lutas, fugas, insurgências, religiosidade e outras formas de resistências. No combate à dominação do opressor, as lutas duraram todo o período histórico escravista e continuam até os dias de hoje, apresentando novas configurações e novas estratégias de resistências adaptadas à sociedade capitalista contemporânea (Larchert, 2013, p. 1).

As lutas pela liberdade e superação da dominação não foram limitadas ao período escravista, mas continuaram ao longo da história até os dias atuais, se adaptaram e evoluíram assumindo novas formas de resistência. A autora ainda enfatiza que,

[...]os descendentes ou remanescentes desses domínios negros vivem hoje em busca do reconhecimento da posse de suas terras coletivas. Mesmo que a origem desses territórios não tenha sido de escravos fugidos ela está diretamente ligada ao passado escravista e seus desdobramentos políticos,

econômicos e sociais que excluíram da nova ordem social o povo negro [...] (Larchert, 2013, p. 2).

Destaca-se que as comunidades negras no Brasil, vivem hoje em busca de reconhecimento, espalhadas por todo o país, ainda lutam pela posse da terra garantindo a conservação de sua cultura, modo de vida e identidade. Nesta direção, Leite (2000) ressalta que,

[...] quilombo constitui questão relevante desde os primeiros focos de resistência dos africanos ao escravismo colonial, reaparece no Brasil/república com a Frente Negra Brasileira (1930/40) e retorna à cena política no final dos anos 70, durante a redemocratização do país. Trata-se, portanto, de uma questão persistente, tendo na atualidade importante dimensão na luta dos afrodescendentes. Falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção (Leite, 2000, p. 333).

Neste caminho, a Comunidade Quilombola de São Benedito desempenha papel significativo na história da população afro-brasileira em Mato Grosso, como forma de resistência, mantém suas terras das quais retiram seu sustento (Sales, 2020). Conforme a autora,

A Comunidade Quilombola de São Benedito constitui um singular modelo de sociedade e de relação social na qual seus moradores, na condição de quilombolas, atuaram/atuam nos rumos educacionais das novas gerações, mantêm sua cultura, identidade e tradições, lutaram/lutam por efetivação de políticas públicas educacionais [...] (Sales, 2020, p. 49).

A população quilombola vem se destacando como exemplo de resiliência nas lutas por políticas públicas educacionais e pela manutenção de sua cultura e identidade. Esta comunidade é formada por várias casas residenciais, uma igreja católica, uma escola, dois bares, um campo de futebol e uma fábrica de farinha.

Quando falamos em São Benedito, estamos nos referindo a um lugar de belezas naturais, de gente hospitaleira, onde seus/suas moradores/as trabalham de forma associada, na sua organização e modo de vida, buscando uma vida digna dentro das possibilidades deste lugar, almejando o bem comum e a alegria de viver; um local onde as horas não se mede no relógio, porque, como diz Benedito, um dos moradores da comunidade, *“Aqui só vive porque tem um pouquinho de amor, a pessoa doa aquele momento dela para ajudar o irmão, se não fosse isso não existia mais”* (Benedito Vicente, membro da associação, roda de conversa 25/07/23).

A partir de Gadotti (2009, p.117), entendemos que,

[...] o conceito de bem viver refere-se à busca de uma vida digna, dentro das condições de que dispomos hoje, sem adiar a vida plena para amanhã, quando conseguirmos todas as condições concretas de bem viver. Ele implica no bem-estar pessoal no ambiente onde vivemos e trabalhamos, implica manter relações interpessoais com ênfase na ética, no respeito e no companheirismo.

Baseados pelo sentimento de coletividade e união, os moradores de São Benedito buscam o bem viver em suas atividades diárias, trabalhando de forma associada mantendo uma relação de respeito, companheirismo, bem-estar pessoal e harmonia com o meio ambiente.

Para Brandão (2005),

[...] devemos re-aprender que a felicidade humana é a coragem cotidiana da saída de si-mesmo em direção ao outro. Em direção às outras pessoas. É a busca e a ventura do sabermos criar juntos. Criar, construir, e aprender a cada dia a compartilharmos e partilharmos não apenas as alegrias da vida, mas também o trabalho solidário que torna e há de tornar mais fecunda, mais harmoniosa e mais feliz esta mesma vida humana que nos é dada viver em algum lugar da Terra, durante algum tempo de sua História (Brandão, 2005, p. 52).

Nesse contexto, a comunidade São Benedito procura no seu dia a dia trabalhar, de forma coletiva, compartilhando os saberes, tradição passada através de gerações, assim, como diz Anderson Gonçalves, *“Viver em São Benedito é viver o passado, presente e futuro. A gente aprende muito com nossos antepassados, histórias contadas por avôs, que contavam dos pais deles e assim vamos passando a nossos filhos, netos”* (Anderson Gonçalves, presidente da associação, roda de conversa 25/07/2023).

Durante a pesquisa de campo, observamos que, no espaço produtivo, os saberes são aprendidos através de gerações, a farinheira representa um espaço significativo de produção de conhecimento relacionado à cultura local, à agricultura familiar e à produção de farinha de mandioca.

O grande desafio é buscar estratégias e possibilidades para integrar os saberes do trabalho associado da farinheira ao currículo escolar e as práticas pedagógicas, buscando promover uma educação significativa e contextualizada com a realidade e demandas dos estudantes.

No contexto educacional, muitas lideranças quilombolas têm destacado uma série de desafios, que incluem a carência de escolas em diversas comunidades quilombolas, bem como a precariedade das estruturas escolares, a qualificação insuficiente dos profissionais, questões

relacionadas ao transporte escolar e currículos que não atendem às necessidades específicas dessas comunidades (Muller *et. al*, 2016).

Desse modo, torna-se necessário incluir essa discussão na formação inicial e continuada de professores, enfatizando a importância de capacitá-los para compreenderem as particularidades das comunidades quilombolas e serem capazes de desenvolver práticas pedagógicas adequadas e inclusivas.

Nesta perspectiva, para um maior entendimento, na subseção seguinte abordaremos o contexto educacional da comunidade.

5.2 Imersão no contexto educacional da comunidade

A Escola Municipal Antônio Maria de Almeida criada e mantida pela Prefeitura Municipal de Poconé, através da Secretaria Municipal de Educação, localiza-se na Comunidade Quilombola de São Benedito na zona rural do município de Poconé-MT, a uma distância de 72 quilômetros da sede do município.

A autorização de funcionamento da escola foi expedida pelo Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer/CEE/MT nº 05/93, de 20 de novembro de 1993; obteve também uma atual autorização de funcionamento para a oferta da educação infantil e fundamental expedida pelo Parecer nº 06/019, de 20 de novembro de 2019.

O espaço físico da escola, ampliado no ano 2007, possui cinco salas de aula, três banheiros femininos e três masculinos, uma secretaria que funciona juntamente com a sala do diretor, uma cozinha, uma sala de professores e uma quadra sem cobertura.

A primeira visita no espaço escolar aconteceu no dia 14/03/2023. No decorrer da pesquisa de campo, observamos que a escola não possui refeitório, os estudantes pegam o lanche e sentam-se nas muretas que ficam ao redor da escola. Ela não possui muro e os estudantes brincam no pátio, na quadra e, algumas vezes, na farinheira, pois esses espaços encontram-se no entorno da instituição.

Após o lanche, muitos entram na sala dos professores, para pegar bola de futebol, diversão preferida da maioria. Nesse intervalo entre os docentes, também acontecem alguns repasses e diálogos como participação em eventos, ações relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem das crianças ou mesmo reunião formal, na qual a equipe se reúne para outras atividades pedagógicas, tendo em vista que o horário de funcionamento da escola é somente no período matutino, das 7 às 11 horas.

No momento da observação participante, presenciamos a preocupação dos docentes quanto ao processo de ensino, já que as turmas são multisseriadas e alguns estudantes precisam de um atendimento individual, o qual se torna difícil por esse formato. Durante as aulas, o quadro é dividido ao meio e as atividades são direcionadas, de acordo com as turmas.

Percebemos durante a imersão nas turmas de 8º e 9º ano, que os docentes, poucas vezes, abordaram assuntos referente à comunidade, porém essas vivências podem ser observadas nos momentos dos eventos organizados pela escola ou pela comunidade, como a festa junina, jogos interclasses e a festa de São Benedito, organizada pelos/as moradores/as. Em todos os eventos, há uma boa participação dos estudantes, dos pais e da comunidade. Entretanto “[...] a história nos mostra que a educação do campo nunca mereceu a devida atenção por parte do poder público e sempre foi alvo de políticas emergenciais, compensatórias e impositivas [...]” (Machado, 2009, p. 193).

Nessa direção, a escola do campo nasce através de inúmeras lutas dos movimentos sociais, por uma educação de qualidade que atendesse a demanda do campo, respeitando os direitos de todos/as que vivem do trabalho e nos territórios camponeses.

Em Caldart (2012), identificamos que,

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (Caldart, 2012, p. 265).

Promover uma educação do campo requer a implementação de uma escola sustentada na valorização de novos vínculos, especificamente, com outras formas de produção com respeito à natureza, com o trabalho associado livre, pautado em valores e compromissos de não exploração entre as gerações.

Nesse contexto, o PPP é um documento importante para o planejamento escolar, de todas as escolas públicas e privadas. Amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (LDBEN, nº 9394/96, Art. 12).

Seguindo essa determinação da lei, as instituições, juntamente com toda comunidade escolar, devem elaborar o seu PPP, documento este que ao ser produzido de forma coletiva, tem o intuito de orientar e organizar as ações da instituição escolar nas dimensões

pedagógicas, administrativas, política e jurídica. Todavia, no momento da imersão no contexto educacional, observamos que a escola ainda não consegue elaborar o seu PPP de forma coletiva, pois a comunidade não participa desse processo. Nesse sentido, entendemos que para que haja compreensão do espaço em que os estudantes estão inseridos, é preciso ouvir os anseios e necessidades da comunidade.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola investigada (2022, p.8),

A Escola Municipal Antônio Maria de Almeida é uma instituição do campo e como tal, contribui para que haja compreensão do espaço da escola e do aluno no contexto das relações sociais e nessa perspectiva objetiva a preparação do aluno para o exercício da cidadania, entendendo a realidade de onde está inserido, as diferenças, riquezas, importância, reconhecendo-se como ser integrante e capaz.

Além disso, o PPP deve representar o compromisso da escola, de forma geral, com todo o processo educacional e mais do que papel, este projeto compromete a gestão, a coordenação, os professores e funcionários, em um trabalho conjunto na organização e condução do pedagógico das aprendizagens pretendidas (PPP, 2022). Todavia, nota-se logo na primeira análise do documento, que o calendário escolar, bem como as disciplinas ofertadas seguem o modelo das escolas urbanas. Ainda não apresenta um calendário específico para os estudantes do campo.

Nesse quadro, é preciso entender que o Projeto Político Pedagógico indica um caminho, uma direção, como forma de organização do trabalho na escola. Assim, compete aos docentes e toda a equipe de funcionários elaborar seu plano de trabalho, também conhecido como plano de ensino, buscando brechas para trabalhar de acordo com a realidade dos estudantes, pois, conforme Veiga, “É por essa trilha que vamos construindo o planejamento participativo e as estratégias de ação da escola” (2004, p. 164).

Dessa forma, é preciso romper com o que está imposto e aos poucos fazer as alterações que forem necessárias sendo que estas são resultado de um processo de discussão, avaliação e atualizações periódicas do projeto pedagógico (Veiga, 2004).

A autora ainda enfatiza que,

[...] a construção do projeto pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação, e sua relação com a sociedade o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica. É uma exigência necessária, em que a qualidade e o sentido do que se faz valem mais (Veiga, 2004, p. 19).

Nessa perspectiva, consideramos importante o comprometimento coletivo para que a escola em sua prática pedagógica possibilite uma formação de sujeitos capazes de

compreender a sociedade na qual estão inseridos, lutando e resistindo contra todas as formas de dominação e de exploração. Assim, o PPP se constitui como componente base dos trabalhos desenvolvidos na escola tendo como elemento principal o currículo.

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

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (Silva, 2005, p. 15).

Segundo o autor, o ponto de partida é conceber esse campo do currículo como um campo de interesse intelectual, campo a ser problematizado, questionado por que está no centro das disputas sociais e políticas. Silva (2005) ainda complementa que,

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida”, que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. [...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. [...] além de uma questão de conhecimento, o currículo também é uma questão de identidade (Silva, 2005, p. 15-16).

O currículo não é neutro, mas moldado por valores culturais e ideológicos. Ele reflete as crenças e prioridades da sociedade em que é desenvolvido. Podendo servir como um veículo para perpetuar as normas e valores da cultura predominante, que, muitas vezes, são ligados ao poder econômico e cultural, ou em termos de contradição, constituir-se no caminho da transformação de práticas sociais, valores e estruturas (Apple, 1982).

Nesse contexto, “[...] se devemos entender por que o conhecimento de apenas alguns grupos foi primeiramente representado nas escolas, precisamos ver os interesses sociais que em geral orientaram a seleção e a organização do currículo” (Apple, 1982, p. 97).

Perguntamos aos docentes se o currículo atende as especificidades da Educação do Campo. No geral, as entrevistadas assinalam que o currículo atende pouco aos princípios da educação do campo, pois para isso acontecer é preciso um trabalho diferenciado, com mais

formação continuada para os profissionais que atuam no campo, com políticas públicas que venham ao encontro com a realidade campesina.⁵

Nesse sentido, é preciso rever o calendário e as disciplinas que ainda não estão de acordo com a realidade das escolas do campo, pois apesar de todos os esforços, estas ainda seguem obedecendo as mesmas orientações feitas para as escolas urbanas.

Segundo Arroyo (2007), o nosso sistema escolar tem como modelo o espaço urbano, por isso o processo educacional é pensado a partir do paradigma urbano. Nesse contexto, o autor vai dizer que,

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (Arroyo, 2007, p. 158).

O excerto nos permite fazer uma reflexão sobre a realidade das escolas do campo que vem sendo esquecidas pelas políticas públicas, e que em sua maioria contam com infraestruturas precárias e ambientes não climatizados, o que dificulta a qualidade do ensino. É preciso muita luta dos movimentos sociais para reverter essa lógica do campo como lugar de atraso.

Para que possamos reverter esse quadro precisamos entender o campo,

Como espaço físico, social e político, e não simples antinomia do espaço urbano; os povos do campo são sujeitos capazes de pensar, agir, de definir quais os projetos sociais, econômicos e culturais que melhor atendem às suas necessidades e perspectivas da vida em coletividade (Machado, 2009, p. 196).

Paezano (2019, p. 22), ao historicizar o currículo, sobre as questões educacionais no campo vai dizer que “[...] são necessárias enfatizar as ações realizadas pelos movimentos sociais do campo em prol da valorização da diversidade educacional, visando alcançar o modo de viver dos camponeses inseridos nesse contexto”. Assim, a autora relata que,

O processo histórico de um território se faz com o tempo e com o grupo que nele vive. Com o tempo e com os sujeitos os espaços vão se formando a partir das características, experiências e lutas desse grupo, de modo que o

⁵Optamos por deixar os docentes no anonimato pelo fato de serem apenas cinco o que facilitaria a identificação.

território vai se constituindo juntamente com a constituição dos camponeses, em um processo identitário (Paezano, 2019, p. 54).

Compreendemos, com base na literatura estudada, que a Educação do Campo nasce para propor uma educação específica para os povos do campo, que valoriza os/as camponeses/as, a sua produção, os sujeitos, ou seja, uma educação pensada para e com os povos do campo.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigos 26 e 28, estabelece a organização curricular diferenciada para as escolas rurais. Conforme dispõe o artigo 28, a oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. Nos incisos I, II e III estabelece:

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece diretrizes específicas para a educação nas escolas localizadas em zona rurais, visando garantir uma educação de qualidade que considere as particularidades e necessidades das comunidades camponesas.

Isso inclui a adaptação dos conteúdos curriculares, a organização escolar adequada e o reconhecimento do trabalho do campo como parte integrante da formação dos estudantes.

Todavia, a Escola Antônio Maria de Almeida, apesar de todos os esforços ainda enfrenta muitos obstáculos, conforme nos relatam alguns docentes. Quando perguntamos quais os principais desafios vivenciados na escola Antônio Maria de Almeida, uma docente respondeu:

O principal desafio que temos são as salas multisseriadas que são estudantes de turmas diferentes, atrapalha, querendo ou não você deixa de trabalhar muita coisa porque tem que atender várias turmas no mesmo espaço Além disso, nos períodos das chuvas as estradas ficam intransitáveis, o acesso à internet fica difícil e temos que reinventar nosso trabalho (D₁, entrevista em 12/04/23).

Na fala da D₁ fica perceptível que, apesar da existência de leis que amparam calendários diferenciados para os sujeitos do campo, essa ainda não é a realidade desta instituição de ensino.

Outra situação narrada pelas docentes é que muitos são os desafios enfrentados no dia a dia como o percurso escolar, a ausência da família na escola, falta de incentivo a algumas

crianças, desinteresse por parte dos estudantes. Além disso, é preciso ter uma escola com estrutura adequada, para o atendimento dos estudantes.

Consideramos importante trazer à baila, que a escola atende na modalidade de Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5ºano), Ensino Fundamental II (6º ao 9ºano), sendo a maioria das turmas atendidas de forma multisseriadas. Ainda conta com três salas anexas na comunidade Baía do Campo e uma na comunidade 120.

A escola funciona apenas no período matutino, atendendo turmas da educação infantil até o ensino fundamental II. Além de São Benedito atende estudantes das comunidades Bandeira, Minadouro, Baía do Campo, Agrovila, fazendas da região e dos Assentamentos Santa Filomena e Alvorada.

Possui duas extensões do ensino fundamental I, sendo uma na Escola Antônio Garcia na Vila 120 na BR 170, atendendo uma turma do 1º ano e outra na comunidade Baía do Campo que atende da Educação Infantil ao 4º ano do ensino fundamental I.

No ano de 2023, contava com uma extensão de ensino médio da Escola Dom Francisco de Aquino Correa, Distrito de Cangas, onde funciona de forma multisseriadas (1º, 2º e 3º ano).

A escola tem um total de 135 estudantes, destes 88 encontram-se na sede na Escola Antônio Maria de Almeida, 13 na Vila 120 e 34 na Baía do Campo.

Possui um total de 18 funcionários: a sede conta com cinco docentes, três vigias, uma merendeira, dois serviços gerais, um secretário, uma coordenadora e a diretora. Deste total, os que residem em São Benedito são: uma docente, uma funcionária de serviços gerais e dois vigias.

A extensão na comunidade Baía do Campo possui três docentes e um 'serviço gerais'. Na Vila 120, conta com uma professora e os demais funcionários são disponibilizados pelo estado. As turmas estão distribuídas conforme quadro abaixo.

Quadro 2 – **Quantitativo de turmas regulares e multisseriadas**

NOME DA UNIDADE ESCOLAR	ANO	TURMA	TOTAL
Escola Antônio Maria de Almeida	2023	Educação infantil (Sala anexa Baía do Campo)	01
Escola Antônio Maria de Almeida	2023	1º ano do ensino fundamental (Sala anexa 120)	01
Escola Antônio Maria de Almeida	2023	Educação infantil Multisseriadas	01
Escola Antônio Maria de Almeida)	2023	4º e 5º ano do ensino fundamental multisseriadas	01

		(Sala anexa Baía do Campo)	
Escola Antônio Maria de Almeida	2023	1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental multisseriadas (Sala anexa Baía do Campo)	01
Escola Antônio Maria de Almeida	2023	1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental Multisseriadas	01
Escola Antônio Maria de Almeida	2023	4º e 5º ano do ensino fundamental multisseriadas	01
Escola Antônio Maria de Almeida	2023	6º e 7º ano do ensino fundamental multisseriadas	01
Escola Antônio Maria de Almeida	2023	8º e 9º do ensino fundamental multisseriadas	01

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao analisarmos o quadro de quantitativos de turmas normais e multisseriadas, corroboramos com a fala das docentes, pois percebemos que a maioria das turmas funcionam na modalidade multisseriadas, o que dificulta muito o trabalho diário, tendo em vista que apenas um professor atende vários estudantes, em anos diferentes.

A situação se torna complicada no ensino fundamental II (6º ao 9º ano), já que nessa etapa as turmas estão agrupadas 6º e 7º ano em uma sala e 8º e 9º em outra. As disciplinas são distribuídas entre duas professoras uma na área de linguagem e outra na área de ciências exatas e as docentes se revezam entre essas turmas. Assim, observamos que o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) conta apenas com essas duas professoras para ministrar todas as disciplinas.

A escola, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas na educação do campo (transporte, estradas, salas multisseriadas, falta de profissionais qualificados), procura desenvolver uma educação em que os sujeitos atuem como transformadores da sociedade e não um local de transmissão ideológicas de determinadas classes sociais dominantes. Todavia, as lutas e os desafios são muitos, tendo em vista que a escola do campo ainda conserva a organização curricular, o calendário escolar idêntico aos das escolas urbanas negando aos estudantes do campo uma educação contextualizada com a realidade a que estão inseridos.

Conforme Bitencourt e Zart (2017), a escola do campo

[...] necessita, assim, de um currículo adequado e contextualizado com a realidade local, que respeite os sujeitos do campo e os possibilitem ser protagonistas da sua formação e vida. Para que isso aconteça, é importante ter professores que conheçam essa realidade do campo, que vivam nela e, nela e por ela, queiram trabalhar (Bitencourt; Zart, 2017, p. 264).

Nesse contexto “[...] a escola do campo deve criar possibilidades para que seus educandos possam valorizar sua realidade, desenvolvendo trabalhos que estejam ligados ao contexto do campo, de modo que possam conhecer a história de luta, e valorizar seu espaço de vida, sua cultura, seus saberes” (Paezano, 2019, p. 114).

Nessa direção “[...] os movimentos sociais nos apontam para a construção de outros currículos, na medida em que defendem ocupar o latifúndio do saber, as escolas, as universidades, os currículos para plantar e afirmar outros conhecimentos. Para afirmarem-se produtores de outras culturas e valores” (Arroyo, 2015, p. 67).

Sendo assim, o educador deve ter autonomia e liberdade pois estes fazem parte da própria natureza do ato pedagógico, procurando respeitar e interagir com a cultura prevalecente dos educandos. Faz-se necessário uma formação continuada com todos os profissionais da educação para que possam ter esse olhar diferenciado junto aos educandos do campo, com docentes implicados com as transformações sociais.

5.2.1 Reflexões a partir da perspectiva dos membros da associação, dos estudantes do ensino fundamental II e docentes

Durante a caminhada na constituição dessa dissertação, buscamos conhecer o contexto educacional da comunidade a partir dos três principais grupos que estão envolvidos nesse processo: os membros da associação, os estudantes e os docentes.

O trabalho de campo teve início após a aprovação do projeto no CEP em dezembro de 2022. A imersão na comunidade e no contexto educacional aconteceu de março a setembro de 2023. No primeiro momento, conversamos novamente com a direção e coordenação sobre o projeto de pesquisa que já conheciam, pois para aprovação do CEP, precisávamos do consentimento da direção e do presidente da associação autorizando o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Neste caminho, apresentaram-nos aos estudantes do 8º e 9º ano, reunimo-nos com os docentes e alguns membros da associação, explicando sobre os termos de consentimento e assentimento pelo fato dos estudantes serem menores. Encaminhamos o documento para que os pais pudessem autorizar, deixando claro que poderiam fazer parte da pesquisa como também deixar de participar a qualquer momento, de acordo com a vontade deles.

Conforme narrativas dos membros da associação, em roda de conversa e observação participante, constatamos que os conhecimentos relativos a esse espaço são passados através de gerações, o trabalho é desenvolvido de forma associada, os meios de produção são

compartilhados sendo tudo feito de forma coletiva. Segundo o presidente da associação, “*É o trabalho em conjunto; se não fosse essa associação, essa coletividade, se fosse pagar a mão de obra, não estaria mais aqui, não tinha como manter, por isso depende desse grupo, da associação, um ajudando o outro*” (Anderson, presidente da associação, roda de conversa 25/07/23).

Neste contexto de acordo com os relatos, entendemos que o trabalho associado na farinha São Benedito mostra a importância do trabalho coletivo, como fonte de aprendizado e construção do conhecimento, reconhecendo os saberes tradicionais, práticas culturais e vivências locais no processo educativo.

Observamos que os saberes são apreendidos no dia a dia, assim a farinha apresenta-se como espaço pedagógico à medida que os conhecimentos são transmitidos e vivenciados através de gerações, em um processo dialógico. Os/as trabalhadores/as demonstram satisfação no trabalho desenvolvido, alegria em trabalhar de forma coletiva, em que a vida está associada ao bem viver, contrariando o sistema capitalista que visa o lucro e a produção em larga escala. Nesse sentido, o trabalho associado, na comunidade, leva a refletir que ainda existem meios de viver de forma coletiva, buscando o bem-estar através da cooperação e solidariedade.

Nas questões relacionadas à farinha e ao processo educacional, de acordo com informações dos membros da associação, ela contribui com a escola nos mutirões de limpeza, nos momentos de eventos promovidos e até já disponibilizaram espaço da fábrica para fazerem farinha como forma de ajudar no pagamento de algumas pendências. Os membros relataram também que alguns estudantes já vieram fazer pesquisa para entenderem o trabalho na farinha.

Consideramos importante enfatizar que a maioria dos professores e funcionários não residem na comunidade São Benedito, o que dificulta uma melhor organização nas lutas por melhorias neste local. Além disso, acontece muita rotatividade de professores; devido à distância, os docentes efetivos não se disponibilizam para trabalhar na comunidade.

Dessa forma, compreendemos que integrar os saberes aprendidos na experiência da farinha no currículo e nas práticas pedagógicas ainda é um grande desafio, porém é preciso buscar alternativas e possibilidades de promover uma educação significativa e contextualizada com a realidade dos estudantes da educação do campo.

Quanto à imersão no contexto educacional, observamos que alguns estudantes moram em São Benedito, outros vêm de comunidades circunvizinhas e, também, de assentamentos do

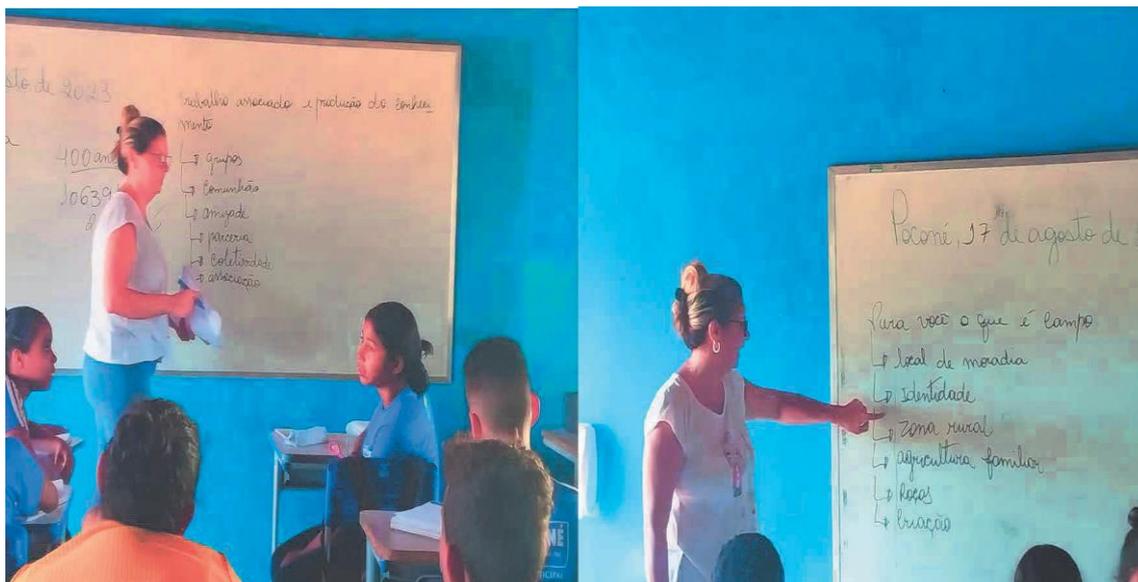
MST. A maioria dos pais trabalha na agricultura familiar, na produção de farinha e nas fazendas localizadas na região.

No momento do questionário de caracterização, verificamos que os estudantes estavam constrangidos, e alguns apresentaram um pouco de dificuldades para responder. Optamos por realizar aulas dialogadas, possibilitando a participação e envolvimento com as temáticas levantadas. Nas imagens 17, podemos observar a realização desse trabalho.

Conforme as imagens 17, os estudantes elencaram algumas palavras-chaves para que pudéssemos iniciar o diálogo. As temáticas trabalhadas foram *educação do campo*, *educação quilombola*, *trabalho associado* e *produção de saberes*. Percebemos que vários estudantes entendem o campo como lugar de morada, identidade, onde podem se divertir com os amigos, estudar e ajudar nos afazeres do dia a dia.

Imagem 17 – Aula dialogada com estudantes do 8º e 9º ano





Fonte: Registro da autora (2023).

Em relação à questão quilombola, observamos que a maioria dos estudantes tinha poucas informações referentes ao assunto, o que nos leva a refletir sobre a ausência de uma identidade quilombola nesses jovens e formação para os profissionais trabalharem com essa temática.

Pelo que pudemos verificar, a questão quilombola está sendo trabalhada de forma isolada, somente em momentos comemorativos, como o dia 20 de novembro, em que se comemora a consciência negra. A lei nº 10.639/2003, apesar de ter completado 20 anos, ainda não foi implantada na maioria das escolas.

Sobre esse assunto, Gomes (2005), em seus estudos, defende:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade (Gomes, 2005, p. 147).

A capacidade do currículo de ocultar aspectos da cultura dos educandos e do ambiente escolar impede que possam incorporar plenamente essas influências culturais em seu aprendizado.

Consideramos importante relatar que quando perguntamos sobre o trabalho associado e a produção de saberes, a maioria dos estudantes que residem na comunidade informou que

tinha conhecimento referente ao assunto. Relataram que era um trabalho coletivo, que os instrumentos de trabalho são compartilhados, o mesmo acontece na casa da farinha, os saberes vão sendo aprendidos no dia a dia com as pessoas que ali trabalham.

Nessa direção, Júnior e Silva (2020) pontuam que,

Destarte, um dos grandes desafios da prática educativa escolar é garantir legitimidade e respeito aos saberes que os educandos, sobretudo os das classes populares, levam para a escola, tornando-se fundamental discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Júnior e Silva, 2012, p.320).

Nesse sentido, para Figueiredo (2023, p. 242), “[...] é preciso, de fato, compreender e respeitar o movimento dialético da vida, que inclui as questões materiais e concretas que se apresentam no cotidiano das pessoas, sem desconsiderar todo o impacto dessas nas questões subjetivas, na identidade e na vivência real das pessoas”

Nesse contexto, observamos que os estudantes conversaram mais sobre essa temática porque vivenciam isso diariamente, pois, como diz Freire: “Os camponeses somente se interessaram pela discussão quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas [...]” (1988, p. 110).

Assim, a educação que se almeja tem relação com a vida dos/as estudantes, seus saberes e fazeres, por meio de um processo dialógico, sob o princípio de um ensino para além das desigualdades, para a construção social da realidade de cooperação e de solidariedade.

Alguns estudantes, durante a aula dialogada, destacaram que gostariam de ter o mesmo tratamento dos estudantes da área urbana, pois, segundo eles, “[...] aqui até os ventiladores não estão mais funcionando, na cidade é ar condicionado”. Nos relatos dos estudantes, podemos observar o descaso que historicamente o poder público demonstrou e ainda demonstra com o ensino nas escolas do campo.

Nesse sentido, podemos dizer que

Ao analisar a história da educação do Brasil, mesmo com aplicação de vários projetos e programas, vemos que, de modo algum, a educação do campo foi vista como prioridade dos investimentos públicos, pelo contrário, sempre foi marginalizada pela conjuntura política e social do país (Lima *et al.*, 2015, p.135).

É preciso uma organização e inserção nos movimentos para se lutar por políticas públicas que venham ao encontro com a realidade desses estudantes, não somente na questão educacional, mas também nas condições de lazer, saúde etc.

Neste caminho de investigação, realizamos algumas entrevistas com os docentes, estes reconhecem que a educação do campo ainda precisa muito desse olhar diferenciado por parte daqueles que detém o poder de mudar os rumos organizacionais dessa importante modalidade de ensino.

Os movimentos sociais desempenham um papel importante nessa luta em busca de políticas públicas, de melhorias no processo de organização da educação do campo.

Nas narrativas desses educadores, percebemos os desafios enfrentados tanto nas questões climáticas, calendários, infraestrutura, falta de formação continuada em relação ao trabalho no campo, quilombola, bem como estudos das leis que regem a educação nos espaços campestres. Entretanto, mesmo com todos os desafios e dificuldades enfrentados por esses docentes, com esse currículo empacotado, foi possível ver que no chão da escola eles ainda conseguem trabalhar com os estudantes de forma a fazer com que eles se identifiquem com os saberes do Campo.

Ao perguntarmos sobre a formação continuada dos professores, fomos informados pelos docentes que antes era organizada na escola, agora ela está sendo feita pela assessoria pedagógica do município, acontece no sábado, uma vez ao mês, e os funcionários se deslocam até a cidade.

Ao questionar se no calendário escolar são consideradas as especificidades do Campo/Quilombola, os entrevistados nos informaram que não, é o mesmo calendário da cidade, não são considerados época de plantio, colheita, condições climáticas.

Durante o período de observação nas turmas de 8º e 9º ano, constatamos que os docentes enfrentam significativas dificuldades ao trabalhar com essas duas turmas simultaneamente, uma vez que se trata de um ambiente multisseriado. As professoras se deparam com a necessidade de explicar o conteúdo primeiramente para uma turma, deixar atividades e em seguida faz a mesma coisa com a outra, levando uns 35 minutos para conseguir atender esses estudantes, o que impacta diretamente no ensino aprendizagem.

Além dos desafios de ensino em turmas multisseriadas, a infraestrutura da sala de aula também se revela inadequada para atender às necessidades dos estudantes. A sala não segue os padrões recomendados, os ventiladores estão precisando de manutenção, tudo isso acarreta prejuízos nas condições de aprendizagem.

Outro ponto a considerar é que tanto o calendário escolar quanto os materiais didáticos estão de acordo com a realidade urbana. Historicamente, a educação no Brasil tem sido marcada por uma tendência urbano-centrada, na qual as políticas e as práticas educacionais têm sido voltadas para atender às demandas e realidades das áreas urbanas.

Todavia a educação do campo, indígena e quilombola foram efetivadas com o reconhecimento da necessidade de construir currículos educacionais que incorporaram as visões e experiências dos movimentos sociais, possibilitando uma educação contextualizada e comprometida com as realidades dos estudantes (Arroyo, 2015).

Isso implica em identificar maneiras de articular os conhecimentos e práticas da farinheira com as disciplinas presentes no currículo, que devem ser pensados a partir do território de vida, de saberes, gestados no trabalho e no convívio social das comunidades camponesas. Quando os estudantes respondem que concebem o campo como lugar de amizade e de moradia, podemos inferir que de alguma forma os docentes possibilitam a reflexão e o desenvolvimento de conhecimentos escolares provindos das experiências vividas.

Assim, mesmo diante de um currículo imposto sem diálogo, a fala dos discentes anuncia a importância da vida coletiva em São Benedito, que de alguma forma a educação forjada no seio da produção associada da vida, proporciona aos estudantes possibilidades e caminhos da emancipação humana.

Diante dos recentes ataques promovidos pelas políticas neoliberais no desmonte da educação pública, com maior intensidade a partir do golpe de 2016, entendemos que a organização de cursos de formação continuada tem uma importância fundamental, possibilitando não só acesso aos conhecimentos construídos de forma coletiva como aos acumulados historicamente. Assim podemos contribuir com práticas transformadoras para a efetivação de processos educacionais coerentes com a cultura e os princípios da educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É hora de finalizarmos esta caminhada com a certeza que, a partir do que já existe, outros caminhos se iniciarão. Quantas estradas foram trilhadas, para chegar até aqui, momentos de angústias, desespero, mas nesse trajeto encontramos pessoas que foram direcionando e ensinando o verdadeiro significado da palavra esperar.

A presente pesquisa nos proporcionou aprendizados e diálogos que aconteceram na universidade, nas rodas de conversas, nas entrevistas e nos grupos de estudos sobre *Pedagogia do Trabalho Associado e a Educação do Campo na Comunidade Quilombola de São Benedito Poconé-MT*.

O trabalho foi orientado pela seguinte questão problema: Como os saberes do Trabalho Associado produzidos na experiência na farinha São Benedito se interligam ao currículo da Educação do Campo na Escola Municipal Antônio Maria de Almeida?

Nessa direção, para conseguirmos responder à questão problema nos orientamos pelo objetivo geral: Compreender como os saberes do trabalho associado produzidos na experiência na farinha São Benedito se interligam ao currículo da Educação do Campo da Escola Antônio Maria de Almeida. Para isso, guiamo-nos por três objetivos específicos: Entender como o espaço da farinha São Benedito se constitui como espaço pedagógico; interpretar as relações dialéticas que surgem no espaço produtivo e na produção de saberes; compreender as relações do trabalho associado e das práticas pedagógicas no currículo escolar como fator de produção de conhecimento.

A partir da elaboração desses objetivos, buscamos ações e aporte teórico para compreensão das categorias que estruturaram os caminhos da pesquisa: Educação do Campo, Práticas Pedagógicas, Produção Associada, Currículo. Assim, fomos mesclando teoria e empiria, que foi possível a partir da imersão na comunidade especificamente no espaço produtivo na farinha São Benedito e no contexto escolar na Escola Antônio Maria de Almeida.

Destacamos a relevância científica deste trabalho, mas também o contexto histórico, em razão do envolvimento dos membros da associação de pequenos produtores de farinha, dos docentes e dos estudantes que nos ajudaram a entender a produção associada da vida na comunidade quilombola de São Benedito. Sujeitos que lutam e resistem para continuarem em seu território, mantendo sua cultura e identidade.

Como forma de descrevermos o *locus* da pesquisa, fizemos um breve histórico da comunidade, perpassando pela Escola Antônio Maria de Almeida e farinha São Benedito, para entendermos o surgimento desta comunidade. Utilizamos o método histórico-dialético, que foi importante para compreendermos as relações que surgem no contexto da comunidade. Nessa percepção, o homem é entendido como agente ativo capaz de intervir nos contextos em que está inserido e transformá-los (Gamboa, 2012).

Para conseguir alcançar os objetivos específicos, utilizamos como instrumentos de pesquisa entrevista semiestruturada, roda de conversa, observação participante e aulas dialogadas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, que foram os membros da associação, os docentes e os estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental II.

Verificamos que o processo educacional dos/as camponeses/as, no Brasil, passou por longos anos pautado em uma metodologia voltada ao atendimento das demandas

latifundiárias, visando apenas a preparação de mão de obra. No entanto, a partir da década de 1980, iniciaram importantes lutas mobilizadas por movimentos sociais, que buscavam a elaboração de políticas públicas educacionais voltadas ao atendimento das demandas do campo, prezando e primando pelos saberes culturais e tradicionais.

A pesquisa de campo ocorreu de março a setembro do ano de 2023, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Enfatizamos que estar inserida no *lócus* da pesquisa permitiu-nos não somente a coleta de dados, mais do que isso, permitiu a compreensão da beleza desta comunidade em viver de forma coletiva, e a força da escola, que busca apesar de todas as dificuldades, proporcionar uma educação emancipatória. Viver em São Benedito é partilhar os saberes e fazeres da produção associada da vida, um lugar onde as horas não se mede no relógio, lugar em que mulheres, crianças, adolescente, velhos/as, adultos e jovens semeiam esperança (Costa 2017).

No momento de imersão no contexto histórico de São Benedito, observamos que no espaço produtivo, o trabalho acontece de forma coletiva, os meios de produção são compartilhados, a cooperação e a solidariedade se fazem presente no dia a dia desses/as trabalhadores/as.

Nesse contexto, os saberes são apreendidos através de gerações, em um processo dialógico e, ao compartilhar tais saberes, a farinheira se constitui como espaço pedagógico, oferecendo aprendizagens relacionados à cultura, à tradição e aos processos do cultivo e produção de farinha.

Na escuta das narrativas dos/as trabalhadores/as, percebemos que o trabalho ocorre de forma associada, buscando o bem viver, contrariando o modo de produção capitalista que visa o lucro, a produção em larga escala e a acumulação de riquezas.

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho associado e o cooperativismo representam uma alternativa de superação desse sistema, permitindo aos trabalhadores/as o poder de decisão sobre o processo de produção, construindo relações sociais que permitem a superação da exploração. Todavia, as vozes evidenciam preocupação quanto ao futuro da comunidade. Observamos nas falas uma significativa ausência de jovens no local, uma das razões para tal fato seria a falta do ensino médio na escola dessa comunidade. Isso tem levado os jovens a se deslocarem para a cidade e, na maioria das vezes, começam a trabalhar e não retornam mais para seus locais de origem.

Percebemos a trajetória de luta desta comunidade e os desafios enfrentados para organização e funcionamento da farinheira, bem como a luta pela criação da escola como

forma de romper as barreiras educacionais e fornecer às gerações futuras um caminho para superarem a limitação do acesso à educação.

É notório que o processo educacional no Brasil sempre deixou as camadas populares em segundo plano, de maneira que a maioria da população fica excluída. Essa forma de se pensar é reflexo das políticas implementadas na época dos jesuítas, que ofereciam uma educação de qualidade apenas para os filhos da elite dominante.

Todavia, a Educação do Campo é uma educação que luta pela vida, território, trabalho e pela permanência dos sujeitos no Campo. Uma educação que não é desenvolvida somente no chão da escola, mas em todos os espaços, na luta coletiva desses/as trabalhadores/as que escolheram viver nos espaços campestres.

A farinha, nesse sentido, desempenha um papel fundamental na aprendizagem coletiva, por meio dos saberes e fazeres que acontece nesse espaço, repassados através de gerações.

Evidenciamos, através desta pesquisa, que em São Benedito o espaço escolar requer uma proposta pedagógica que contemple o conteúdo prescrito no currículo, mas que também leve em conta a realidade dos estudantes que estão inseridos nesse processo. Apesar desse currículo empacotado, percebemos no momento das entrevistas que os estudantes se identificam e reconhecem o Campo como lugar de morada, identidade e amizade.

Deste modo, mesmo diante de um currículo imposto sem diálogo, a fala dos discentes anuncia a importância da vida coletiva em São Benedito, que, de alguma forma, essa educação forjada no seio da produção associada da vida proporciona a esses estudantes a emancipação humana.

Nesse contexto, percebemos que o currículo em ação - aquele que ocorre em sala de aula -, os docentes ainda conseguem fazer com que os estudantes, de alguma forma, percebam o campo enquanto espaço de vida, cultura e identidade.

No entanto, as vozes clamam por políticas públicas que venham ao encontro com as necessidades da escola e dos estudantes. Assim pudemos ver a falta de infraestrutura, salas de aula fora do tamanho padrão e ventiladores sem funcionamento. As turmas são multisseriadas o que acarreta prejuízo na aprendizagem, pois os professores têm que atender turmas diferentes em um mesmo espaço/tempo. Além disso “[...] a política de nucleação e de transporte de alunos do campo para as escolas urbanas desestruturou ainda mais os poucos avanços que vinham acontecendo na configuração de uma rede escolar no campo” (Arroyo, 2007, p. 168).

De acordo com o que observamos na imersão do contexto educacional, o currículo, o calendário e os materiais estão de acordo com a realidade das escolas urbanas. Além disso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) não conta com participação dos estudantes nem dos pais, porém estes demonstram uma boa participação nos eventos promovidos pela escola e pela comunidade.

Torna-se necessário que o PPP não se resuma em um documento escrito formalizado, mas que seja exercício de construção permanente fazendo e refazendo no dia a dia, através das práticas pedagógicas (Arroyo, 2015).

Enfatizamos que a maioria dos professores e funcionários não pertencem a esta comunidade, o que dificulta o engajamento com as lutas e as necessidades locais. Ainda existe um distanciamento no que se aprende na escola e no espaço produtivo.

Isso não significa que os educadores são favoráveis à educação bancária, relatada por Freire, onde os estudantes são meros expectadores, os conteúdos são depositados e estes devem ser memorizados. Observamos durante as aulas que existem atividades com base nos princípios da educação do campo, mas ainda não foi amplamente incorporada nas práticas pedagógicas de maneira significativa.

Os docentes entendem que é preciso uma formação continuada que atenda aos anseios das escolas do campo, permitindo o desenvolvimento de um currículo que esteja de acordo com a realidade vivida por esses sujeitos, evidenciados por outras vozes, fazendo diferente para se ter resultados diferentes.

A escola precisa ser constituída a partir de um currículo que seja capaz de se voltar para a comunidade campesina, atendendo às demandas apresentadas por esses/as trabalhadores/as do Campo.

Percebemos a necessidade de se desenvolver pesquisas que se dedicam a compreender as relações existentes entre o currículo escolar e a formação dos sujeitos do campo. Este estudo adquire importância no contexto acadêmico devido à carência de pesquisas que abordem a relação entre a Produção Associada e a Educação do Campo, gerando contribuições para a formação dos/as educadores/as no sentido de reforçar a diversidade contida nos espaços campesinos, contemplando no currículo escolar as características e saberes de cada local.

Durante as aulas dialogadas com os/as educandos/as, pudemos observar que alguns cobram melhores condições de infraestrutura, as vozes denunciam que gostariam de receber o mesmo tratamento das escolas urbanas, pois estes estudam no ar condicionado e na escola da Comunidade quilombola não há nem ventilador funcionando.

Nesse sentido os/as professores/as desempenham papel importante nesse processo, atuando como mediadores/as entre os diversos saberes, possibilitando uma análise crítica sobre as relações de poder e desigualdades vigentes na sociedade.

No momento das entrevistas, roda de conversa e observação participante, fica evidente a importância desta comunidade para os/as trabalhadores/as pelo carinho, alegria, pertencimento que demonstram nas falas e a preocupação pela continuidade e valorização de sua cultura e do jeito diferenciado de viver a vida de forma associada.

O desenvolvimento desta pesquisa só foi possível porque contamos com a participação dos/as moradores/as da comunidade São Benedito, docentes, funcionários e estudantes da Escola Antônio Maria de Almeida, o que nos remete ao compromisso de voltarmos a esse local e apresentar os achados desse trabalho, que, na maioria das vezes, trazem respostas a questionamentos e ações possíveis de serem desenvolvidas.

Dessa forma, torna-se necessário organização e engajamentos nos movimentos que lutam por políticas públicas, que atendam à realidade campesina, pois com o atual desmonte da educação, que teve início com o golpe de 2016 e continua nos dias atuais com fechamentos de escolas, material semiestruturado, precisamos estar atentos/as a toda forma de opressão. Juntos precisamos encontrar brechas para efetivação de uma educação problematizadora, sob o princípio de um ensino para além das desigualdades, com respeito à diversidade e aos diferentes saberes e fazeres dos sujeitos do campo.

Finalizamos com a certeza que a partir das considerações inconclusas aqui desenvolvidas, outras investigações irão surgir através de novas inquietações, pois como bem nos lembra Caldart (2000), nada inicia nem termina, continua.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Pinheiro, Universitaires de France, 70. Ed., Lisboa, 1977.

BITENCOURT, Lóriége Pessoa; ZART, Laudemir Luiz. Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente. In: **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 252–274, 2017. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p252. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3267>. Acesso em: 6 nov. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A quem serve a educação? **Rev. FAEDEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 56, p. 12-32, set./dez. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável / Carlos Rodrigues Brandão. – 2. ed. – Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, Acesso em 03 de jan. de 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**: algumas informações Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) Brasília – DF/ 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: SECAD, 2007. (Cadernos SECAD, 2).

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 28 Jan.nov. 2019/2022.

BUREMA, Luana da Cruz. **Trabalho e Educação**: a Escola Santana do Taquaral e a produção da vida no campo. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2020, 172p.

CAETANO, E.; CABRAL, C. A. Trabalho e educação no campo: a educação popular de classe e socialista como estratégia de superação do controle metabólico do capital. **Revista Labor**, v. 1, p. 153-180, 2020.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Entre cheias e vazantes: trabalho, saberes e resistência em comunidades tradicionais da baixada cuiabana. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 23, p. 595-613, 2014.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, J E; CERIOLI, P R; CALDART, R S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia Meire (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004. p. 10-31.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna Molina (organizadores): **Por uma educação no campo**. 4. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida do (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Campo – políticas públicas - educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CAPES-Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 16 de julho de 2022.

COSTA, Janaína, Santana da. **Espaços de Esperança: a produção associada da vida na Comunidade São Benedito remanescente dos quilombos – Poconé - MT**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2017, 218 p.

COSTA, Janaína, Santana da. **Terra de Comunhão-Comunidade de São Benedito/Poconé-MT**. Poesia Caderno Diário de Bordo março de 2017, 3 p.

CUNHA, Manuela, Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, [S. l.], n. 75, p. 76-84, 2007. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i75p76-84. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>.
DAL RI, Neusa Maria. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 315 f. Tese (Livredocência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2004.

DAL RI, Neusa Maria. Um panorama dos novos movimentos sociais latino-americanos e a pedagogia do trabalho associado. In: NOVAES, Henrique Tahan; DAL RI, Neusa Maria (org.). **Movimentos sociais e crises contemporâneas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 165-179.

FERNANDES, Bernardo Mançano, MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: **Por uma educação básica no campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. V. 5. Brasília, 2004, p.53-80.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: **Por uma educação básica no campo: Identidade e políticas públicas**. V. 4. Brasília, 2006.

FIGUEIREDO, Gislayne Cristina. Aspectos psicossociais envolvidos no trabalho de organização política popular. In: **Realidades Brasileiras: Teorias e Práticas Sociais Libertadoras / Laudemir Luiz Zart** (org.). – Cáceres: Editora UNEMAT, 2023. (Série Sociedade Solidária, Vol. 10 – 2023). p. 227-243.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTOURA, Mirieli da Silva. **Educação e Território**: o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra na luta pela Educação do Campo no Assentamento Roseli Nunes em Santana do Livramento/RS. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, RS, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir **Economia solidária como práxis pedagógica** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação popular).

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. -2ed. Chapecó: Argos. 2012. 212p:23cm- (Grandes Temas:17).

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Maria José. **Práticas Educativas da Educação do Campo na Escola Estadual Madre Cristina, Assentamento Roseli Nunes**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, 2019, 143p.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Kabengele Munanga. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp.143-154.

HARVEY, David. **Neoliberalismo**: história e implicações. [trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves]. – São Paulo, SP: Edições Loyola, 2008.

HELD, David. **Modelos de democracia**. Trad. Alexandre Sobreira Martins. Belo Horizonte: Editora Paidéia, 1987.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, [S. l.], v. IV, n. 2, p. 333-354, 2000. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Roseli Ferreira; AMARAL, Ana Paula; MACHADO, Ilma Ferreira. Projeto político pedagógico e concepções de educação do/no campo em escolas de Cáceres-MT. In. ZART, Laudemir Luiz; VAILANT, Clóvis (Org.). **Educação e Socioeconomia Solidária:** Configurações do Campo e Experiências Educacionais. Cáceres-MT, Editora Unemat, pp 134/142, 2015. 147p.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli, ELIZA Dalmazó, Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Um projeto político-pedagógico para a escola do campo.**2009. Disponível em:
https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq8/11_projeto_politico_cp8.pdf .

MARTINS, André Silva; SOUZA, Camila Azevedo; PINA, Leonardo Docena. Empresas Sociais e a Privatização de Novo Tipo da Educação Básica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28(183), 2020.

Marx K. O capital: crítica da economia política. Livro primeiro, Tomo I. São Paulo: Nova Cultural; 1988.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital.** [Trad. Isa Tavares]. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde - 14. ed. - São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo.** – 5ª ed. -Teresina: EdUESPI, 2021.

PAEZANO, E. S. M. **Diário de Campo dos/as pesquisadores/as:** NÚCLEO UNITRABALHO – UNEMAT Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho. Roda de Diálogos – O Trabalho: formas, conteúdos e sujeitos. Cáceres,2023, p.21.

PAEZANO, E. S. M. **Formação dos/as Educadores/as do Campo e a Territorialização da Educação do Campo:** concepções e práticas dos sujeitos da escola Estadual Madre Cristina. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, 2019, 192p.

PIRES, Angela Maria Monteiro da Motta. A educação do campo: um processo democrático de construção? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 413-424, jul./dez. 2013.

PIRES, Angela Maria Monteiro da Motta. **Educação do campo e democratização: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil.** Tese (doutorado) Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação, 2008.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação.** UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

PONTES, Vinícius Liorde. **A Reforma Couto Ferraz e o estabelecimento de uma direção para a instrução primária e secundária no Império do Brasil.** 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=170728. Acesso em: 04 jan. 2023.

RIBEIRO, T. R. C.; BITENCOURT, L. P. **Balanco de Produção sobre Pedagogia Universitária, Docência Universitária e Formação Pedagógica dos Professores Universitários.** GT10 – Ed. Superior – Anais do SemiEdu - UFMT, 2016.

RIBEIRO, T. R.C. Produção científica da linha de pesquisa formação de professores, políticas e práticas pedagógicas do mestrado em educação da Unemat/Cáceres. In: VII Encontro Cacerense de Economia Solidária: Educação e Paradigmas de Desenvolvimento Sustentável e Solidário; I Colóquio Nacional de Práticas Sociais, Trabalho Associado e Estudos Freireanos; XI Feira Pantaneira: Saberes e Sabores, 3º (ENCAESES), 2018, Cáceres-MT. **Anais...Cáceres/MT: Núcleo Unemat-Unitrabalho, 2018. Vol. 3 (2018).**

RIBEIRO, J. A.; DA SILVA, J. A.; BIANO, J. de A.; ZART, L. L. Práticas Pedagógicas na Educação do Campo e a Produção Associada: Análise da Constituição das Temáticas. **Revista Foco, [S. l.], v. 16, n. 8, p. e 2579, 2023.**

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo, Belém, Pará, 2014. **Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo.** 125 p.

SALES, Soenil Clarinda de **Do ponto ao encontro: as percepções dos jovens da comunidade remanescente de quilombo São Benedito sobre educação, etnosaberes e racismo ambiental.** Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino. Cuiabá, 2020, 146f.:il. Color.

SANTOS, Ellen Felício dos. **A articulação entre educação e trabalho produtivo na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): A experiência do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.** 148 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022.

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

SANTOS, Zemilda C. W. N. dos. Currículo do Brasil Colonial e a Escola Nova: Fundamentos e contribuições para o currículo da infância na contemporaneidade. In: GESSER, Verônica; VIRIATO, Edaquimar Orquizas (Orgs.) – **Currículo: histórico, teorias, políticas e práticas**. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: O papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino**. – 7 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: Kabengele Munanga. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp.21-37.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução as teorias do currículo**/Tomaz Tadeu da Silva. - 2. Ed; 9 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.156p.

SILVA, Maria Vieira; JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. Políticas Educacionais para a Educação do Campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p. 314-332 Set.2012.

SOARES, Sandra Maria. **A Docência Camponesa na Escola Estadual Madre Cristina e a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês para a Auto-organização da Juventude do Assentamento Roseli Nunes**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cáceres, 2020, 187. p.

SOUZA, Fabiana Leite. **A Práxis Pedagógica dos Professores do Assentamento 12 de Outubro em Claudia\MT: reflexões sobre os sujeitos da sua História**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, 2019, 174p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TIRIBA, Lia. Cultura do Trabalho, Autogestão e Formação de Trabalhadores Associados: questão de pesquisa. Florianópolis, **Perspectiva**, v. 26, n. 1, 69-94, jan./jun. 2008.

TIRIBA, Lia. **Economia e Cultura do Trabalho: pedagogia(s) da produção associada**. Ijuí/RS: Unijuí, 2001.

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria C. B. Produção Associada e Autogestão. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. SP: Expressão Popular, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

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

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cezar Castanheira. 1ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

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

Zart, Laudemir Luiz. Socioeconomia Solidária. *IN: Caderno Pedagógico I. Educação do Campo formação e desenvolvimento comunitário*. Volume I nº1. Serie sociedade solidaria, editora Unemat-2011.

ZART, Laudemir Luiz; PAEZANO, Eliane dos Santos Martinez; MARTINS, Jucilene de Oliveira. (Orgs.). **Educação e Socioeconômica Solidária**: Fundamentos da produção social de conhecimentos. Cáceres: Editora UNEMAT, 2019.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO ESTUDANTES

1. Estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II		
CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS		
1. Dados Gerais:		
1.1. Nome Completo:		
1.2. E-mail:		
1.3. Gênero:	1.4. Idade:	1.5. Telefone:
1.6. Naturalidade:		
1.7. Grau de Escolaridade:		1.8. Ano de ingresso nesta instituição:
1.9. Endereço:		

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOCENTES

1. Docentes		
CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS		
2. Dados Gerais:		
2.1. Nome Completo:		
2.2. E-mail:		
2.3. Gênero:	2.4. Idade:	2.5. Telefone:
2.6. Naturalidade:		
2.7. Endereço:		
2.8. Grau de Escolaridade: <input type="checkbox"/> Ensino Superior <input type="checkbox"/> Pós-graduação		
2.9. Graduação: <input type="checkbox"/> Licenciatura Qual? _____ <input type="checkbox"/> Bacharel Qual? _____		
Em qual instituição _____		
2.10. Pós-Graduação: <input type="checkbox"/> Especialização Qual? _____		

<input type="checkbox"/> Mestrado	Qual? _____
<input type="checkbox"/> Doutorado	Qual? _____
<input type="checkbox"/> Outros	Qual? _____
2.11. Desempenha outra atividade profissional além da docência?	
<input type="checkbox"/> Sim, qual? _____	
<input type="checkbox"/> Não	
2.12. Trabalha em outra instituição de ensino?	
<input type="checkbox"/> Sim, qual? _____	
<input type="checkbox"/> Não	
2.13. Regime de Contratação:	
<input type="checkbox"/> 20 horas	<input type="checkbox"/> 30 horas <input type="checkbox"/> 40 horas
2.14. Tempo de serviço Nesta escola (em anos):	
<input type="checkbox"/> até 1	
<input type="checkbox"/> 1 a 5	
<input type="checkbox"/> 5 a 10	
<input type="checkbox"/> 10 a 15	
<input type="checkbox"/> + de 15	
2.15. Quantidade de disciplinas em que ministrou aulas em 2021/22	
<input type="checkbox"/> Um	<input type="checkbox"/> Dois
<input type="checkbox"/> Três	<input type="checkbox"/> Quatro ou +
2.16. Você é efetivo?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
2.17. Mora na Comunidade?	
<input type="checkbox"/> Sim, qual? _____	
<input type="checkbox"/> Não	

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO MEMBROS DA COMUNIDADE

1. Membros da Comunidade

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS		
2. Dados Gerais:		
2.1. Nome Completo:		
2.2. E-mail:		
2.3. Gênero:	2.4. Idade:	2.5. Telefone:
2.6. Naturalidade:		
2.7. Grau de Escolaridade:	2.8. Ano de ingresso nesta instituição:	
2.9. Ano em que chegou na Comunidade		

APÊNDICE D - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO ENTREVISTA ESTUDANTES

1. Estudantes do 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental II
<p>2. Roteiro de questões:</p> <p>2.1. Como você e sua família vieram para o campo?</p> <p>2.2. A escola contribui com a comunidade? Como?</p> <p>2.3. Se pudesse escolher gostaria de viver em outro lugar?</p> <p>2.4. Além de estudar você desempenha outra atividade? Qual?</p> <p>2.6. Acontece a interação escola-comunidade?</p> <p>2.7. O que é ser jovem na Comunidade Quilombola de São Benedito?</p> <p>2.8. Fale o que o EMAMA representa para você?</p>

APÊNDICE E - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO ENTREVISTA MEMBROS DA ASSOCIAÇÃO

1. Membros da Associação
<p>2. Roteiro de questões:</p> <p>2.1. Como você e sua família vieram para o campo?</p> <p>2.2. A escola contribui para o seu dia-a-dia? Como?</p>

- 2.3. Como você vê sua comunidade futuramente?
- 2.4. O que produzem? Como é o trabalho?
- 2.5. Com quem aprenderam a fazer farinha?
- 2.6. Fale sobre as relações de trabalho com o coletivo? Por que ganhar e pagar hora?
- 2.7. Qual a relação da fabricação de farinha e a festa de São Benedito? Quem participa da organização?
- 2.8. Como é viver na Comunidade Quilombola de São Benedito?
- 2.9. Se pudesse escolher gostaria de morar em outro local?

APÊNDICE F - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO ENTREVISTA DOCENTES

1. Docentes

2. Roteiro de questões:

- 2.1. Para você, o que é Educação do Campo? Comunidade Quilombola?
- 2.2. A escola trabalha com as especificidades do campo/Quilombola? Justifique sua resposta
- 2.3. Como acontece a troca de saberes: relação dos saberes camponeses com a escola e os saberes escolares com os camponeses?
- 2.4. No calendário escolar são consideradas as especificidades do Campo/Quilombola?
- 2.5. Fale sobre a formação continuada dos professores e profissionais/Periodicidade/Organização.
- 2.6. Como avalia a formação realizada na escola?
- 2.7. Quais os principais desafios vivenciados na Escola “Antônio Maria de Almeida”?
- 2.8. A comunidade participa da escola? Como e quando?
- 2.9. Na sua opinião o Currículo atende as especificidades da Educação do Campo/Quilombola?
- 2.10. O que são práticas pedagógicas para você?
- 2.11. O que você entende por trabalho associado?

APÊNDICE G -ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA COM MEMBROS DA ASSOCIAÇÃO

1. MEMBROS DA ASSOCIAÇÃO

2. Roteiro de questões:

- 2.1. Quando começaram a fazer a farinha para comercializar?
- 2.2. O trabalho coletivo acontece somente na produção de farinha?
- 2.3. Como os saberes são aprendidos, ensinados, produzidos e reproduzidos?
- 2.4. Qual a relação da fabricação de farinha e a festa de São Benedito? Quem participa da organização?
- 2.5. O que sabe/pensa sobre trabalho associado e produção do Conhecimento?
- 2.6. Como se dá a organização do espaço de trabalho na farinheira? Como vocês se organizam para trabalharem juntos? Para comercializar?

APÊNDICE H -ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA COM OS ESTUDANTES DE 8º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

1. ESTUDANTES

2. Roteiro de questões:

- 2.1. Para você, o que é o campo?
- 2.2. O que você entende sobre trabalho associado e a produção de saberes?
- 2.3. O que entende por educação Quilombola?
- 2.4. Você participa na farinheira o que é esse trabalho acontece lá?
- 2.5. Como acontece a troca de saberes: relação dos saberes camponeses com a escola e os saberes escolares com os camponeses?
- 2.6. O que é ser jovem na Comunidade Quilombola de São Benedito?

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)
[Morador da Comunidade de São Benedito Poconé-MT]

Você, Morador, da Comunidade Quilombola de São Benedito/Poconé-MT, está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa intitulada: **“Pedagogia do Trabalho Associado e a Educação do Campo na Comunidade Quilombola de São Benedito Poconé-MT”**. A coleta de dados terá duração de três meses, com início em 03/04/2023 e término em 30/06/2023. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestranda Jucileide Alves Ribeiro, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdU, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – curso de Mestrado em Educação, que reside a Rua Alecrim Quadra 03, nº20, Bairro Bom Pastor, Poconé– MT e que dispõe para o contato telefônico: (65) 996114845– e-mail: alvesribeiro.jucileide@gmail.com. O orientador da pesquisa é o Professor Dr. Laudemir Luiz Zart, residente na Rua Etiópia, 5 – Residencial Santa Efigênia – Bairro Vila Mariana–Cáceres/MT, e telefone celular (65)999899912 –e-mail: laudemirzart13@yahoo.com.br.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

Informações sobre a pesquisa

A referida pesquisa que você está sendo convidado (a) a participar tem como objetivo compreender como os saberes do Trabalho Associado produzidos na experiência da farinha São Benedito se interligam ao currículo na condução do ensino nas turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Antônio Maria de Almeida

Para o desenvolvimento do estudo está previsto uma pesquisa de abordagem qualitativa, embasada nos referenciais epistemológicos na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético (MHD), em que utilizaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, especificamente com a pesquisa ação, com os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo no percurso metodológico, a utilização de questionários de caracterização, entrevistas semiestruturadas e roda de conversa.

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa será feita a partir de critérios de seleção/inclusão. Os critérios para os Membros da Comunidade: Ser morador da Comunidade Quilombola de São Benedito, fazer parte da Associação de Pequenos Produtores Rurais da Comunidade São Benedito Remanescentes das Comunidades dos Quilombos em Poconé/MT, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As etapas da pesquisa serão por meio dos instrumentos de coletas: **questionário de caracterização, entrevista semiestruturada, roda de conversa** que será efetivada presencialmente.

Ainda, neste documento, solicitamos o consentimento dos (as) senhores (as) em fornecer **acesso a vossas imagens e sons** registrados nas gravações das entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa. Permitindo a pesquisadora responsável e ao orientador a possibilidade de coleta dessas informações de modo a interpretá-las e utilizá-las em nossa pesquisa.

Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da *Res. 466/2012*, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes, no entanto, antecipamos alguns possíveis riscos e as ações pertinentes para minimização dos mesmos em relação aos três grupos de sujeitos, sendo eles os estudantes do 8º e 9º do ensino fundamental II, docentes e alguns membros da comunidade.

3 Riscos da pesquisa

- ✓ Os participantes poderão se sentir emocionados por relatarem alguns fatos do passado bem como relembrem de pessoas queridas que não se encontra mais entre eles. No entanto o pesquisador deve possibilitar que os sujeitos se sintam a vontade inclusive voltar em um outro momento em que o pesquisado se sinta em condições para responder sobre determinado assunto.
- ✓ Quanto ao risco de constrangimento para responder algumas questões feitas pela pesquisadora. Para evitar este constrangimento, será realizado um diálogo explicando o projeto, a necessidade da pesquisa, a importância da participação dos sujeitos, a liberdade do participante em expor suas ideias, possibilitando aos mesmos se manter no anonimato ou se revelar como sujeito de sua história.
- ✓ Os participantes podem não contarem com tempo disponível para participarem da pesquisa. Para evitar este transtorno será realizado um agendamento prévio considerando a melhor data e horário para que o pesquisado possa participar da pesquisa.

✓ Quanto ao risco de desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante qualquer etapa da pesquisa. Será realizado um diálogo prévio sobre a possível necessidade de gravação de áudio, a fim de possibilitar uma melhor análise posterior das informações obtidas, reforçando o compromisso com o sigilo da pesquisa, das informações e dos direitos à imagem e voz dos participantes.

✓ Quanto ao risco de não compreensão da importância ou necessidade do Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido: Para evitar esse risco a pesquisadora fará a leitura explicativa do TCLE, explicando o que é, sua importância e necessidade para a pesquisa, e que só poderá participar perante a assinatura do presente Termo. É importante reforçar que a qualquer tempo, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o direito do pesquisado se retirar da mesma, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico. Quanto aos pesquisados que desejarem se revelar como sujeitos da sua história está será permitida perante autorização prévia.

Todavia, a participação nesta pesquisa também pode gerar benefícios, como os que seguem:

Benefícios

Sendo a pesquisa desenvolvida de caráter científico, está trará benefícios sociais pelo conjunto de dados e informações que colocará à disposição de toda a sociedade interessada no assunto, e mais especificamente, fornecerá embasamento para as secretarias de Educação, docentes e gestores que poderão a partir da leitura do resultado da pesquisa propor novas reflexões acerca da Educação do Campo, de quem são esses sujeitos, saberes, suas lutas o que reivindicam.

A pesquisa não traz qualquer forma de compensação financeira pela participação dos voluntários. Em conformidade a resolução nº 466/2012, o benefício será o “proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante em decorrência de sua participação na pesquisa”.

Para os sujeitos da pesquisa da Comunidade Quilombola de São Benedito em Poconé/MT poderá contribuir com novas experiências de participação, fornecendo novos conhecimentos em relação a temática pesquisada, trazendo melhorias para as práticas pedagógicas dos docentes acarretando benefícios a toda comunidade escolar. Poderão também a partir das lacunas desta pesquisa surgirem outras inquietações, que podem ser complementares ou contraditórias aos resultados obtidos, mas que de todo modo, estará

ampliando reflexões, bem como, dando a possibilidade de inovações e mudanças caso sejam necessárias.

Desta forma as conquistas e avanços poderão contribuir no fortalecimento da Educação do Campo e na formação de sujeitos para que percebam a Escola do Campo como um território de produção do conhecimento, de cultura, de gente e de trabalho.

Declaração

Declaro que fui orientado (a) de todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de questionar sobre as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável. Manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Local e data _____, ____ de _____ de _____.

Nome: _____

Endereço: _____

CPF: _____

Assinatura do sujeito participante da pesquisa: _____

Autoriza divulgação do seu nome durante a pesquisa e nas publicações?

SIM **NÃO**

Responsável pela Pesquisa: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

[Docentes da Escola “Antônio Maria de Almeida” /Poconé-MT]

Você, Docente, da Escola “Antônio Maria de Almeida” /Poconé-MT, está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa intitulada: **“Pedagogia do Trabalho Associado e a Educação do Campo na Comunidade Quilombola de São Benedito Poconé-MT”**. A coleta de dados terá duração de três meses, com início em 03/04/2023 e término em 30/06/2023. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestranda Jucileide Alves Ribeiro, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdU, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – curso de Mestrado em Educação, que reside a Rua Alecrim Quadra 03, nº20, Bairro Bom Pastor, Poconé– MT e que dispõe para o contato telefônico: (65) 996114845– e-mail: alvesribeiro.jucileide@gmail.com. O orientador da pesquisa é o Professor Dr. Laudemir Luiz Zart, residente na Rua Etiópia, 5 – Residencial Santa Efigênia – Bairro Vila Mariana–Cáceres/MT, e telefone celular (65)999899912 –e-mail laudemirzart13@yahoo.com.br.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa

A referida pesquisa que você está sendo convidado (a) a participar tem como objetivo compreender como os saberes do Trabalho Associado produzidos na experiência da farinha São Benedito se interligam ao currículo na condução do ensino nas turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Antônio Maria de Almeida.

Para o desenvolvimento do estudo está previsto uma pesquisa de abordagem qualitativa, embasada nos referenciais epistemológicos na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético (MHD), em que utilizaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, especificamente com a pesquisa ação, com os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo no percurso metodológico, a utilização de questionários de caracterização, entrevistas semiestruturadas e roda de conversa.

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa será feita a partir de critérios de seleção/inclusão. Os critérios para a seleção do grupo dos Docentes: Ser pertencente ao quadro da Escola Municipal “Antônio Maria de Almeida”, na Comunidade Quilombola de

São Benedito/Poconé, estar ministrando aula nas turmas de Ensino fundamental II (6º ao 9º ano), assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceitar fazer parte da pesquisa.

As etapas da pesquisa serão por meio dos instrumentos de coletas: **questionário de caracterização, entrevista semiestruturada, roda de conversa** que será efetivada presencialmente.

Ainda, neste documento, solicitamos o consentimento dos (as) senhores (as) em fornecer **acesso a vossas imagens e sons** registrados nas gravações das entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa. Permitindo a pesquisadora responsável e ao orientador a possibilidade de coleta dessas informações de modo a interpretá-las e utilizá-las em nossa pesquisa.

Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da *Res. 466/2012*, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes, no entanto, antecipamos alguns possíveis riscos e as ações pertinentes para minimização dos mesmos em relação ao grupo Docentes.

Riscos da pesquisa

- ✓ O participante poderá sentir-se avaliado por se tratar de assuntos relacionados à sua prática pedagógica. No entanto, a pesquisadora deixará claro que em todas as etapas da pesquisa esta não tem caráter avaliativo.
- ✓ Quanto ao receio do participante referente ao sigilo da pesquisa, de seus dados pessoais e das informações por ele fornecidas: Durante todo o processo, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, em qualquer tempo sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico. Quanto aos pesquisados que desejarem se revelar como sujeitos da sua história está será permitida perante autorização prévia.
- ✓ Risco de constrangimento para responder algumas questões feitas pela pesquisadora. Será explicado pelo pesquisador a necessidade da pesquisa, a importância da participação dos sujeitos, a liberdade do participante em expor suas ideias, reforçando o compromisso com o sigilo com a ética, possibilitando aos mesmos se manter no anonimato ou se revelar como sujeito de sua história.
- ✓ O participante poderá sentir desconforto, timidez ou alterações de comportamento durante as etapas da pesquisa. Para evitar tal risco será dialogado com o pesquisado sobre

a possível necessidade de gravação de áudio, a fim de possibilitar uma melhor análise posterior das informações obtidas, reforçando o compromisso com o sigilo da pesquisa, das informações e dos direitos à imagem e voz do participante.

- ✓ Quanto ao receio de que a participação na pesquisa represente divulgação de informações institucionais não autorizadas pela Instituição à qual está vinculado. Será informado ao participante que a Instituição à qual está vinculado foi previamente comunicada sobre a pesquisa, todos os seus objetivos e etapas, concordando em fornecer as informações institucionais pertinentes a pesquisa e autorizando a utilização de meios necessários de coleta de dados, por meio do Termo de Compromisso Institucional.
- ✓ Quanto ao risco de não compreensão da importância ou necessidade do Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido: Para evitar esse risco a pesquisadora fará a leitura explicativa do TCLE, explicando o que é, sua importância e necessidade para a pesquisa, e que só poderá participar perante a assinatura do presente Termo.

É importante reforçar que a qualquer tempo, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o direito do pesquisado se retirar da mesma, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico. Quanto aos pesquisados que desejarem se revelar como sujeitos da sua história está será permitida perante autorização prévia.

Todavia, a participação nesta pesquisa também pode gerar benefícios, como os que seguem:

Benefícios

Sendo a pesquisa desenvolvida de caráter científico, está trará benefícios sociais pelo conjunto de dados e informações que colocará à disposição de toda a sociedade interessada no assunto, e mais especificamente, fornecerá embasamento para as secretarias de Educação, docentes e gestores que poderão a partir da leitura do resultado da pesquisa propor novas reflexões acerca da Educação do Campo, de quem são esses sujeitos, saberes, suas lutas o que reivindicam.

A pesquisa não traz qualquer forma de compensação financeira pela participação dos voluntários. Em conformidade a resolução nº 466/2012, o benefício será o “proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante em decorrência de sua participação na pesquisa”.

Para os sujeitos da pesquisa da Comunidade Quilombola de São Benedito em Poconé/MT poderá contribuir com novas experiências de participação, fornecendo novos

conhecimentos em relação a temática pesquisada, trazendo melhorias para as práticas pedagógicas dos docentes acarretando benefícios a toda comunidade escolar. Poderão também a partir das lacunas desta pesquisa surgirem outras inquietações, que podem ser complementares ou contraditórias aos resultados obtidos mas que de todo modo, estará ampliando reflexões, bem como, dando a possibilidade de inovações e mudanças caso sejam necessárias.

Desta forma as conquistas e avanços poderão contribuir no fortalecimento da Educação do Campo e na formação de sujeitos para que percebam a Escola do Campo como um território de produção do conhecimento, de cultura, de gente e de trabalho.

Declaração

Declaro que fui orientado (a) de todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de questionar sobre as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável. Manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Local e data _____, ____ de _____ de _____.

Nome: _____

Endereço: _____

CPF: _____

Assinatura do sujeito participante da pesquisa: _____

Autoriza divulgação do seu nome durante a pesquisa e nas publicações?

() **SIM** () **NÃO**

Responsável pela Pesquisa: _____

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE)

[Estudantes do 8º e 9º ano da Escola “Antônio Maria de Almeida” /Poconé-MT]

Você, Estudante, da Escola “Antônio Maria de Almeida” /Poconé-MT, está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa intitulada: “**Pedagogia do**

Trabalho Associado e a Educação do Campo na Comunidade Quilombola de São Benedito Poconé-MT". A coleta de dados terá duração de três meses, com início em 03/04/2023 e término em 30/06/2023. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestrandia Jucileide Alves Ribeiro, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – curso de Mestrado em Educação, que reside a Rua Alecrim Quadra 03, nº20, Bairro Bom Pastor, Poconé– MT e que dispõe para o contato telefônico: (65) 996114845– e-mail: alvesribeiro.jucileide@gmail.com. O orientador da pesquisa é o Professor Dr. Laudemir Luiz Zart, residente na Rua Etiópia, 5 – Residencial Santa Efigênia – Bairro Vila Mariana–Cáceres/MT, e telefone celular (65)999899912 –e-mail:laudemirzart13@yahoo.com.br.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

Informações sobre a pesquisa

A referida pesquisa que você está sendo convidado (a) a participar tem como objetivo compreender como os saberes do Trabalho Associado produzidos na experiência da farinha São Benedito se interligam ao currículo na condução do ensino nas turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Antônio Maria de Almeida.

Para o desenvolvimento do estudo está previsto uma pesquisa de abordagem qualitativa, embasada nos referenciais epistemológicos na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético (MHD), em que utilizaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, especificamente com a pesquisa ação, com os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo no percurso metodológico, a utilização de questionários de caracterização, entrevistas semiestruturadas e roda de conversa.

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa será feita a partir de critérios de seleção/inclusão. Os critérios para a seleção dos estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental: Devem estar devidamente matriculados no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, bem como estar frequentando as aulas regularmente, assinar o Termo de Assentimento Livre e

Esclarecido (TALE), apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis, autorizando a participação do menor na pesquisa.

As etapas da pesquisa serão por meio dos instrumentos de coletas: **questionário de caracterização, entrevista semiestruturada, roda de conversa** que será efetivada presencialmente.

Ainda, neste documento, solicitamos o consentimento dos (as) senhores (as) em fornecer **acesso a vossas imagens e sons** registrados nas gravações das entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa. Permitindo a pesquisadora responsável e ao orientador a possibilidade de coleta dessas informações de modo a interpretá-las e utilizá-las em nossa pesquisa.

Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da *Res. 466/2012*, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes, no entanto, antecipamos alguns possíveis riscos e as ações pertinentes para minimização dos mesmos em relação aos três grupos de sujeitos, sendo eles os estudantes do 8º e 9º do ensino fundamental II, docentes e alguns Membros da comunidade que fazem parte da Associação de Produtores Rurais da Farinheira São Benedito.

Riscos da pesquisa para os estudantes

- ✓ Podem se sentir desconfortáveis, com medo ou vergonha diante das perguntas feitas pela pesquisadora, para amenizar tal fato a pesquisadora deverá garantir o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão utilizadas apenas pra fins científicos.
- ✓ Quanto ao risco de prejuízo pelo tempo dispensado para a pesquisa, para evitar este prejuízo será realizado um agendamento prévio considerando a melhor data e horário para que o participante possa atender a pesquisadora e dialogar sobre a pesquisa.
- ✓ Poderão sentir-se pressionados a responder sobre assuntos ao qual não tenham conhecimento ou não saibam responder. A pesquisadora deverá deixar para que respondam em um outro momento em que se sentirem preparados para responderem sobre o assunto.
- ✓ Os participantes poderão sentir-se avaliados. O pesquisador deve deixar claro que esta pesquisa não tem caráter avaliativo, independente do fim ou não da pesquisa, os sujeitos têm o direito de poderem se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.

- ✓ Quanto ao risco de não compreensão da importância ou necessidade do Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido: Para evitar esse risco a pesquisadora fará a leitura explicativa do TCLE, explicando o que é, sua importância e necessidade para a pesquisa, e que só poderá participar perante a assinatura do presente Termo.

É importante reforçar que a qualquer tempo, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o direito do pesquisado se retirar da mesma, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico. Quanto aos pesquisados que desejarem se revelar como sujeitos da sua história está será permitida perante autorização prévia.

Todavia, a participação nesta pesquisa também pode gerar benefícios, como os que seguem:

Benefícios

Sendo a pesquisa desenvolvida de caráter científico, está trará benefícios sociais pelo conjunto de dados e informações que colocará à disposição de toda a sociedade interessada no assunto, e mais especificamente, fornecerá embasamento para as secretarias de Educação, docentes, estudantes e gestores que poderão a partir da leitura do resultado da pesquisa propor novas reflexões acerca da Educação do Campo, de quem são esses sujeitos, saberes, suas lutas o que reivindicam.

A pesquisa não traz qualquer forma de compensação financeira pela participação dos voluntários. Em conformidade a resolução nº 466/2012, o benefício será o “proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante em decorrência de sua participação na pesquisa”.

Para os sujeitos da pesquisa da Comunidade Quilombola de São Benedito em Poconé/MT poderá contribuir com novas experiências de participação, fornecendo novos conhecimentos em relação a temática pesquisada, trazendo melhorias para as práticas pedagógicas dos docentes acarretando benefícios a toda comunidade escolar. Poderão também a partir das lacunas desta pesquisa surgirem outras inquietações, que podem ser complementares ou contraditórias aos resultados obtidos, mas que de todo modo, estará ampliando reflexões, bem como, dando a possibilidade de inovações e mudanças caso sejam necessárias.

Desta forma as conquistas e avanços poderão contribuir no fortalecimento da Educação do Campo e na formação de sujeitos para que percebam a Escola do Campo como um território de produção do conhecimento, de cultura, de gente e de trabalho.

Declaração

Declaro que fui orientado (a) de todas as informações presentes neste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de questionar sobre as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável. Manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Local e data _____, ____ de _____ de _____.

Nome: _____

Endereço: _____

CPF: _____

Assinatura do sujeito participante da pesquisa:

Autoriza divulgação do seu nome durante a pesquisa e nas publicações?

() **SIM** () **NÃO**

Responsável pela Pesquisa:

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU
RESPONSÁVEIS**

[Pais ou responsáveis pelos Estudantes do 8º e 9º ano da Escola “Antônio Maria de Almeida” /Poconé-MT]

Você, pai ou responsável pelo Estudante
 -----do ---- ano, da Escola
 “Antônio Maria de Almeida” /Poconé-MT, está sendo convidado(a) para autorizar seu filho(a)
 a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada: **“Pedagogia do Trabalho Associado e a
 Educação do Campo na Comunidade São Benedito Poconé-MT”**. A coleta de dados terá
 duração de três meses, com início em 30/03/2023 e término em 30/06/2023.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestrand Jucileide Alves Ribeiro,
 vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, da Universidade do Estado
 de Mato Grosso – UNEMAT – curso de Mestrado em Educação, que reside a Rua Alecrim
 Quadra 03, nº20, Bairro Bom Pastor, Poconé– MT e que dispõe para o contato telefônico: (65)
 996114845– e-mail: alvesribeiro.jucileide@gmail.com. O orientador da pesquisa é o Professor
 Dr. Laudemir Luiz Zart, residente na Rua Etiópia, 5 – Residencial Santa Efigênia – Bairro Vila
 Mariana–Cáceres/MT, e telefone celular (65)999899912 –e-mail
laudemirzart13@yahoo.com.br.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do
 estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra
 da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.
 Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo
 telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A referida pesquisa que seu filho(a) está sendo convidado (a) a participar tem como
 objetivo Compreender como os saberes do Trabalho Associado produzidos na experiência da
 farinha São Benedito se interligam ao currículo na condução do ensino nas turmas de 8º e 9º
 ano do ensino fundamental da Escola Municipal Antônio Maria de Almeida.

Para o desenvolvimento do estudo está previsto uma pesquisa de abordagem qualitativa,
 embasada nos referenciais epistemológicos na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético
 (MHD), em que utilizaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica,
 documental e de campo, especificamente com a pesquisa ação, com os procedimentos da
 pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo no percurso

metodológico, a utilização de questionários de caracterização, entrevistas semiestruturadas e roda de conversa.

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa será feita a partir de critérios de seleção/inclusão. Os critérios para a seleção dos estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental: Devem estar devidamente matriculados no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, bem como estar frequentando as aulas regularmente, assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis, autorizando a participação do menor na pesquisa.

As etapas da pesquisa serão por meio dos instrumentos de coletas: **questionário de caracterização, entrevista semiestruturada, roda de conversa** que será efetivada presencialmente.

Ainda, neste documento, solicitamos o consentimento dos (as) senhores (as) em fornecer **acesso a vossas imagens e sons** registrados nas gravações das entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa. Permitindo a pesquisadora responsável e ao orientador a possibilidade de coleta dessas informações de modo a interpretá-las e utilizá-las em nossa pesquisa.

Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da *Res. 466/2012*, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes, no entanto, antecipamos alguns possíveis riscos e as ações pertinentes para minimização dos mesmos em relação aos três grupos de sujeitos, sendo eles os estudantes do 8º e 9º do ensino fundamental II, docentes e alguns membros da comunidade.

Riscos da pesquisa para os estudantes

- ✓ Podem se sentir desconfortáveis, com medo ou vergonha diante das perguntas feitas pela pesquisadora, para amenizar tal fato a pesquisadora deverá garantir o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas pra fins científicos.
- ✓ Quanto ao risco de prejuízo pelo tempo dispensado para a pesquisa, para evitar este prejuízo será realizado um agendamento prévio considerando a melhor data e horário para que o participante possa atender a pesquisadora e dialogar sobre a pesquisa.
- ✓ Poderão sentir-se pressionados a responder sobre assuntos ao qual não tenham conhecimento ou não saibam responder. A pesquisadora deverá deixar para que

respondam em um outro momento em que se sentirem preparados para responderem sobre o assunto.

- ✓ Os participantes poderão sentir-se avaliados. O pesquisador deve deixar claro que esta pesquisa não tem caráter avaliativo, independente do fim ou não da pesquisa, os sujeitos têm o direito de poderem se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.
- ✓ Quanto ao risco de não compreensão da importância ou necessidade do Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido: Para evitar esse risco a pesquisadora fará a leitura explicativa do TCLE, explicando o que é, sua importância e necessidade para a pesquisa, e que só poderá participar perante a assinatura do presente Termo.

É importante reforçar que a qualquer tempo, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.

Todavia, a participação nesta pesquisa também pode gerar benefícios, como os que seguem:

Benefícios

Sendo a pesquisa desenvolvida de caráter científico, está trará benefícios sociais pelo conjunto de dados e informações que colocará à disposição de toda a sociedade interessada no assunto, e mais especificamente, fornecerá embasamento para as secretarias de Educação, docentes, estudantes e gestores que poderão a partir da leitura do resultado da pesquisa propor novas reflexões acerca da Educação do Campo, de quem são esses sujeitos, saberes, suas lutas o que reivindicam.

A pesquisa não traz qualquer forma de compensação financeira pela participação dos voluntários. Em conformidade a resolução nº 466/2012, o benefício será o “proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante em decorrência de sua participação na pesquisa”.

Para os sujeitos da pesquisa da Comunidade São Benedito em Poconé/MT poderá contribuir com novas experiências de participação, fornecendo novos conhecimentos em relação a temática pesquisada, trazendo melhorias para as práticas pedagógicas dos docentes acarretando benefícios a toda comunidade escolar. Poderão também a partir das lacunas desta pesquisa surgirem outras inquietações, que podem ser complementares ou contraditórias aos

resultados obtidos, mas que de todo modo, ampliará reflexões, bem como, dando a possibilidade de inovações e mudanças caso sejam necessárias.

Desta forma as conquistas e avanços poderão contribuir no fortalecimento da Educação do Campo e na formação de sujeitos para que percebam a Escola do Campo como um território de produção do conhecimento, de cultura, de gente e de trabalho.

Declaração

Declaro que fui orientado (a) de todas as informações presentes neste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de questionar sobre as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável. Manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Local e data _____, ____ de _____ de _____.

Nome: _____

Endereço: _____

CPF: _____

Assinatura do responsável pelo estudante participante da pesquisa:

Autoriza divulgação do seu nome durante a pesquisa e nas publicações?

() **SIM** () **NÃO**

Responsável pela Pesquisa: _____

ANEXO A –ESPAÇO PRODUTIVO



ANEXO B- CONTEXTO EDUCACIONAL



ANEXO C - IMAGEM DE SÃO BENEDITO



VIVA SÃO BENEDITO