

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

**GEOVANA SALUSTIANO COUTO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELAÇÕES ENTRE O  
TRABALHO E A EDUCAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL IVONE BORKOWSKI DE  
LIMA, NO DISTRITO COLORADO DO NORTE-MT**

**CÁCERES-MT**

**2021**

**GEOVANA SALUSTIANO COUTO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELAÇÕES ENTRE O  
TRABALHO E A EDUCAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL IVONE BORKOWSKI DE  
LIMA, NO DISTRITO COLORADO DO NORTE-MT**

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

Orientador: Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart

**CÁCERES-MT**

**2021**

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

C871p  
COUTO, Geovana Salustiano.

Práticas Pedagógicas da Educação do Campo: Relações entre o Trabalho e a Educação na Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima, no Distrito Colorado do Norte-MT / Geovana Salustiano Couto – Cáceres, 2021.  
304 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (não)

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, 2021.  
Orientador: Laudemir Luiz Zart

1. Práticas Pedagógicas. 2. Educação do Campo. 3. Trabalho e Educação. 4.. Economia Camponesa. 5. Economia Solidária. I. Geovana Salustiano Couto. II. Práticas Pedagógicas da Educação do Campo: Relações entre o Trabalho e a Educação na Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima, no Distrito Colorado do Norte-MT: .

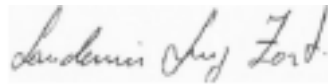
CDU 37.018.51(817.2)

**GEOVANA SALUSTIANO COUTO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELAÇÕES ENTRE O  
TRABALHO E A EDUCAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL IVONE BORKOWSKI DE  
LIMA, NO DISTRITO COLORADO DO NORTE-MT**

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

**BANCA EXAMINADORA**



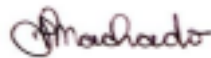
---

Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)



---

Prof. Dr. Jaime José Zitzkoski (Membro Externo – PPGEdu/UFRGS)



---

Profa. Dra. Ilma Ferreira Machado (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)



---

Prof. Dr. Ademair de Lima Carvalho (Membro Suplente – PPGEdu/UFMT)



---

Profa. Dra. Lorige Pessoa Bitencourt (Membro Suplente – PPGEdu/UNEMAT)

**APROVADA EM: 19 de abril de 2021**

*Dedico esta dissertação aos meus familiares. Meu esposo, Elison; meu filho Gabriel; minha filha Isabeli; minha mãe, Ana; meu pai, Aderivaldo; meu irmão Junior; minha cunhada Sueli; meu sobrinho Vitor Junior e sobrinhas: Sófia e Lorena. Espero ter feito jus da confiança que depositaram em mim.*

*No decorrer desta caminhada, que caracteriza a minha existência, fui agraciada com verdadeiros exemplos de seres humanos. Nesse processo fui me constituindo como pessoa e pesquisadora por meio de cada experiência e desafio. É gratificante observar a quantidade de pessoas que participaram e ajudaram na construção de tudo, e em particular, do mestrado.*

*Agradeço a Deus, pela coragem para enfrentar essa jornada, e por não me deixar esquecer que tudo o que tenho e tudo o que sou provém do Senhor.*

*Ao meu orientador, Professor Doutor Laudemir Luiz Zart, agradeço pela compreensão e paciência, pelos momentos de orientações, diálogos, e por todos os conhecimentos práticos e teóricos compartilhados, e, por acreditar em mim. Agradeço pela amizade construída, o companheirismo nas produções acadêmicas na construção de pensamentos que direcionaram toda essa pesquisa num processo teórico e prático. Seu modo particular de fazer ciência me inspira a acreditar na possibilidade da produção social do conhecimento em prol a organização de uma sociedade mais humana, justa e solidária.*

*Agradeço as amizades construídas no decorrer do mestrado, pelos diversos momentos de discussões e reflexões coletivas, por juntos partilharmos de diversos conhecimentos, de momentos alegres e angustiantes e o apoio e ajuda recebida quando mais precisei. Em especial, agradeço: a Valdiceia pela acolhida em sua casa, a amizade, pelas palavras de incentivo, o companheirismo nas produções científicas; a Jucelia pelas trocas de experiências, diálogos e a amizade construída; a Cátia, agradecida por ter recebido em sua casa com tanto afeto e carinho; Ao Daniel e José Geraldo agradeço pelas caronas de Cáceres a Cuiabá e pelas trocas de conhecimentos.*

*As irmãs de orientação Maria José e Valeria agradecida pelos diálogos, trocas de conhecimentos que nos possibilitaram crescer enquanto pessoa, profissionais e pesquisadoras. Abro aqui um espaço para agradecer a Sandra pela oportunidade de conhecê-la, você me inspira pela sua luta, resistência e coragem na busca de conhecimento para a transformação de um mundo mais justo, com igualdade, cooperação e solidariedade.*

*Aos (às) professores (as) do PPGEdU/UNEMAT por serem os (as) orientadores (as) neste percurso de aprendizagem, direcionando as trajetórias a serem percorridas/alcançadas no desenvolvimento desse mestrado tão essencial para a minha formação pessoal, profissional e de pesquisadora, de modo especial à Professora Doutora Lóriége Pessoa Bitencourt, pelos diálogos, caminhos apontados nesse processo de investigação, um exemplo de educadora e de ser humano, a quem tenho muito carinho, afeto, respeito e admiração.*

*Agradeço à Banca formada por: Professor Doutor Jaime José Zitkoski, Professora Doutora Ilma Ferreira Machado, Professora Doutora Lóriége Pessoa Bitencourt e Professor*

*Doutor Ademar de Lima Carvalho, obrigada pelas contribuições para ampliar e aprimorar esta dissertação.*

*Agradeço ao meu esposo Elison, com quem partilho minhas alegrias, sonhos, conquistas, angústias, medos e uma vida, sempre me apoiando na vida pessoal e profissional. Obrigada pelo apoio, pela paciência, pela confiança, pela generosidade e por cuidar com tanto amor e dedicação de Gabriel e Isabeli nossas joias preciosas.*

*Ao meu filho Gabriel e minha filha Isabeli, obrigada pela compreensão e por entenderem a minha trajetória. Pelos abraços calorosos e pela alegria que me recebiam a cada regresso. Vocês são minhas fontes de inspiração, por vocês sou capaz de mover céus e montanhas.*

*À minha mãe, Ana, que me inspira com sua coragem, força, e confiança, sempre mostrando a importância em aperfeiçoar o conhecimento, mesmo que ela não tenha tido a oportunidade de continuar os estudos, me incentiva a lutar pelos sonhos e acreditar que tudo é possível quando se tem determinação e fé.*

*Ao meu pai, Aderivaldo, pelo homem trabalhador e honesto, que sempre se preocupou com o bem-estar de sua família, mesmo sem expressar em palavras, sei que acreditou em mim e possibilitou trilhar o caminho para buscar o que acredito.*

*Ao meu irmão Junior e cunhada Sueli pelo apoio e incentivo que me deram. Vocês fazem parte da minha história, que possamos permanecer unidos sempre.*

*Ao sobrinho Vitor Junior e às sobrinhas Sofia e Lorena, pela alegria em que me recebiam, vocês me fazem acreditar e lutar por um mundo mais humano, justo e solidário para todos.*

*Agradeço especialmente aos pais, educandos (as) e educadores (as) por terem aceitado participar da pesquisa, suas mensagens foram essenciais para a construção dessa dissertação. Pela oportunidade de partilharmos experiências, percepções e visões de mundo, no decorrer dos encontros, pela participação coletiva e pela aprendizagem.*

*Agradeço de modo especial ao amigo Claudemir pelo incentivo para participar do processo seletivo de mestrado e pelos diálogos e trocas de conhecimento. Estendo meu agradecimento à amiga Vilma pela leitura do projeto e apoio recebido nos momentos difíceis que passei. A você Uanderson, obrigada pelas palavras de incentivo e de apoio e por acreditar em mim. Também agradeço a amiga Nilceia pelo apoio e pelas conversas nos momentos em que precisei de um ombro amigo.*

**OBRIGADA!**

*Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo. Sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.*

*(Paulo Freire)*



## RESUMO

A presente dissertação, inscrita na linha de pesquisa Educação e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu - UNEMAT), tem como tema as Práticas Pedagógicas da Educação do Campo: relações entre o Trabalho e a Educação na Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima (EEIBL), no Distrito Colorado do Norte-MT, no município de Nova Canaã do Norte-MT. O intuito da pesquisa é compreender como as práticas pedagógicas embasadas no currículo da Educação do Campo possibilitam ou limitam a articulação entre o trabalho e a educação, nas turmas do 2º Ano A e B do Ensino Médio em termos de produção social de conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento da economia camponesa. A metodologia da pesquisa se centra nos pressupostos epistemológicos do Materialismo Histórico-Dialético, na pesquisa bibliográfica, documental, de campo e no método da pesquisa-ação. Os instrumentos de pesquisa foram rodas de conversa, questionários, entrevistas via aplicativo *Whatsapp* e observação participante. No que tange à caracterização da comunidade a pesquisa envolveu 73 estudantes e 37 pais que responderem os questionários. As práticas pedagógicas realizadas nas rodas de conversa foram organizadas com a participação dos pais e educandos (as) para que fosse possível construir um diálogo, relações sociais e a produção social do conhecimento. Na participação das rodas de conversa, o número de estudantes foi reduzido a 24 e o de pais a 14. Participaram das entrevistas 8 educadores (as) que lecionam nas turmas pesquisadas. Os dados produzidos foram interpretados com base na análise de conteúdo. Constatamos que a comunidade escolar representada por pais e educandos (as) não participa da construção do Projeto político-Pedagógico - PPP, sendo o mesmo construído pelos profissionais da educação. Os diálogos produzidos promoveram mudanças na percepção dos sujeitos sobre a Educação do Campo e entendimentos da necessidade do envolvimento ativo da comunidade para pensar a construção pedagógica da escola. Em relação ao trabalho inferimos que os (as) camponeses (as) se concentram em buscar o bem-estar de suas famílias. No interior das famílias o trabalho é coletivo, porém não organizam o trabalho a partir das concepções da economia solidária e da agroecologia. Evidenciamos a necessidade de ampliar as reflexões sobre o potencial da economia solidária e agroecologia como complexos organizadores do estudo nas práticas pedagógicas da Educação do Campo articulando o ambiente escolar e o envolvimento da comunidade. O PPP (2019) da escola é fundamentado pelas teorias da proposta pedagógica da Educação do Campo, porém no coletivo os sujeitos que constituem esse território não apreenderam profundamente esses referenciais. Compreendemos que a organização do trabalho pedagógico a partir dos princípios da Educação do Campo é uma construção que vem sendo pensada pelos (as) educadores (as) da escola e efetivada de forma tímida nas práticas pedagógicas. Concluímos que há necessidade de aprimorar, de forma coletiva, as práticas pedagógicas numa perspectiva que enfatize a Educação do Campo, que promova um ensino que contribua à produção social do conhecimento, permitindo a organização da economia camponesa.

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas. Educação do Campo. Trabalho e Educação. Economia Camponesa. Economia Solidária.

## ABSTRACT

This dissertation, registered in the line of research Education and Diversity, of the Postgraduate Program in Education (PPGEdu - UNEMAT), has as theme the Pedagogical Practices of Rural Education: relations between Work and Education at the State School Ivone Borkowski de Lima (EEIBL), in the District Colorado do Norte-MT, in the municipality of Nova Canaã do Norte-MT. The aim of the research is to understand how the pedagogical practices based on the Rural Education curriculum enable or limit the articulation between work and education, in the classes of 2nd Year A and B of High School in terms of the social production of knowledge pertinent to the development of the peasant economy. The research methodology focuses on the epistemological assumptions of Historical-Dialectic Materialism, bibliographic, documentary, field research and the action research method. The research instruments were conversation circles, questionnaires, interviews via the Whatsapp application and participant observation. Regarding the characterization of the community, the research involved 73 students and 37 parents who answered the questionnaires. The pedagogical practices carried out in the conversation circles were organized with the participation of parents and students so that it was possible to build a dialogue, social relationships and the social production of knowledge. In the participation of conversation circles, the number of students was reduced to 24 and the number of parents to 14. Participated in the interviews 8 educators who teach in the researched classes. The data produced were interpreted based on content analysis. We found that the school community represented by parents and students does not participate in the construction of the Political-Pedagogical Project - PPP, being the same built by education professionals. The dialogues produced promoted changes in the subjects' perception of Rural Education and understandings of the need for active community involvement to think about the pedagogical construction of the school. In relation to work, we infer that peasants are focused on seeking the well-being of their families. Within families, work is collective, but they do not organize work based on the concepts of solidarity economy and agroecology. We highlight the need to expand reflections on the potential of the solidarity economy and agroecology as complex organizers of the study in the pedagogical practices of Rural Education, articulating the school environment and community involvement. The school's PPP (2019) is based on the theories of the pedagogical proposal of Rural Education, but in the collective, the subjects that make up this territory have not deeply grasped these references. We understand that the organization of pedagogical work based on the principles of Countryside Education is a construction that has been thought of by school educators and carried out in a timid way in pedagogical practices. We conclude that there is a need to improve, collectively, pedagogical practices in a perspective that emphasizes Rural Education, which promotes teaching that contributes to the social production of knowledge, allowing the organization of the peasant economy.

**Keywords:** Pedagogical Practices. Rural Education. Work and education. Peasant Economy. Solidarity economy.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAE – Apoio Administrativo Educacional

ANTEAG – Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão

BEC – Batalhão de Engenharia e Construção

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFAPRO/MT Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

CNBB – Conferência Nacional do Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio

EEIBL – Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima

EJA – Educação de Jovens Adultos

EMBRAPA/MAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento;

ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

h/a – Horas/Aula; Hora/Aula

IES – Instituições de Educação Superior

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MDCF – Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação  
MET – Ministério do Trabalho e Emprego  
MMA – Ministério do Meio Ambiente  
MP – Medida Provisória  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra  
MT – Mato Grosso  
OC's – Orientações Curriculares do Mato Grosso  
PCI – Projeto Carrinho Itinerante  
PEC – Proposta de Emenda à Constituição  
PIM – Projeto Intervalo Musical  
PIN – Programa Nacional de Integração  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNFEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio  
PPGEdu – Programa de Pós-graduação em Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PR – Paraná  
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo  
ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo  
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PT – Partido dos Trabalhadores  
SAF – Secretaria da Agricultura Familiar  
SBF – Secretaria de Biodiversidade e Floresta  
SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão  
SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso  
SENAES – Secretaria Nacional de Economia Solidária  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SNJ – Secretaria Nacional de Juventude  
SPPE – Secretaria de Políticas Públicas de Emprego  
SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

TAE – Técnico Administrativo Educacional

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UnB – Universidade de Brasília

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIPAR – Universidade Paranaense

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Percepções dos pais sobre a “Educação do Campo” .....	87
Quadro 2 – Percepções dos (as) educandos (as) sobre a “Educação do Campo” .....	93
Quadro 3 – O que os pais querem que seus (suas) filhos (as) aprendam na escola.....	106
Quadro 4 – O que os (as) educandos (as) pensam em aprender na escola .....	108
Quadro 5 – Área das propriedades em alqueires .....	132
Quadro 6 – Percepções dos pais sobre “Trabalho”.....	134
Quadro 7 – Grau de escolaridade dos (as) pais (mães).....	136
Quadro 8 – Percepções dos (as) Educandos (as) sobre “Trabalho” .....	140
Quadro 9 – Percepções dos (as) educandos (as) sobre “economia camponesa” .....	162
Quadro 10 – Percepções dos pais sobre “Trabalho Associado” .....	175
Quadro 11 – Desenvolvimento do trabalho associado na comunidade .....	176
Quadro 12 – Percepções dos (as) educandos (as) sobre “Trabalho Associado” .....	177
Quadro 13 – Percepções dos pais sobre “Agroecologia” .....	191

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Procedimentos teórico-metodológicos.....</b>	<b>27</b>
<b>2 CONTEXTO DO TERRITÓRIO DO COLORADO DO NORTE, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS SUAS ESPECIFICIDADES NA ESCOLA ESTADUAL IVONE BORKOWSKI DE LIMA .....</b>	<b>42</b>
<b>2.1 O processo de migração-colonização do Norte de Mato Grosso .....</b>	<b>42</b>
<b>2.2 Discussões contemporâneas sobre Educação do Campo e suas Políticas Públicas ....</b>	<b>51</b>
<b>2.3 Princípios pedagógicos e filosóficos da Educação do Campo e suas implicações na prática pedagógica.....</b>	<b>71</b>
<b>2.4 A percepção da comunidade escolar da Escola Estadual “Ivone Borkowski de Lima” sobre a Educação do Campo .....</b>	<b>80</b>
<b>3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DOS PROCESSOS QUE CONSTITUEM AS PERCEPÇÕES E AS ATIVIDADES DO SER HUMANO VIVER E SE ORGANIZAR NO TERRITÓRIO .....</b>	<b>117</b>
<b>3.1 Trabalho na visão capitalista x trabalho associado.....</b>	<b>118</b>
<b>3.2 O trabalho na percepção dos sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>127</b>
<b>3.3 Politecnia: uma opção para construir uma educação emancipadora.....</b>	<b>146</b>
<b>3.4 A Organização da economia camponesa em uma sociedade de classes.....</b>	<b>157</b>
<b>3.4.1 Como os sujeitos percebem a economia solidária, o trabalho associado e a agroecologia.....</b>	<b>167</b>
<b>4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA ESTADUAL “IVONE BORKOWSKI DE LIMA” NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>195</b>
<b>4.1 Organização do trabalho pedagógico da Escola Estadual “Ivone Borkowski de Lima” .....</b>	<b>195</b>
<b>4.2 A organização da proposta curricular do Ensino Médio.....</b>	<b>206</b>
<b>4.3 Práticas pedagógicas no 2º Ano A e B do Ensino Médio da Escola Estadual “Ivone Borkowski de Lima” e sua articulação entre conhecimento científico e realidade .....</b>	<b>214</b>
<b>4.3.1 As práticas pedagógicas fora do espaço de sala de aula.....</b>	<b>240</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>268</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>283</b>
<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>296</b>
<b>Roteiro de roda de conversa – pais das turmas do 2º ano A e B do ano letivo 2020 .....</b>	<b>296</b>
<b>Roteiro de roda de conversa – educandos (as) das turmas do 2º ano A e B do ano letivo de 2020 .....</b>	<b>297</b>

<b>APÊNDICE II</b> .....	<b>299</b>
<b>Roteiro de observação – educadores (as) das turmas do 2º ano A e B do ano letivo de 2020</b> .....	<b>299</b>
<b>APÊNDICE III</b> .....	<b>300</b>
<b>Roteiro de entrevista – educadores (as) das turmas do 2º ano A e B do ano letivo de 2020</b> .....	<b>300</b>
<b>APÊNDICE IV</b> .....	<b>301</b>
<b>Questionário Educandos (as) – Caracterização da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima</b> .....	<b>301</b>
<b>APÊNDICE V</b> .....	<b>302</b>
<b>Questionário Pais– Caracterização da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima</b> .....	<b>302</b>
<b>APÊNDICE VI</b> .....	<b>304</b>
<b>Quadro com a carga horária das aulas observadas por educador (a)</b> .....	<b>304</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada “*Práticas Pedagógicas da Educação do Campo: relações entre o Trabalho e a Educação na Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima, no Distrito Colorado do Norte-MT*”, é fruto da investigação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário “Jane Vanini”, situado no município de Cáceres-MT, na linha de pesquisa Educação e Diversidade.

Os percursos que me conduziram para que essa pesquisa pudesse se efetuar, passam por uma sucessão de práticas formadas por experiências em diversos períodos vividos e espaços habitados, sendo eles: o campo, a escola, a universidade e a profissão como educadora. Apresento-me como sujeito histórico que se fez e se refaz socialmente. Refiro-me às vivências e aos processos de transformações que aconteceram no transcorrer da construção da própria história, da cultura, dos valores e da identidade. Deste modo, insiro alguns componentes que considero essenciais na minha trajetória de vida<sup>1</sup>, a fim de apresentar quem sou e como fui me constituindo como ser social, pois, por meio da minha existência, da visão que tenho de mundo, da identidade camponesa foi que se manifestou o interesse em pesquisar esta temática.

Considero-me camponesa, pois sou filha de pequenos produtores rurais. Nasci em agosto de 1983, na zona rural, em Porto Camargo, Distrito do Município de Icaraíma-PR, às margens do Rio Paraná. No ano de 1987, minha família, em busca de melhores condições de vida, migrou à comunidade São Francisco de Assis, popularmente conhecida como Zé Coco, no Distrito Colorado do Norte-MT, no Município de Nova Canaã do Norte-MT. Na época, não havia estradas em boas condições de tráfego. Para percorrer 85 km demoravam aproximadamente um dia de viagem, devido às dificuldades encontradas no percurso, como atoleiros e árvores caídas pelo caminho.

Meus familiares, em busca de expansão de área à plantação, venderam 15 (quinze) alqueires de terras no estado do Paraná e conseguiram comprar 60 (sessenta) alqueires de terras de posseiros no estado de Mato Grosso. Moravam nessa propriedade, quatro famílias. Juntas, as famílias começaram a desbravar a terra para o cultivo de arroz, feijão, milho, algodão, uma variedade de frutas, hortaliças, bem como, pastagem para os bovinos, pois meus pais trouxeram do Estado do Paraná um pequeno rebanho de gado.

---

<sup>1</sup> Adotamos neste texto a 1ª pessoa do singular quando tratamos sobre a trajetória de vida e de constituição enquanto educadora e pesquisadora.

No início passamos por inúmeras dificuldades financeiras, uma vez que, para arrecadar dinheiro precisávamos aguardar a colheita das produções. Além disso, era muito difícil comercializar os produtos.

No entanto, apesar dos problemas, foi um período de grandes descobertas, de brincadeiras sadias e criativas, com bonecas de pano, bonecas feitas com espigas de milho verde, casinhas feitas no meio da roça embaixo de copas de árvores, balanços de cipós nas árvores e banho de rio. Eu, meu irmão Junior e amigos (as) dos sítios vizinhos, brincávamos de roda, pega-pega, esconde-esconde, caí no poço, passar anel, bandeirinha e balançávamos nos galhos abertos das árvores. Lembro-me, que ao acompanhar nossos pais na roça que havia sido desbravada, pintava o meu irmão com o carvão das árvores queimadas. Esses foram tempos de construção, invenção e imaginação da vida.

Aprendi com os meus pais, desde a infância, a viver no campo, a lidar com a terra e com os animais, enfim entendi o valor do trabalho, sofrimento e a luta do (a) camponês (a) para manter a sobrevivência de seus familiares. Presenciei e ainda presencio a resistência de muitos (as) camponeses (as) para permanecer no campo. E, quantas famílias e amigos, vi desistir e buscar outras condições de vida em outros territórios. Estes últimos desistiram dos sonhos de cultivar esse território e resolveram se aventurar em outros espaços, à procura da realização de novos sonhos. Muitos partiram por falta de incentivo de uma política pública voltada ao campo que auxiliasse e protegesse o (a) pequeno (a) agricultor (a), que vê o cultivo da terra como um meio de permanência no campo e sustento para a sua família.

Guardo na memória, momentos de alegrias, lutas e aprendizados que a convivência com minha mãe Ana e avó minha Minervina me proporcionaram. Com estas mulheres aprendi valores que carrego por aonde vou. Aprendi a lutar, resistir, ser forte, ser independente, respeitar a vida e a natureza, cultivar a terra, levantar quando tropeçar nas pedras encontradas pelo caminho da vida, chorar quando precisar, mas também sorrir, pois, a vitória é conquistada com muita luta e persistência.

Comecei a frequentar a escola aos 6 (seis) anos de idade em sala multisseriada com turmas de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental. A escola foi construída no sítio que morávamos através do trabalho coletivo entre os sitiantes vizinhos. Os pais optaram em construir essa escola próxima de suas casas, pois não havia meios de transporte para levar os (as) estudantes à outra escola. Vale ressaltar, ainda, que a escola mais próxima ficava cerca de 5 quilômetros (km) da escola construída. A primeira educadora na época não era graduada, mas se esforçava para dar o melhor de si à nossa alfabetização.

A escola era muito simples, construída de pau-a-pique e com apenas uma sala de aula. Não tínhamos merenda escolar na hora do recreio (intervalo), por esse motivo, os (as) estudantes levavam comida de casa. Lembro-me ainda, que os (as) educandos (as) trocavam e dividiam o lanche entre si. Nesse período, também aproveitavam para brincar. A sala de aula era composta por carteiras improvisadas com tocos de madeira, com um pequeno quadro de giz na cor preta. Este cenário refletia esperança, alegria, amizade e companheirismo, pois apesar das poucas condições estruturais da sala de aula, existia muito amor entre estudantes e educadora. E aprendíamos dentro das limitações que a organização da escola permitia.

Ao terminar a 4ª série, permaneci um ano sem estudar, pois não existia escola que oferecesse a 5ª série na comunidade que morávamos. Sendo assim, ficava muito triste porque sempre gostei de me dedicar aos estudos.

Em 1996 meus pais venderam o sítio de 10 (dez) alqueires que haviam comprado com muito esforço e mudaram para o Distrito Colorado do Norte-MT, para que os (as) filhos (as) continuassem os estudos. Dessa maneira, recomecei os estudos na Escola Municipal Rural São Manuel. Essa instituição também era pertencente à zona rural. Porém, para mim, a mudança foi um choque, tudo era muito diferente: o tamanho da escola, o número de educadores (as), a quantidade de estudantes, não havia salas multisseriadas. No início, tive muita dificuldade de me relacionar com os (as) colegas de turma, em razão da timidez. Inclusive, não fazia perguntas para os (as) educadores (as), uma vez que era vergonhosa. Além disso, considerava que alguns (mas) educadores (as) não eram muito afetivos (as), abertos (as) ao diálogo. No entanto, aos poucos fui acostumando com os (as) colegas e educadores (as). E, assim, consegui concluir a 8ª série.

No ano de 2000, no mesmo prédio escolar, iniciei o 1º ano do Ensino Médio, no período noturno. Nessa época, nem todos (as) educadores (as) tinham formação na área, sendo a maioria pedagogos. Não havia materiais didáticos para os (as) estudantes, quem quisessem livros didáticos precisava comprar. Em 2002, finalizei o 3º ano do Ensino Médio. Nesse tempo, era o município que sustentava financeira e pedagogicamente essa etapa de ensino.

Após a conclusão da Educação Básica, em 2004, com o incentivo de minha mãe, fui residir na cidade de Umuarama-PR, cursar Licenciatura em Matemática na Universidade Paranaense (UNIPAR). As dificuldades financeiras para me manter eram muito grandes. Além disso, o choque cultural foi um fator predominante para o processo de adaptação nesse município. Diante disso, no ano de 2005, solicitei transferência de curso para a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus Universitário de Sinop-MT. Consegui a vaga

e voltei para o estado de Mato Grosso. Foi com muita luta e resistência que alcancei a conclusão do curso.

Apesar dos incentivos que recebia, enquanto adolescente e jovem, de educadores (as) e amigos (as) /colegas para abandonar o campo e estudar para ‘ser alguém na vida’, morar na cidade não era o principal objetivo de vida, considerando que as raízes do campo ainda eram muito fortes, pois apreciava o cultivar da terra e o contato com a natureza, gostava da liberdade e da tranquilidade que o campo me proporcionava.

Em 2009, após a conclusão da graduação em Matemática, retornei ao campo. Comecei a lecionar no mesmo prédio escolar em que concluí a Educação Básica, na Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima (EEIBL) que atende principalmente educandos (as) do Ensino Médio Regular e Modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas etapas de Ensino Fundamental e Médio. Além dessa, também trabalhei em outra escola da zona rural com estudantes do Ensino Fundamental. E, nesse mesmo ano, tive a oportunidade de trabalhar com uma turma do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) Campo “Saberes da Terra”.

Esse programa tinha como objetivo atender os (as) jovens agricultores (as) familiares com idade entre 18 e 29 anos, residentes no campo, que sabiam ler e escrever e não tinham concluído o Ensino Fundamental. O programa promoveu aos (as) educadores (as) e técnicos (as), diversas formações pedagógicas e técnicas realizadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

O currículo integrado do programa propiciava um diálogo entre as áreas de conhecimento e os saberes populares. Com base na pedagogia da alternância, os (as) educandos (as) trabalhavam um tempo na escola e um tempo na comunidade. Essa prática tinha como finalidade, o desenvolvimento do trabalho e da pesquisa como princípios educativos e o respeito à realidade e às necessidades dos (as) estudantes. É importante enfatizar que durante o percurso de trabalho no ProJovem, não entendia totalmente as teorias e princípios propostos pelo currículo do programa. Esta compreensão aconteceu a partir de anos de experiência enquanto educadora e principalmente como pesquisadora no processo de investigação e estudos após o ingresso no mestrado.

Durante o ano de 2010 continuei atuando como educadora no ProJovem, bem como nas duas redes de ensino, municipal e estadual. Na oportunidade, na rede municipal trabalhava com os (as) estudantes do Ensino Fundamental e na rede estadual com os (as) estudantes do Ensino Médio. Vale relatar, ainda, que as aulas do ProJovem aconteciam nos finais de semana.

No decorrer do ano, consegui ser aprovada no Concurso Público para Professora da Educação Básica de Matemática, realizado pela Secretaria de Estado de Educação

(SEDUC/MT). Desse modo, em 2011, tomei posse no concurso para atuar na EEIBL. Já no ano seguinte, candidatei-me ao cargo de Diretora, sendo eleita pela maioria dos votos da comunidade escolar, e, assim, ocupei o cargo de Diretora durante a gestão de 2012-2013.

Ao retornar à sala de aula, em 2014, tive a oportunidade de participar como orientadora do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Esse programa tinha como objetivo: promover a valorização do professor da rede pública estadual do Ensino Médio através da oferta de formação continuada, assim como, refletir o currículo do Ensino Médio, promovendo o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com o foco na formação humana dos (as) educandos (as) (BRASIL, 2013). Esses estudos possibilitaram uma visão diferenciada para o processo de formação humana dos sujeitos do Ensino Médio, a partir de diversos questionamentos e reflexões levantadas a respeito do processo histórico, dos princípios, dos conceitos e das teorias que sustentam essa etapa de ensino.

O PNFEM sustentava-se pela resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define a organização curricular do Ensino Médio conforme descrito no “Art. 5º O Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: [...] VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012, p. 2).

Havia também, os encontros de formações continuadas oferecido pela EEIBL sob orientação Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO/MT), envolvendo os (as) educadores (as) e técnicos (as) e apoio administrativo, que possibilitavam debates e reflexões das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (OC's). As OC's apresentavam como objetivo a superação dualista da educação, deste modo o Estado de Mato Grosso insere os Ciclos de Formação Humana e a modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio de base unitária, politécnica e omnilateral, nas propostas curriculares (MATO GROSSO, 2010).

Na condição de educadora camponesa, que vivencia com o coletivo de educadores (as) o processo de implementação e construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e de práticas pedagógicas condizentes com a realidade de sujeitos que vivem, lutam e resistem para permanecerem no campo, compreendo que exige mais do que motivação por parte dos (as) educadores (as) em buscar alternativas de formação para promover uma educação emancipatória voltada à classe trabalhadora. Deste modo, enquanto pesquisadora, me propus a dialogar com educandos (as), pais e educadores (as) sobre os anseios e objetivos deste coletivo para a EEIBL, para entender como as práticas pedagógicas da escola promovem relações entre a educação e a sociedade, uma tendência aos princípios da formação humana, baseada,

sobretudo, na articulação das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, possibilitando aos estudantes do campo, uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto de vivências, considero que esta pesquisa nasce de um olhar – pensante e curioso – diante da realidade que nos cerca, propiciando perceber e compreender – cada vez mais, que a educação deve contribuir à formação de sujeitos, históricos, ativos, criativos, críticos, capazes de transformar a sociedade em que vivem. Essa reflexão de toda uma trajetória de vida, primeiro, como camponesa e estudante de escolas rurais, e, atualmente, como educadora e pesquisadora de escola no campo, leva-nos a desenvolver uma investigação que vai ao encontro com os objetivos propostos pelo PPP da escola buscando pesquisar e estudar as práticas pedagógicas e a articulação entre o conhecimento científico e os saberes dos sujeitos camponeses, e, acima de tudo, entender como a escola reconhece e valoriza os saberes do/no campo, bem como é organizada a economia dos (as) camponeses (as). As vozes dos participantes desse estudo trazem informações importantes do contexto vivido por esse coletivo, tais saberes e percepções podem contribuir na promoção de conhecimentos que permitem a mudança da realidade da comunidade escolar.

Deste modo, as reflexões e discussões promovidas durante os encontros coletivos de formação continuada e as vivências enquanto camponesa e estudante de escola no campo, as experiências enquanto educadora, diretora e coordenadora do PNFEM foram suscitando em mim o anseio de aprofundar os estudos das práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Médio no campo levando ao seguinte problema de pesquisa: **Como as práticas pedagógicas embasadas no currículo da Educação do Campo possibilitam ou limitam a articulação entre o trabalho e a educação no Ensino Médio da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima para a produção social de conhecimentos ligados à economia camponesa?** E assim, com a finalidade de buscarmos respostas a questão proposta, estabelecemos como objetivo geral: *Compreender como as práticas pedagógicas embasadas no currículo da Educação do Campo possibilitam ou limitam a articulação entre o trabalho e a educação nas turmas do 2º ano A e B² do Ensino Médio do ano letivo de 2020 da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima para a produção social de conhecimentos pertinentes para o desenvolvimento da economia camponesa.*

Para alcançarmos o objetivo geral da pesquisa estabelecemos os seguintes objetivos específicos: *entender como a comunidade escolar compreende a Educação do Campo e*

---

<sup>2</sup> Ao iniciar a pesquisa de campo em 2019, as turmas investigadas estavam estudando no 1º ano do Ensino Médio e ao dar continuidade no processo investigativo no ano de 2020 os (as) educandos (as) iniciaram os estudos em turmas do 2º ano do Ensino Médio.

*participa da construção da proposta pedagógica da escola; compreender o contexto do trabalho e educação no território em que a escola está inserida; analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola vinculam o conhecimento científico com a realidade do estudante.*

Enquanto pesquisadora compreendo que a escola do campo é desafiada a enfrentar e resistir ao poder burguês, representado pelo sistema capitalista cada vez mais opressor, sendo esse o responsável pela propagação e naturalização da competição e do individualismo na sociedade. Em contraposição a isso a Educação do Campo propõe uma educação baseada na coletividade, solidariedade, e cuidado com o meio ambiente, na transformação social, no reconhecimento e valorização do ser humano, e na formação humana do (a) cidadão (ã) trabalhador (a), com a finalidade de construir uma sociedade justa, solidária, consciente, crítica e protagonista da sua própria história. Neste sentido, compreendemos que a escola tem uma função importante nesta construção, devendo abrir espaço para que a comunidade (re) pense, reflita sobre as estruturas sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais que cerca.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de olhar para as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e proporcionar discussões com pais, educadores (as) e estudantes do campo das propostas educativas, buscando entender quais os avanços e desafios esta instituição enfrenta em desenvolver práticas conforme os princípios da Educação do Campo, também tentar entender o processo histórico de luta e conquista da terra e da educação, as percepções dos sujeitos sobre o trabalho e educação, e como acontece a relação entre o conhecimento científico e a realidade, e ainda, se as práticas pedagógicas possibilitam produzir conhecimentos para que os (as) camponeses (as) se auto organizem.

A pesquisa trata de temáticas significativas à vivência e organização da comunidade escolar da instituição “Ivone Borkowski de Lima”, de modo a aprofundar e ampliar as discussões sobre a construção de uma proposta pedagógica no coletivo, promovendo um debate sustentado por bases teóricas que dão suporte a Educação do Campo, e auto-organização do modo de produção dos (as) camponeses (as) como superação da exploração capitalista. Entender como a escola, a partir das teorias e práticas, poderá dialogar e buscar caminhos para enfrentar e superar os desafios propostos. Neste cenário, procuramos apontar alternativas para a construção de uma prática pedagógica pautada em uma educação problematizadora e emancipadora, com uma práxis que considere a realidade, que permita a articulação entre trabalho e educação e possibilite a produção de conhecimento para organização dos (as) camponeses (as). Nesse sentido, trata-se de uma proposta de educação sustentada nos princípios

da Educação Campo, e isso necessita de diálogo, conhecimento, trabalho coletivo, participação da comunidade e luta por uma educação que valorize os saberes dos sujeitos do campo.

Nesta discussão temos como foco as relações entre trabalho e educação enquanto ações que subsidiam as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima (EEIBL). Segundo Veiga (1989, p. 21) “a prática pedagógica tem um caráter criador e tem como ponto de partida e de chegada a prática social, que define orienta sua ação”. Nesse processo existe o interesse de promover transformações na realidade vivenciada pelos sujeitos. A prática pedagógica ocorre a partir do “trabalho realizado pelo professor e pelo aluno, atuando de acordo com um objetivo comum” (VEIGA, 1989, p. 21). Para Franco (2012), as práticas se estruturam por meio de intenções com finalidades de satisfazer certos anseios educacionais demandados pela comunidade social. Assim, as práticas pedagógicas provêm de questões e acordos sociais e determinações de um conjunto de pessoas.

Apoiamos em autores como Freire (2019) para discutir e problematizar as práticas pedagógicas organizadas e executadas na EEIBL, a partir das observações, dos diálogos e teorias estudadas. Entendemos que as práticas realizadas têm vieses numa concepção de educação bancária e tentativas de educação problematizadora voltada para a formação humana. Para Freire o processo de ensino e aprendizagem numa:

[...] concepção bancária – permita-se-nos a repetição insistente -, o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação e em processo (FREIRE, 2019, p. 100).

A discussão promovida em torno da relação entre trabalho e educação observada e pesquisada nas práticas pedagógicas, foca o trabalho numa perspectiva daquele desenvolvido no processo de organização da economia camponesa.

Sendo assim, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos sujeitos que participaram desta pesquisa estão vinculados à Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima, localizada no Distrito Colorado do Norte-MT, na zona rural no município Nova Canaã do Norte-MT. Os sujeitos da pesquisa foram os (as) educadores (as), estudantes e pais desta comunidade, que foi criada por meio do decreto nº 8.260, de 30 de novembro de 2006, e passou a funcionar no ano de 2007 segundo o PPP (2019). Desenvolvemos a pesquisa nessa unidade escolar pelo fato dela atender sujeitos que são considerados pelos movimentos sociais e pelas políticas públicas como pessoas do campo, sendo eles (as), filhos (as) de posseiros (as) de terra, trabalhadores (as) assalariados (as) rurais e agricultores (as) familiares.



Partimos da perspectiva que esses sujeitos do campo têm o direito à educação, no espaço em que residem e que seja uma educação emancipadora, com a necessidade de valorização da realidade vivenciada por esses sujeitos.

A escola está localizada aproximadamente a 65 km da sede do município seguindo pela MT-070. Atualmente, ela atende em torno de 164 educandos (as) divididos em 11 turmas. No período matutino, funcionam três turmas do Ensino Médio e uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental. No período vespertino, atende uma turma com estudantes da Modalidade EJA em fase de alfabetização. No período noturno, atende duas turmas do Ensino Médio Regular e três turmas da modalidade EJA, sendo uma de alfabetização, uma multisseriada com 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental e uma sala multisseriada com educandos do 1º e 2º Ano do Ensino Médio. Atende, ainda, uma turma multisseriada com estudantes do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio em sala anexa, na comunidade Santa Edwigens.

A escola conta com um total de 13 educadores (as) e 11 funcionários (as) (apoio e técnico administrativo). A gestão escolar é composta por um diretor, uma coordenadora e uma secretária. Como o prédio escolar é de uso comum da Escola Municipal e Estadual, foram cedidos à Escola Estadual quatro espaços para uso permanente. O primeiro consiste em uma sala em que funciona o laboratório de informática e a biblioteca; o segundo espaço é uma sala que foi dividida em dois ambientes, sendo que em um desses fica localizado a secretaria e a direção e no outro, a coordenação, bem como, sala dos professores; o terceiro espaço é uma antiga sala de aula de madeira que foi dividida e transformada em cozinha, almoxarifado e sala de jogos, e o quarto lugar é o espaço da horta.

Esses ambientes são permanentes, mas todo início de ano letivo a direção da escola precisa protocolar ofício na Secretaria de Educação Municipal solicitando a quantidade de salas de aulas que necessita utilizar no decorrer do ano. A Escola Municipal também divide uma quadra poliesportiva coberta com a Escola Estadual.

Diante do contexto escolar como objeto de pesquisa e a integração da pesquisadora, este processo investigativo, tem sustentação nos fundamentos da pesquisa-ação, propondo a relação da pesquisadora com os pesquisados, uma vez que “todos os participantes podem ser pesquisadores, em dado momento, no processo que os leva a realizar um projeto em comum” (ANDALOUSSI, 2004, p. 119). Isso possibilita, uma troca de conhecimento e o envolvimento dos sujeitos com a sua realidade, proporcionando meios para a mudança social.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa dialogamos com diversos (as) pesquisadores (as) que ampararam teoricamente os estudos, como autores principais citamos: Zart (2019; 2017; 2012; 2011; 2005; 2004), Caldart (2015; 2012a; 2012b; 2012c; 2011; 2010; 2009; 2003),

Frigotto (2020; 2012a; 2012b; 2010; 2008; 2005; 1988), Freire (2019; 2018; 2013), Franco (2016, 2015; 2012; 2005), Machado (2010; 2009) e outros. Essas teorias foram importantes para constituir as relações entre a questão problema proposta por essa investigação, os referenciais a pesquisa de campo, a análise de dados que contribuíram para a produção da dissertação.

No transcorrer da escrita, consideramos necessário intercalar a teoria com a empiria nas seções que organizaram a dissertação. Esta estruturação teve início na primeira seção e posteriormente nas demais, pois entendemos que o contexto em que a investigação foi desenvolvida, existe uma inter-relação social dinâmica que possibilitou o diálogo entre as teorias e as mensagens emitidas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Essa relação possibilitou a sistematização num formato dissertativo. É importante enfatizar que o processo histórico inserido nessa pesquisa faz parte dos contextos dos próprios sujeitos. Sendo estes sujeitos históricos, reais e concretos que fazem história e têm uma concepção de vida a partir de suas vivências, cultura e relações sociais. Sendo assim, este objeto de estudo é compreendido como espaço para interpretação da história enquanto praxiologia que faz a ligação teórica de autores como Marx e Paulo Freire. O que significa compreender quem são as pessoas e/ou que fazem a partir de suas práticas sociais. Ao realizarmos a leitura interpretativa emergida das falas dos sujeitos em conjunto com o referencial teórico, produzimos um conhecimento que pode contribuir com o processo de construção da ciência humana.

A partir do que expomos e com a intenção de mostrar o trajeto percorrido na produção desta investigação, organizamos esta dissertação em quatro seções. A primeira serviu como introdução do trabalho desenvolvido, contextualiza o universo da pesquisa, discorrendo a problemática, assim como alguns aspectos de relevância dessa pesquisa para a comunidade escolar, na Educação do Campo, na relação do trabalho e educação e na economia camponesa, além de tratar do percurso metodológico.

Na segunda seção apresentamos um breve contexto do processo de migração-colonização do Norte de Mato Grosso, como modo de compreendermos o processo de colonização do Distrito de Colorado do Norte-MT local em que a EEIBL está localizada. Também discorremos a respeito da concepção de Educação do Campo e os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação do Campo e suas principais políticas. Além de apresentarmos as percepções dos sujeitos sobre a Educação do Campo e o envolvimento destes na organização da proposta pedagógica da escola.

A terceira seção discorremos sobre a relação entre a trabalho e educação, inferindo a respeito dos processos que constituem as percepções e as atividades que os seres humanos

desenvolvem para existir e se organizar no território vivenciado. Assim, abordamos a respeito das percepções dos grupos pesquisados sobre o trabalho, a economia camponesa, a economia solidária, o trabalho associado e a agroecologia. Bem como, esta comunidade organiza o seu modo de produção.

Na quarta e última seção analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola EEIBL principalmente das turmas do 2º ano A e B. Interpretamos como as práticas pedagógicas permitem a relação entre os conhecimentos científicos e da realidade na produção social de conhecimentos pertinentes à vida camponesa.

### **1.1 Procedimentos teórico-metodológicos**

Quanto à metodologia adotada à efetivação da presente pesquisa, embasamos nos conceitos da pesquisa-ação, da pesquisa bibliográfica, análise documental, além de evidenciarmos o *locus* e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coletas de dados e os procedimentos adotados na pesquisa de campo realizada com os grupos investigados.

O pensamento de Freire (2013), “pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2013, p. 31), nos inspirou a discorrer os caminhos metodológicos que trilhamos ao longo desta pesquisa.

Assim, em virtude da natureza social, educacional e histórica do nosso objeto de pesquisa, as práticas pedagógicas, como ferramentas na articulação entre o trabalho e a educação para produção social de conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento da economia camponesa, optamos pelo desenvolvimento do trabalho na abordagem crítico-dialética.

Segundo Gamboa (2010), a dialética se preocupa em enfatizar as categorias da temporalidade e da historicidade, ou seja, procura entender a origem, o processo de evolução e transformação para explicar e compreender o fenômeno estudado. O conhecimento, nesta abordagem, está centralizado na relação entre o sujeito e o objeto. Essa relação nos pressupostos gnosiológicos é referenciada através das concepções do objeto e do sujeito e sua inter-relação no processo do conhecimento.

Desse modo, Gamboa (2010) relata que esse processo ocorre na concreticidade, sempre centralizada na relação dinâmica entre sujeito e objeto. Para o autor:

A concreticidade se constrói na síntese objeto-sujeito que acontece no ato de conhecer. O concreto é construído como ponto de chegada de um processo que tem origem empírico-objetiva, passa pelo abstrato, de características subjetivas, e forma uma

síntese, validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecido (concreto pensado) é confrontado com seu ponto de partida através da prática (GAMBOA, 2010, p. 114).

Através dessa afirmação, entendemos que o conhecimento precisa ter como ponto de partida a realidade, isto é, o real concreto com a intenção de atingir algo novo. Nesse sentido, ao refletir a realidade a partir do conhecimento empírico (objeto como ele se apresenta), e, através da abstração, isto é, do domínio da reflexão da teoria, assim, caminhamos para chegar ao novo que é o concreto pensado.

Para Gamboa (2010), nas pesquisas crítico-dialéticas o homem é definido “como um ser social e histórico”, por ser determinado pelo contexto histórico, econômico, cultural e político. Sendo assim, o homem é considerado o criador e transformador de sua própria realidade, ou seja, o mesmo é um sujeito ativo capaz de transformar a realidade social (GAMBOA, 2010).

Segundo Frigotto no processo dialético de conhecimento da realidade,

o que importa, fundamentalmente, não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas, a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social (FRIGOTTO, 2010, p. 89).

Na perspectiva materialista histórica, o método se vincula a um conceito de realidade, de mundo e de vida, constituindo-se em uma espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2010).

Segundo o autor, o conhecimento a partir dessa teoria é efetivado através da práxis, no sentido de que:

A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo do conhecimento: a teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação de transformar (FRIGOTTO, 2010, p. 89).

O enfoque da construção metodológica segue os fundamentos epistemológicos da pesquisa-ação, pois esta tem como base as práticas sociais que oportunizam a pesquisadora, não somente partilhar do espaço pesquisado, mas como também, promover ao investigado, a participação durante o processo de efetuação da pesquisa, permitindo que os resultados alcançados se retornem em proveito próprio do grupo pesquisado.

A pesquisa-ação tem como objetivo, ainda, proporcionar aos sujeitos da pesquisa, tanto aos participantes quanto a pesquisadora, maneiras de chegar à solução de determinados problemas vivenciados pelo grupo de investigados, tendo como suporte, uma ação de

transformação. Esse método procura resolver problemas através das ações dos participantes, e, tal fator, é pouco atingido pelas pesquisas convencionais (THIOLLENT, 2011).

Nessa perspectiva, Zart evidencia que:

A participação dos sujeitos é um ponto forte da pesquisa-ação. Entendo que isto significa um processo de democratização das ciências. Ela implica em relações de aprendizagens que envolvem os diversos atores sociais na apreensão do significado da ciência, do método de como se constrói o conhecimento científico, do conteúdo a ser afirmado, da objetividade a ser delineada, das relações sociais e do poder que envolve as disputas e as controvérsias científicas (ZART, 2012, p. 78).

O autor também evidencia que o aspecto de ação planejada, que é próprio da pesquisa-ação, é desafiante para os sujeitos envolvidos no processo de produção do conhecimento, uma vez que esta se volta à solução do problema concreto que está sendo vivido pelo grupo social participante.

Segundo Zart (2012), é importante entender que a situação em torno das questões sociais e a procura por solução é composta de “um movimento histórico dialético pelo qual se afirmam e se negam situações contínuas e contraditórias, portanto, sem um fim exato e pré-determinado” (ZART, 2012, p. 78).

A pesquisa-ação corrobora como um projeto que precisa ser constituído no coletivo, transportando intenções que não são definidas intuitivamente, justificando que a ciência não é uma propriedade apenas de grupos elitizados, mas sim, pode ser construída por grupos populares, elevando-se como emissária de um plano integral sistemático. Sendo assim, a pesquisa-ação se ajusta em dispositivos que são definidos a uma concreta realização lógica coletiva e, conseqüentemente, institui-se num método original na materialização do ideal de emancipação.

A pesquisa-ação tem a pretensão de entender o meio social e, simultaneamente, interferir no processo. Desse modo, além de atuar na questão problema, também busca ampliar o conhecimento a respeito da problemática. Tem como propósito, ainda, transformar uma realidade social e propiciar a todos que estão envolvidos no meio, a “pesquisa e a ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática” (FRANCO, Maria Amélia, 2005, p. 485).

Essa metodologia de pesquisa garantiu a colaboração efetiva dos sujeitos, pela promoção da cooperação e da liberdade dos atores em participar do processo. Nesse sentido, essa pesquisa tem uma dinâmica ou um movimento em contraposição, pois procurou evidenciar algumas marcas/pontos a serem vistos para o fortalecimento da Educação do Campo, principalmente no que se refere ao desenvolvimento e transformação das práticas pedagógicas,

envolvendo uma aprendizagem voltada à articulação entre trabalho e educação, a produção de conhecimento à organização da economia camponesa baseada na economia solidária, na agroecologia, no trabalho associado e na autogestão dos participantes da comunidade escolar.

Tal metodologia intenta-se por “gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas” (FRANCO, Maria Amélia, 2005, p. 486). Conforme a autora, a pesquisa-ação leva em conta a voz do sujeito, sua percepção, seu sentido e sua perspectiva. Proporciona, também, a construção de ambientes participativos que possibilitam ouvir, dialogar, realizar planejamento no coletivo e atuar para que as ações e o aprendizado promovam uma relação entre o conhecimento científico e a realidade, ou seja, este tipo de pesquisa considera que “a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (FRANCO, Maria Amélia, 2005, p. 486).

Para o processo de investigação, projetamos o desenvolvimento de rodas de conversas e entrevistas com os (as) educadores (as), os (as) educandos (as) e o os pais da EEIBL proporcionando assim, uma discussão de temáticas como, o contexto histórico e princípios do trabalho pedagógico da Educação do Campo, da relação entre trabalho e educação, economia camponesa, economia solidária, agroecologia e as práticas pedagógicas, promovendo no decorrer desse processo, um espaço pedagógico para atores envolvidos debater, refletir e propor soluções sobre as problemáticas levantadas de acordo com as temáticas. Esses momentos possibilitaram o pensar sobre as práticas e ações que possam ser efetivadas no processo de aprendizagem, e também a promoção de um debate, a começar pelas situações sociais, políticas e econômicas vivenciadas na própria comunidade.

Nessa perspectiva, essa investigação foi desenvolvida por intermédio dos procedimentos da pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, sendo estruturada por meio dos conceitos da pesquisa-ação e na dinâmica dialética do conhecimento baseado na ação-reflexão-ação.

Os procedimentos para coleta de dados aconteceram entre novembro de 2019 a setembro de 2020. Os referenciais começaram a ser adquiridos ainda no Programa de Mestrado através da participação das disciplinas cursadas, passou por diálogos com o orientador, docentes (as) do programa, colegas de mestrado, grupo de estudos e sujeitos envolvidos na pesquisa. Esses debates foram permanentes no decorrer desta investigação.

A investigação iniciou com a revisão bibliográfica de textos a respeito da Educação do Campo, Trabalho e Educação, Economia Camponesa e trabalho associado para termos suporte teórico quanto ao proposto no campo científico, pois a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”

(GIL, 2008, p. 50). Como referenciais teóricos recorreremos aos textos e autores estudados nas disciplinas do mestrado. O catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) serviu como ferramenta para consulta de pesquisas relacionadas à nossa temática. Utilizamos o catálogo da Editora Expressão Popular para adquirirmos livros voltados à nossa pesquisa. Além disso, a *internet* contribuiu como meio importante para ampliar nossas fontes na busca de livros e artigos científicos de *Qualis* conceituados.

Consultamos também, o Currículo Lattes de pesquisadores que são referência em algumas temáticas, a saber: Laudemir Luiz Zart, Roseli Salete Caldart, Ilma Ferreira Machado, Célia Regina Vendramini, Mônica Molina, Gaudêncio Frigotto, na busca de obter artigos e livros que fossem vinculados ao assunto pesquisado.

Utilizamos a pesquisa documental, que “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51), esta é considerada como fonte de informações.

Fonseca (2002) esclarece que esse tipo de pesquisa:

Recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Com base nesses referenciais consultamos o Projeto Político Pedagógico da Escola, os Planejamentos de Ensino, as Legislações, Pareceres e Resoluções da Educação.

A pesquisa de campo foi construída a partir das visitas às casas dos familiares, nos diálogos vivenciados pelos atores da pesquisa durante os encontros, nas visitas a horta escolar e nas entrevistas desenvolvidas em sala de aula com educandos (as) e educadores (as) e nas observações realizadas em sala de aula.

Segundo Fonseca (2002) a pesquisa de campo é definida por investigações que vão além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, pois busca a coleta de dados junto às pessoas, além de utilizar a pesquisa-ação como recursos de pesquisa.

A pesquisa a campo iniciou após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o que ocorreu em sete de novembro de 2019, mediante o Parecer nº 3.692.247/CEP. Num primeiro momento, os termos de consentimento e assentimento livre esclarecido foram apresentados para cada grupo de sujeito da pesquisa. Desse modo, esclarecemos, neste trabalho, quais as medidas que foram adotadas à apresentação dos termos. Realizamos uma reunião com os (as) educadores (as) e apresentamos a proposta de pesquisa. Solicitamos a colaboração de

todos no fornecimento de dados e disponibilidade para participarem de rodas de conversa e entrevista, além de pedirmos autorização para observar as aulas. Todos foram atenciosos e se dispuseram a cooperar com a pesquisa.

Com a autorização da Direção, conduzimo-nos às salas de aula. Nesse momento, apresentei-me como pesquisadora e esclareci o motivo da visita e a finalidade da pesquisa, deixando claro que contava com a colaboração de todos (as). Os (as) educandos (as) maiores de 18 anos que aceitaram colaborar com a pesquisa assinaram os termos, já os (as) educandos (as) menores orientei que levassem os termos para casa, conversassem com os pais e trouxessem assinados no outro dia. Quanto aos pais, os termos foram enviados pelos (as) filhos (as) e, em alguns casos, optei por fazer visitas domiciliares, o (s) motivo (s) será (ão) esclarecido (s) a seguir.

Ao recebermos as confirmações e autorizações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, iniciamos os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa de campo, sustentados nos pressupostos da pesquisa-ação.

Compreendemos que “a pesquisa-ação é um procedimento epistemológico que articula a ação com a produção social do conhecimento” (ZART, 2012, p. 10). A partir dessa perspectiva, promovemos espaços que possibilitaram o desenvolvimento de atividades e estudos à produção social do conhecimento. Zart (2012, p. 156) afirma que a produção social do conhecimento é “um processo cognitivo coletivo e colaborativo que envolve sujeitos de espaços sociais e culturais distintos”.

Desse modo, a pesquisa apresentou a necessidade do diálogo entre os conhecimentos científicos sistematizados por instituições superiores, pesquisadores (as) e os saberes e vivências experimentadas pelos (as) educadores (as), educandos (as) e pais que vivem no campo. Sendo assim, os espaços organizados serviram de base à promoção de uma aprendizagem que se estabeleceu no diálogo entre o conhecimento científico e os saberes empíricos dos (as) camponeses (as).

Ainda para Zart (2012) o movimento da produção social do conhecimento é sustentado:

[...] na dialética entre o conhecido, o processo de crítica e de reconstrução dos saberes populares e científicos. Portanto, há a concepção do conhecimento como processos provisórios, ricos em experiências, conflituosos e renovadores de conceitos, inovadores em práticas, criativos em imaginação e transformadores de realidades sociais (ZART, 2012, p. 156-157).

O processo dialógico é formulado a partir de razões diferentes que são complementares e enriquecedoras, pois o conhecimento científico que está presente no contexto das pessoas são



saberes que se renovam a partir das vivências e das práticas sociais, levando o conhecimento a se expandir e transformar as realidades sociais (ZART, 2012).

Para incorporar o sentido da produção social do conhecimento por meio das ações desenvolvidas nesta pesquisa, utilizamos o conceito da pedagogia da práxis, baseada em Freire (2019). Para o autor, o conceito de práxis está vinculado à capacidade do sujeito agir e refletir, ou seja, de transformar a sua realidade conforme as necessidades delineadas pelo próprio ser humano.

A práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo em transformação” (FREIRE, 2019, p. 52). Essa teoria propiciou o desenvolvimento de momentos de diálogos, estudos, reflexões, ações no processo de ensino e aprendizagem relacionados ao modo como as práticas pedagógicas adotadas na escola relacionam os conhecimentos científicos à realidade, constrói a relação entre trabalho e educação, e, conduz a produção social do conhecimento para o desenvolvimento da economia camponesa, oportunizando a problematização da realidade vivida com a intenção de transformação desta realidade.

De acordo com Franco Maria Amélia (2005), a pesquisa-ação busca conhecer e intervir na realidade investigada, tal implicação entre pesquisa e ação leva o pesquisador a fazer parte do universo pesquisado, isso, de certo modo, descarta a possibilidade da neutralidade e do controle da pesquisa.

As mobilizações para participação da pesquisa ocorreram através de conversas em salas de aula com os (as) educandos (as), reuniões com os (as) educadores (as) na EEIBL e visitas nas casas dos pais convidados à roda de conversa.

Antes de reunir os grupos às rodas de conversa, aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas para as famílias e todos (as) estudantes da unidade escolar. As questões são consideradas abertas quando permitem aos sujeitos a liberdade ilimitada de respostas, e fechadas, ao trazerem alternativas de respostas. Esse instrumento foi utilizado com vistas à caracterização da comunidade escolar e também para termos acesso às informações sobre as percepções dos sujeitos em relação à temática, contribuindo na reflexão e desenvolvimento da pesquisa.

O questionário é conceituado “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo, o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 2008, p. 128). Desse modo, o questionário foi utilizado para coletar informações da realidade dos sujeitos. Os questionários de caracterização foram respondidos por 73 estudantes do ensino médio e 37 pais - desses estudantes.

É importante esclarecer que as rodas de conversa e entrevista não foram realizadas com todos os sujeitos que responderam os questionários. Um dos motivos para limitação dos sujeitos na participação das rodas de conversa é que o foco da pesquisa são os (as) educandos (as) do Ensino Médio. Como a escola atende 5 turmas de Ensino Médio, resolvemos escolher duas dessas turmas devido ao curto espaço de tempo à realização da pesquisa, sendo assim, teríamos dificuldade em desenvolver as rodas de conversa com todas as turmas.

Desse modo, optamos por realizar o estudo com todos os (as) estudantes das turmas do 1º Ano A e B<sup>3</sup>, um total de 24, pois são turmas que estudam em períodos distintos. O 1º Ano A estuda no período matutino e o 1º Ano B estuda no período noturno. Em 2020, essas turmas estão estudando o 2º Ano do Ensino Médio, pois não conseguimos desenvolver todas as ações no ano de 2019. Decidimos também, fazer as rodas de conversa com pais e educadores (as) das turmas escolhidas. Acreditamos que isso favoreceu na análise das contradições dos dados levantados.

Convidamos, por meio de visitas às casas, 26 famílias dos (as) educandos (as) das turmas do 1º Ano A e 1º Ano B do ano letivo de 2019 para participarem das rodas de conversa. As visitas aconteceram entre os dias 10 de a 17 de novembro de 2019. Todas as famílias foram bastante receptivas e atenciosas. As informações sobre a pesquisa estavam bem esclarecidas no termo de consentimento. Das 26 famílias mobilizadas para participarem das rodas de conversa, obtivemos seis respostas negativas no momento da visita. Essas respostas foram analisadas e interpretadas na seção dois deste trabalho. Sendo assim, apenas 20 assinaram o termo para participarem dos encontros. Destes participaram das rodas de conversa um total de 10 famílias, representadas por 14 pessoas. Os encontros por meio de rodas de conversa possibilitaram trocas de conhecimentos entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

A técnica de roda de conversa permite que os participantes expressassem, simultaneamente, suas percepções, conceitos e opiniões referentes à (s) temática (s) proposta (s). Esse espaço de interação entre os sujeitos da pesquisa – incluindo a pesquisadora – promoveu uma reflexão sobre o objeto de pesquisa, possibilitando, dessa forma, a construção de novas concepções, que posteriormente, poderão estimular mudanças no pensamento e na atitude do próprio sujeito, levando-o a transformar o meio em que vive.

Devido à sua viabilidade de interação entre os sujeitos participantes, utilizamos as rodas de conversa que “consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de

---

<sup>3</sup> A pesquisa teve a participação dos mesmos (as) educandos (as), porém enfatizamos que no ano letivo de 2019 esses (as) cursavam o 1º ano do Ensino Médio, e em 2020 passaram a estudar o 2º ano. Sendo assim, têm momentos que no texto nos referimos ao 1º ano A e B e em outros por 2º ano A e B.

determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e si mesmos pelo exercício reflexivo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 28). Os autores também afirmam que outro objetivo das rodas de conversa é “socializar saberes, implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construção e reconstrução de novos conhecimentos sobre a temática proposta” (MOURA; LIMA, 2014, p. 28).

Nessa perspectiva, as rodas de conversa oportunizaram a organização de um ambiente de diálogo e escuta de diversas vozes, manifestadas num mesmo espaço, que vão formando-se em ferramentas à compreensão dos processos de construção da realidade do grupo.

As rodas de conversa foram programadas para ocorrerem em quatro grupos, sendo: grupo de educadores (as), grupo de pais, grupo de educandos (as) do período matutino e grupo de educandos (as) do período noturno.

A escolha de grupos de diferentes segmentos escolares para participarem da pesquisa ocorreu na intenção de confrontar possíveis divergências nas percepções desses sujeitos em relação às práticas pedagógicas articuladas ao trabalho e a educação, como produção social de conhecimento para o desenvolvimento da economia camponesa, objeto da investigação da pesquisa, pois é importante perceber a visão de cada grupo a respeito das temáticas e como pensam soluções para cada questão.

Nas conversas de cada grupo desejamos boas-vindas a todos (as), agradecendo pela participação. Solicitamos a autorização dos (as) participantes para que os diálogos fossem gravados em áudio e vídeo, garantindo o sigilo de tudo o que seria registrado. Para manter um clima de proximidade, organizamos a sala em círculo de modo que os sujeitos se posicionassem para a conversa. Procuramos deixar todos (as) à vontade e orientamos para que tomassem cuidado para não falarem todos (as) ao mesmo tempo, pois isso dificultaria a gravação.

Realizamos três rodas de conversa com os pais. Cada encontro teve duração de duas horas. Os encontros aconteceram quinzenalmente conforme deliberação dos sujeitos participantes. Em todos os encontros foi disponibilizado lanche aos participantes. Esses momentos aconteceram em uma das salas de aula da escola.

No primeiro encontro, trabalhamos a temática “Educação do Campo”. Participaram nove pessoas (pais e mães), num total de seis famílias. No segundo encontro, debatemos a “Relação entre Trabalho e Educação”, colaboraram nesse dia, oito pessoas, totalizando cinco famílias. Na última roda de conversa, em que discutimos a “Economia Camponesa”, compareceram sete participantes, representando seis famílias.

Os encontros seguiram a seguinte metodologia: inicialmente foram propostas questões envolvendo as temáticas estudadas, e oportunizamos momentos para que os sujeitos expusessem as suas percepções, promovendo assim, um debate das situações levantadas. Utilizamos referenciais teóricos a respeito de cada temática para aprofundarmos os conhecimentos, construirmos conceitos e propormos soluções às problemáticas levantadas durante toda a discussão.

Durante os encontros, os pais se mostraram tranquilos e aparentemente à vontade. Apenas dois pais estavam um pouco mais resistentes ao diálogo, pareciam ficar observando as respostas e precisavam ser sempre incentivados pela pesquisadora para emitirem sua opinião a respeito do assunto que estava sendo discutido.

Com os (as) educandos (as), reservamos quatro momentos para desenvolvermos as rodas de conversa, com duração de duas horas cada. Esses encontros foram realizados durante as aulas, pois essa decisão partiu do coletivo dos sujeitos, com o apoio dos (as) educadores (as) que disponibilizaram seus horários. As rodas de conversa aconteceram semanalmente nos dois períodos. Ao todo foram 24 educandos (as) que aceitaram colaborar com a pesquisa, sendo 11 estudantes no período matutino e 13 no noturno. O número de participação em cada roda de conversa oscilou entre 21 e 24 estudantes, conforme registrado a seguir.

Os encontros seguiram as mesmas temáticas e organização desenvolvida com os pais. No primeiro encontro debatemos a “Educação do Campo” tivemos a participação de dez estudantes do período matutino e 13 no período noturno. No segundo, dialogamos a respeito de “Trabalho e Educação” com 10 estudantes do matutino e 11 do vespertino. No terceiro, debatemos o “trabalho socialmente necessário”, tendo 11 educandos (as) do matutino e 13 do noturno. No quarto dia, teve 10 estudantes no matutino e 12 no noturno, conversamos referente à “Economia Camponesa”.

No início, os (as) educandos (as) ficaram um pouco constrangidos (as) e desconfiados (as), mas, aos poucos, alguns foram se soltando e participando da conversa; outros, ainda, permaneceram tímidos e só falavam quando eram incentivados (as) pela pesquisadora.

No terceiro encontro, além de falarmos sobre o tema proposto, os (as) educandos (as) em conjunto com a pesquisadora, também levantaram algumas atividades a serem desenvolvidas nas aulas como prática das teorias estudadas. Foram sugeridas as seguintes práticas pedagógicas: recuperação de nascentes d’água degradadas, realizar pesquisa no espaço da feira livre, realizar pesquisa nas associações de produtores rurais existentes nas comunidades, construir um jardim na escola, construir placas para ajudar a população na localização espacial.

No entanto, como os encontros foram desenvolvidos no final do ano de 2019, decidimos que as práticas pedagógicas ocorreriam no ano letivo de 2020. Porém, devido à pandemia do Coronavírus (COVID -19), não foi possível realizar as práticas. É importante enfatizarmos que as propostas foram debatidas com alguns (mas) educadores (as) informalmente e que esses (as) iniciaram as conversas em sala de aula, mas não conseguiram colocar na prática devido à paralisação das aulas.

Propusemos para o ano de 2020 a realização de três encontros com os (as) educadores (as), com duração de três horas cada. Estipulamos uma carga horária maior por acreditar que a discussão com esse grupo de sujeitos deveria ser um pouco maior, pela função que exercem. Decidimos no coletivo que os horários das rodas de conversa seriam no período vespertino, horário em que a maioria estava livre para participar. No entanto, com a paralisação das aulas presenciais devido à pandemia do COVID -19, as rodas de conversas com os (as) educadores (as) não se realizaram. Sendo assim, buscamos outra alternativa para conversar com os (as) educadores (as). Ao invés das rodas de conversas, fizemos entrevistas individuais por meio do aplicativo WhatsApp.

As entrevistas ocorreram entre os dias 10 a 25 de setembro de 2020, nos períodos vespertino e noturno de acordo com a disponibilidade dos (as) educadores (as). Participaram das entrevistas 8 (oito) educadores (as), sendo que 1 (uma) optou por não participar do processo. As entrevistas tiveram duração entre 50 minutos e 1 hora e 30 minutos de duração, pois cada educador (a) tem uma bagagem de vivência e teoria diversificada, e uns são mais falantes e outro menos. Para a entrevista foram elaboradas perguntas abertas sobre as temáticas “Educação do Campo”, “Trabalho e Educação” e “Economia Camponesa”. As entrevistas foram gravadas por meio de áudios e transcritas, posteriormente.

Os encontros contribuíram para os (as) pesquisados (as) apresentarem suas percepções, mesmo que às vezes contraditórias. Esses momentos oportunizaram o diálogo e o ouvir um ao outro, em que todos (as) ficaram livres para se expressarem e vencerem seus próprios medos e dificuldades de falar. Ao final de cada encontro, disponibilizamos momentos para avaliação, reflexão e sugestão para as problemáticas levantadas nos estudos.

Nesse processo investigativo as intervenções propostas pela pesquisa-ação aconteceram durante os momentos dialógicos realizados entre a pesquisadora e os (as) pesquisados (as) por meio de práticas pedagógicas que foram organizadas na intenção de criar um ambiente propício para que os sujeitos de cada grupo expressassem suas percepções, anseios e expectativas e problematizações sobre as temáticas estudadas. Assim, além de ouvir os sujeitos utilizamos de referenciais teóricos para apresentação e discussão dos principais conceitos do processo

histórico e princípios da Educação do Campo, trabalho (assalariado e associado), economia camponesa, economia solidária e agroecologia. Estas práticas pedagógicas demonstram que é possível realizar a passagem do indivíduo empírico ao indivíduo concreto. Segundo Saviani (2011) o indivíduo empírico é aquele que se apresenta diante da sociedade ou de uma sala de aula sem dominar os conhecimentos ou fazer a reflexão de conceitos teóricos, enquanto o sujeito concreto é compreendido em sua integralidade como ser histórico, com a possibilidade do desenvolvimento e a reflexão sobre a totalidade e a concreticidade.

Ao analisarmos as primeiras informações apresentadas pelos sujeitos que responderam os questionários, interpretamos suas mensagens sem o conhecimento teórico e as devidas reflexões dos conceitos das temáticas propostas pela pesquisa, ou seja, estas percepções se referem ao indivíduo empírico. A partir das práticas pedagógicas realizadas nas rodas de conversas, observamos que os sujeitos começam a mudar suas percepções sobre: a Educação do Campo, o trabalho, os modos de organização da economia camponesa, ou seja, os sujeitos ao estudarem os conceitos das temáticas passam a refletir e a fazer novas leituras a respeito de suas percepções empíricas. Isso não significa que essas mudanças no perceber de determinados conhecimentos podem ser consideradas como o desenvolvimento de uma ciência consolidada.

Nesse sentido, evidenciamos que a pesquisa-ação é a produção social de conhecimentos a partir de ação ou mais profundamente das práticas sociais. Assim, temos que esta pesquisa emerge e está envolvida com as práticas pedagógicas, sendo essas dimensões das práticas sociais. Isso mostra que falar da pesquisa-ação é interpretar as ações, os movimentos, as interações, os limites e as possibilidades de processos sociais e cognitivos de transformação e ou dos obstáculos para o movimento histórico das mudanças sociais e educacionais.

O método da pesquisa-ação permitiu o desenvolvimento e a estruturação da nossa investigação, pois este possibilita uma prática que vincula pesquisadores e atores em um mesmo plano de ação para mudar uma dada situação e um método para obter um conhecimento sistematizado referente à questão determinada. Esse método promove, aos sujeitos bem como pesquisadora, se interagirem na elaboração de diagnósticos e na definição de ações e reflexões.

Sendo assim, esse método foi identificado como o mais adequado para sustentar e estruturar este trabalho, especialmente pelo fato da minha situação enquanto educadora e camponesa estar diretamente ligada a essa realidade. Porém, realizar este método e a elaboração das ações é algo complexo, exigindo esforço, diálogos, escuta, bem como estudos à efetivação da pesquisa.

Fonseca (2002) apresenta que:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (FONSECA, 2002, p. 34).

O registro das observações realizadas em salas de aulas com as turmas pesquisadas, as gravações de vozes nas rodas de conversa e entrevistas foram anotadas no caderno de campo, com o intuito de obtermos informações sobre os momentos de interação com os sujeitos pesquisados.

As observações serviram para compreender as relações entre os sujeitos pesquisados e como a execução das práticas pedagógicas articulam as relações entre o trabalho e a educação, e se os conhecimentos produzidos contribuem para que os sujeitos organizem a economia camponesa local. A observação participante é uma técnica que auxilia o investigador a compreender e intervir no contexto em que se encontra, pois, a observação é realizada no meio em que as pessoas se envolvem. Essa técnica propicia a maior aproximação do cotidiano dos sujeitos e das suas representações sociais e dimensão histórica e sociocultural.

Segundo Gil (2008):

A observação participante pode assumir duas formas distintas: (a) natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga; e (b) artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação (GIL, 2008, p. 103).

No caso da nossa pesquisa, nos identificamos com a primeira forma conforme apontada por Gil, pois faço parte desta pesquisa como educadora há cerca de dez anos e, como camponesa, desde a infância.

Observamos 12 horas/aula de cada educador (a), em cada turma pesquisada, independente da disciplina que o (a) educador (a) lecionasse. A observação iniciou em novembro do ano de 2019. Nesse ano, havia apenas sete educadores (as) nas turmas, conseguimos observar a aula de cinco desses profissionais. Os outros dois profissionais não foram observados, pois a educadora estava de Atestado Médico devido a complicações de saúde e foi colocado um educador substituo em seu lugar, que na época não fazia parte do quadro de educadores (as) da escola observada. O segundo educador estava fazendo substituição, esse substituíu as aulas da pesquisadora. É importante esclarecer que nos dois primeiros bimestres do ano de 2019, ocupei a função de Coordenadora, devido à exigência para conseguir a licença à qualificação tive que retornar à sala de aula, somente no mês de outubro foi publicado o afastamento em Diário Oficial, por esse motivo o educador assumiu as horas/aula, e como o

mesmo veio de outra escola, decidimos não o observar. Desse modo, essas observações ficaram para o próximo ano, a saber: 2020.

No ano de 2020 houve uma alteração no quadro de educadores (as), por exemplo, a educadora K foi para a função de Coordenadora. A educadora C deixou o Ensino Médio e passou a lecionar em uma turma de alfabetização na EJA. Além disso, iniciaram na escola e nas turmas os (as) educadores (as) G, H, I e J. Diante das mudanças no quadro de profissionais das turmas, resolvemos realizar observações nas práticas dos (as) educadores (as) que ingressaram na escola e dos educadores (as) E e F que não conseguimos observar no ano de 2019. O novo quadro de educadores (as) passou a ter nove educadores (as).

Neste caso observamos algumas horas aulas dos (as) educadores (as) que começaram a lecionar em 2020 e a prática de E e F. No entanto, não foi possível realizar às 12 horas de observação de cada educador (a) nas turmas conforme projetado devido à paralisação das aulas. Como as educadoras K e C observadas no ano de 2019 não permaneceram na sala do 2º Ano A e B no ano letivo de 2020 optamos em realizar as análises das observações, mas não as incluímos na entrevista. A carga horária das aulas observadas por educador (a) está exposta no apêndice desta dissertação

Para cumprir a carga horária por bimestre, a escola adota um horário de quatro horas por dia da mesma disciplina, funcionando assim: às disciplinas com uma, duas e três horas semanais têm respectivamente, dois e meio, cinco e sete e meio dias ao longo do bimestre. Sendo assim, as disciplinas que necessitam de duas horas para cumprir sua carga horária, a escola prevê dias em que são trabalhadas duas disciplinas com duas horas para cada uma. Esse formato de horário facilitava a nossa observação.

A análise dos dados ocorreu após a coleta de dados produzidos, ou seja, após as transcrições dos questionários, entrevistas e registros das práticas pedagógicas realizadas nas rodas de conversa e observação das práticas pedagógicas. Para isso utilizamos a análise de conteúdo, conforme as teorias de Bardin (1977) e Franco Maria Laura (2005).

O procedimento de análise do conteúdo, de acordo com Bardin (1977), é conceituado como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos 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, 1977, p. 42).



Segundo Franco Maria Laura (2005, p. 13) “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. A autora também afirma que as mensagens emitidas pelos atores pesquisados estão relacionadas com as suas condições contextuais.

Essas condições referidas por Franco Maria Laura (2005) estão vinculadas à evolução histórica dos seres humanos, às situações econômicas, sociais, culturais e políticas nas quais os sujeitos estão incorporados. Em nossa pesquisa tivemos diversas mensagens geradas no decorrer do processo de investigação, como: registros escritos e orais, das conversas desenvolvidas durante os encontros presenciais, das observações e questionários realizados. Tivemos, também, as mensagens silenciosas e gestuais que podemos perceber nas rodas de conversa e nas observações em sala de aula, que foram anotadas no diário de campo da pesquisadora.

Entendemos que as técnicas utilizadas para coleta e análise de dados estão associadas com a perspectiva teórica, com a abordagem metodológica e com os objetivos que pretendemos atingir. A perspectiva adotada nos propicia refletir, problematizar, criticar e propor transformação da realidade pesquisada, considerando que a base materialista, histórica e dialética proporciona entender/conceber a ciência, o conhecimento, a história, a organização social com possibilidades de mudança.

As informações e mensagens coletadas foram categorizadas por temáticas para codificação das visões de mundo dos grupos pesquisados, para que fosse possível demonstrar em termos numéricos e qualitativos as percepções dos pais, dos (as) educandos (as) e educadores (as) referentes à Educação do Campo, trabalho e educação e economia camponesa.

A partir das unidades temáticas foi desenvolvida a descrição por meio das enumerações das características do contexto, seguido das interpretações que são as significações concedidas a partir das caracterizações das informações, além de utilizar da inferência para desenvolver a passagem explícita que vai da descrição à interpretação. Para Franco Maria Laura (2005, p. 27-28) “produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade”.

## **2 CONTEXTO DO TERRITÓRIO DO COLORADO DO NORTE, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS SUAS ESPECIFICIDADES NA ESCOLA ESTADUAL IVONE BORKOWSKI DE LIMA**

Nesta seção, discorreremos a respeito do processo de ocupação do território do Distrito da cidade de Nova Canaã do Norte-MT, Colorado do Norte-MT, em que a Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima (EEIBL) está localizada, e a respeito das discussões contemporâneas da Educação do Campo e suas políticas públicas. Discutimos como a comunidade escolar da EEIBL compreende a Educação do Campo e participa da construção da proposta pedagógica. Para tanto, apresentamos a concepção de Educação do Campo, com base em autores e pesquisas voltadas a essa temática, como também, a partir da percepção dos sujeitos participantes da pesquisa, envolvendo dados de roda de conversa e questionário. Analisamos, ainda, os princípios pedagógicos e filosóficos concernentes à Educação do Campo tais conhecimentos possibilitaram-nos realizar a análise de como os pais e os estudantes percebem a Educação do Campo em sua comunidade.

### **2.1 O processo de migração-colonização do Norte de Mato Grosso**

Para compreendermos o contexto atual da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima e o processo de organização socioeconômico e político do território do Distrito Colorado do Norte-MT, é necessário entendermos como aconteceu o desenvolvimento de migração-colonização realizado entre as décadas de 1970-1980 na região amazônica. A perspectiva histórica é importante, visto que a ocupação das terras, neste distrito, pertencente ao município de Nova Canaã do Norte-MT, é resultado do movimento migratório de colonização da Amazônia.

Segundo Zart (2005) o processo de migração-colonização da região amazônica ocorrido no regime pós-64, foi sustentado pelo pensamento político-militar dominante, uma das principais preocupações na época concentrava-se na ocupação e no desenvolvimento dos chamados espaços vazios e fronteira oca, determinada pela ausência “do trabalhador, do capitalista, do Estado, da polícia, das infraestruturas produtivas e de serviços que caracterizam as arquiteturas dos espaços sociais contemporâneos” (ZART, 2005, p. 61).

Para o capital, o termo fronteira significa a possibilidade de instaurar, com certa rapidez, novas estruturas, sejam elas de cunho político e/ou econômico. É igualmente compreendida,

ainda, como espaço social e histórico, em que os desiguais são vistos como menores e insignificantes, passíveis de serem dominados. A natureza, no entanto, é constituída como um meio a ser integrada ao sistema capitalista, entendendo-a como espaço primitivo, que necessita ser explorada pelos meios de produção capitalista (ZART, 2005).

Ocupar e desenvolver a região Amazônica teve suas implicações, pois conforme Zart (2005) nessas terras já habitavam homens e mulheres. No entanto, esses eram considerados, pelo governo, como pessoas desfavorecidas ao trabalho, ou seja, não capacitadas para o desenvolvimento do modo de produção exigido pelo capital. Sendo assim, as terras eram ofertadas, principalmente, aos homens/mulheres/trabalhadores (as) que fossem capacitados (as) para transformar a natureza, de modo a contribuir com ampliação do capital.

Zart (2005) aponta, nesse sentido, que na visão do governo “o índio e o posseiro-camponês, apesar de estarem presentes corporalmente nas terras amazônicas, as suas mentalidades não eram compatíveis com os interesses e plano que se propunha” (ZART, 2005, p. 65), pois almejavam mudar o cenário da natureza em possibilidades econômicas. Nessa perspectiva, o modelo político e econômico implementado pelos militares tinha como intenção e ambição, assegurar um sistema de acumulação do capital conquistado sem correlação com a construção de relações sociais e políticas de inclusão e de cooperação.

Para Picoli (2006) a participação dos militares, no processo de gerenciamento do Estado, foi favorável para manter os capitalistas na Amazônia, assim como, concentrar as propriedades privadas sob controle dos grupos capitalistas nacionais e internacionais. Com o apoio da ditadura, esses grupos passaram a controlar os movimentos econômicos e políticos, recebendo recursos financeiros à sua estruturação, além de explorarem os (as) trabalhadores (as) e os povos originários.

É importante enfatizar, baseando-nos em Zart (2005), que a formação positivista-liberal dos militares, tidos como mentores da segurança do país, não priorizava superar as desigualdades socioeconômicas e as contraposições estruturais características da sistematização da sociedade de classes. Esse modo de pensar e agir, considerava que “as desigualdades existentes entre indivíduos de uma mesma sociedade são desigualdades que se manifestam nos próprios indivíduos” (ZART, 2005, p. 65).

Sendo assim, reforçava-se a ideologia de que as desigualdades sociais não têm nenhuma relação com as discrepâncias existentes entre as classes sociais, sugerindo que a culpa pela desigualdade social era do próprio indivíduo, que não teve capacidade física e intelectual para acumular capital.

A partir desse princípio, o Estado organiza suas estruturas, de ordem econômica e política, os créditos, financiamentos e incentivos fiscais que servem de suporte à classe dominadora, enquanto aos sujeitos pertencentes à classe subalterno-trabalhadora, tais acessos são negados. Esses processos são resultados da interpretação elitizada de que esses indivíduos não têm capacidade, nem condições de movimentarem-se e ampliarem os meios de produção do sistema capitalista.

Conforme Picoli (2006) a elite recebeu apoios financeiros e incentivos fiscais do Governo para colocar a Amazônia no Mercado Mundial. Isso ocorre desde o processo de colonização do Brasil, e, de certa forma, não foi diferente com a região amazônica. O projeto político e econômico focava na expansão do capital internacional e na acumulação de bens materiais da elite nacional.

Picoli (2006) afirma ainda que:

[...] através dos incentivos oferecidos pelo Estado, ocorreram na prática à concentração da terra, o empobrecimento das massas e a expropriação da terra dos indígenas e dos posseiros, bem como, o não acesso aos que chegaram em busca de terra e do trabalho (PICOLI, 2006, p. 38).

Com isso, os (as) trabalhadores (as) que buscavam na terra um meio de produzir para sua própria sobrevivência, viam-se marginalizados, enquanto os grandes grupos econômicos recebiam créditos e incentivos para aumentarem sua produção e concentração de propriedades. O autor salienta ainda, que durante o período militar, entre os anos de 1966 a 1985, ocorreu a ampliação dos projetos voltados à agropecuária e ao extrativismo na região amazônica, graças aos benefícios e incentivos fiscais recebidos pelo governo. No entanto, vale ressaltar, que a distribuição de dinheiro aos empresários e detentores do agronegócio é uma prática realizada até hoje.

O processo de ocupação da região amazônica serviu à “expansão capitalista que teve como finalidade expandir seus interesses globais para atender ao mercado internacional” (PICOLI, 2006, p. 50). Como forma de manipular e silenciar os movimentos sociais, o governo distribuiu poucas terras aos migrantes e povos originários, a maioria das propriedades foram “compradas, griladas ou ocupadas por latifúndios, grileiros, fazendeiros e empresários” (PICOLI, 2006, p. 50). Conforme sustentado pelo autor, esse processo promoveu o aumento da pobreza entre os indígenas, posseiros e povos originários, que ao serem expulsos e expropriados de suas terras, não tinham outra escolha, a não ser, servir a esses grupos exploradores e expropriadores da força humana e das reservas da natureza.

Para fomentar a intensidade de ocupação do espaço geográfico da região Norte mato-grossense, os governantes e representantes das colonizadoras exibiam propagandas em estandartes evidenciando “a grandiosidade do país, a facilidade da riqueza, a futurização do bem-estar individual e familiar, o sentimento patriótico e nacionalista, que elevaria o país a uma nação desenvolvida” (ZART, 2005, p. 70).

Nesse sentido, o principal interesse em ocupar os territórios amazônicos concentrava-se em chamar à atenção das forças produtivas do capital e do trabalho, representadas pelos (as) capitalistas, trabalhadores (as) e empresários (as). Conforme Zart (2005) o Estado oferecia incentivos fiscais e vantagens financeiras aos empresários (as), e, aos (as) trabalhadores (as), propagava um abastamento de mão de obra (emprego) e também a possibilidade de adquirir uma parte de terra, entre esses estavam “os sem terras e pequenos proprietários do Sul do Brasil” (ZART, 2005, p. 71).

Zart (2005) enfatiza que para alcançar os objetivos propostos de ocupação de desenvolvimento dos espaços vazios da Amazônia, o governo, institucionalizou a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), com a finalidade de coordenar e supervisionar programas e planos de órgãos federais. A SUDAM desenvolveu tanto incentivos fiscais, quanto financiamento de créditos, como modo de atrair investidores nacionais e internacionais para essa região. Para o prosseguimento dos objetivos, o Presidente Médici instituiu o Programa Nacional de Integração (PIN) que favoreceu a ocupação do território amazônico com as rodovias Transamazônicas e Cuiabá-Santarém, que possibilitaram avançar rumo ao ‘progresso’ do país.

O governo pós-64 adotou, como medidas de desenvolvimento econômico e político, a monopolização do capital e da propriedade, favorecendo a concentração de terras, créditos, indústrias e rendas no Brasil. Os militares, com intuito de ampliar o processo de modernização da economia, buscavam nos princípios de economia aberta, parcerias com o capital internacional como meio de fortalecer o processo de exportação, não mais focado somente em produtos primários, mas na produção de mercadoria industrializada e semi-industrializada. Com isso, a economia avança quantitativamente, mas em termos de qualidade, voltada à melhora de condição de vida e bem-estar da população, ficavam estagnados, pois a política atende aos interesses da classe capitalista (ZART, 2005).

A Lei nº 4.504/64 (Estatuto da Terra), instituída pelos militares, aparentava cuidar dos interesses dos (as) trabalhadores (as) para terem acesso a terra, pois incorporou “bandeiras de lutas dos trabalhadores do campo pela reforma agrária” (ZART, 2005, p. 83). No entanto, o processo histórico de ocupação das terras do Norte de Mato Grosso, mostra uma contradição,

pois o Estatuto contribuiu ao processo de contrarreforma agrária. A reforma agrária, na verdade, foi substituída por projetos de colonização dirigidos. Tanto no plano particular, quanto no plano oficial, esses projetos contribuíram para elevar a concentração da propriedade fundiária em poder dos representantes do capital. Ademais, entendemos que a colonização foi uma das maneiras de deslocar e desarticular o processo de luta pela reforma agrária, já que os (as) trabalhadores (as) não conseguiram o acesso e a permanência nos territórios em que a reforma agrária foi implantada.

A ocupação das terras do Distrito Colorado do Norte-MT é resultado do projeto de colonização instituído na década de 1970. Isto é, as terras não foram ocupadas através do projeto de reforma agrária. Sendo assim, os sujeitos desse território não fazem parte e não participam de movimentos sociais, como por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Esse contexto tem implicações na organização socioeconômica e política, os processos educacionais e culturais, e, por conseguinte, sobre as práticas sociais e as concepções em relação ao trabalho e a educação, como pode ser verificado a seguir.

Destacamos que a ocupação desse território teve relação direta com a colonização do município de Colíder-MT. De acordo com Oliveira (1998) a colonização do território de Colíder-MT aconteceu em paralelo à construção da BR-163, que liga Cuiabá-MT a Santarém-PA por intermédio do 9º Batalhão de Engenharia e Construção (BEC). Conforme Seluchinsk (2008), no ano de 1974 Colíder-MT passou a ser povoada pela colonizadora Líder S/A, tendo como responsável Raimundo Costa Filho. Em 1979 a região foi desmembrada do município de Chapada de Guimarães-MT. Nessa época, Nova Canaã era distrito de Colíder-MT.

Segundo Schaefer (1985), para ocupar as terras, a colonizadora intensificou as propagandas principalmente na região Sul do Brasil, sendo uma das estratégias utilizadas para chamar à atenção de trabalhadores (as), empresários (as) e representantes do capital para migrarem à região de Colíder-MT. Anunciavam que na região existiam solos férteis, com climas favoráveis à plantação de lavouras e muitas facilidades para o pagamento das terras. Envolvidos (as) pelas propagandas que referenciavam a fertilidade dos solos, milhares de pessoas povoaram a região Norte de Mato Grosso. Para o autor “a migração camponesa é a busca da terra, o pedaço de chão para o trabalho e a produção de existência” (ZART, 2012, p. 214).

Conforme Seluchinsk (2008), o colonizador naquela época recebeu recursos do governo estadual para construir infraestruturas na cidade, porém as obras não foram realizadas, pois, inclusive, eles adotavam medidas diferentes sobre a extensão mínima dos lotes exigidos pelo governo. Os lotes deveriam ser demarcados para venda com tamanho mínimo de 100

hectares. Todavia, esses eram negociados mesmo com extensão de dois, três, cinco ou até dez hectares de terra, o que importava para a colonizadora era a comercialização dos terrenos, independentemente do tamanho. Essa atitude possibilitou, por um lado, o acesso à terra aos produtores que dispunham de poucos recursos, e, a concentração de grandes áreas latifundiárias, resultando em um aumento desmedido da população, ou seja, um volume de migração intenso para essa região.

Seluchinsk (2008) salienta, também, o não cumprimento por parte do colonizador, com as suas obrigações, pois muitas famílias compravam os terrenos ainda no Paraná, mas ao chegarem ao local, a terra não estava disponível, ou seja, a colonizadora havia comercializado para outro produtor. Mediante essas situações, as famílias viam-se obrigadas a assentarem-se à beira da BR-163, para resistir e lutar pela terra. O proprietário da colonizadora causou problemas aos migrantes ao vender terras devolutas, isto é, terras que o governo ainda não havia autorizado para comercialização, dificultando assim, a legalização das terras.

A autora descreve que as formas de pagamento dos lotes eram parceladas em duas vezes, o produtor pagava a metade do terreno como entrada e o restante após um ano, quando recebesse a escritura. Entretanto, no transcorrer de um ano, a colonizadora não conseguiu fazer as escrituras. Na tentativa de receber o valor final, ordenava que os seus empregados (popularmente chamados de jagunços) intimidassem as famílias devedoras, com o uso de violência e terror, ameaçando a vida das pessoas.

Sendo assim, em busca de melhores condições de vida, os migrantes envolveram-se nos vários confrontos que acontecem entre grileiros, jagunços, trabalhadores (as), posseiros, empresários, assim como latifundiários. No entanto, os grandes grupos econômicos, representados pela elite, são amparados pelas leis que protegem a expansão do capital e a expropriação dos posseiros.

Segundo Seluchinsk à época, ocorreu o:

[...] desentendimento entre Raimundo e seu sócio Sebastião Louro de Lima, sequestrado e assassinado com seu capataz, pelos jagunços de Raimundo Costa Filho. Os assassinos foram descobertos e confessaram a participação do colonizador (SELUCHINESK, 2008, p. 60).

Foi, então, a partir desse episódio que o colonizador desapareceu de Colíder-MT. Na tentativa de solucionar o problema, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) passou a intervir no caso, e, como medida, resolveu fazer a desapropriação das terras do município inteiro, e, por conseguinte, conseguiu fazer a regularização de parte das terras de Colíder-MT. Dessa forma, o município de Nova Canaã do Norte-MT, assim como algumas

regiões nos arredores do município de Colíder-MT, não conseguira legalizar suas terras. Conforme afirma Seluchinsk (2008), existia outro proprietário dono de uma grande área na região, por isso essa área foi invadida pelo colonizador e vendida para os colonos, impossibilitando o INCRA de resolver o problema imediatamente.

Segundo Oliveira (1998):

Colíder nasceu sob o signo do ‘nó cego’. Das mentiras dos corretores, dos jagunços. Das raias do Padre Geraldo, das pingas do Balica, das mortes do Severino, Canário, Zé Baiano, Bigode, Polaco e tantos outros. Mas Colíder nasceu da bravura do seu povo, da fé, da esperança, da coragem e do brandir das foices e dos machados, os quais se associavam aos martelos nas construções do futuro. Colíder é fiel testemunha e palco das piores e mais cruéis acontecimentos que já registram nesse país nas ocupações e frentes da reforma agrária (OLIVEIRA, 1998, p. 74).

A letra da música denominada *Terra que Deus Andou* de composição de Lourenço Rodrigues da Silva (1985), um dos camponeses pioneiros da comunidade Santa Luzia (Boa Vista), pertencente ao Distrito Colorado do Norte-MT, retrata o que buscamos compreender o processo de Colonização de Colíder-MT, baseados em alguns estudiosos.

A música (1985)<sup>4</sup> diz:

*Eu deixei meu Paraná, procurando a minha sorte. Tive medo da geada, pois o frio é muito forte. Eu peguei minha família num caminhão, de transporte. Com destino a Colíder, no Mato Grosso do Norte. Quando chegamos em Colíder só existia sertão. Tinha terra de conflito, era uma confusão. Jagunço e pistoleiro, tinha como profissão. Matava para ver o tombo por ordem de seu patrão. A cidade de Colíder, parecia uma favela. Hoje ela transformou-se numa cidade mais bela. Acabou todo o sertão e também os matagais. Tem avenida asfaltada, escola e grande ginásio [...].*

Procuramos evidenciar, através da letra desta canção, que o processo de colonização de Colíder-MT deixou marcas profundas em homens e mulheres que bravamente lutaram para conquistar o seu tão sonhado pedaço de terra, e, conseqüentemente, a povoação do município de Nova Canaã do Norte-MT. Vimos que a ocupação de Nova Canaã do Norte-MT se confunde com a história de Colíder-MT, uma vez que foram colonizadas pela mesma Imobiliária.

De acordo com o histórico disposto no *site* da prefeitura do município, o primeiro nome atribuído a Nova Canaã do Norte-MT, foi *Gleba Nova Era*, idealizado pelo dono da Colonizadora Líder S/A. Anos mais tarde, o nome “Nova Canaã” foi proposto pelo Bispo da Diocese de Sinop, Henrique Froehlich, referindo-se que o lugar era a “Terra Prometida” aos

---

<sup>4</sup> A música é de autoria Lourenço Rodrigues da Silva (1985) um dos pioneiros da comunidade Santa Luzia (Boa Vista), pertencente ao Distrito Colorado do Norte-MT. A letra foi encontrada em uma apostila que foi desenvolvida por uma professora e sua turma de 8º Ano de Ensino Fundamental II, da Escola União Flor da Serra, a respeito do processo histórico dessa comunidade. Atualmente essa escola encontra-se fechada pelo processo de nucleação escolar.



homens e mulheres que chegavam na região em busca de realizar seus sonhos, com coragem para resistir na luta pela conquista da terra prometida.

Como destacamos anteriormente:

Com o assassinato de um dos proprietários da firma Colonizadora, Louro Silva Lima, o primeiro arranco povoador da Gleba estagnou. Os problemas se avolumaram e a Gleba ficou inadministrável, saindo o INCRA em socorro dos primeiros moradores, desapropriando legalmente os colonizadores, e assumindo o ônus da empreitada frustrada. Com a desapropriação legal foi criado o PAC – Projeto de Assentamento Canaã conforme Decreto Lei nº 109, de 26 de abril de 1982. O objetivo principal era promover a regularização fundiária de aproximadamente 3.540 famílias que residiam no Projeto (NOVA CANAÃ DO NORTE, s/d, página única).

Baseado no contexto histórico, entendemos que os moradores não se deixaram abater com os problemas fundiários, voltando sua preocupação ao crescimento econômico das famílias. Nova Canaã do Norte-MT transformou-se em um Distrito do município de Colíder-MT em 1981. E, somente após cinco anos, “a Lei Estadual nº 4.997, de 13 de maio de 1986, criou o município” (NOVA CANAÃ DO NORTE, s/d, página única).

Concordamos com Lourenção (2016) ao referir que “os primeiros a ocuparem as terras em Colorado do Norte vieram do próprio município de Colíder” (LOURENÇÃO, 2016, p. 95). Como explicitado pelo pesquisador, os migrantes que não conseguiram terra na Gleba Cafezal foram em busca de terras na Gleba Nova Era. Já àqueles que não conseguiram, partiram às terras pertencentes ao que hoje chamamos de Colorado do Norte-MT.

Lourenção (2016) esclarece, que no Distrito Colorado do Norte-MT:

[...] diferentemente do que havia ocorrido até então, a ocupação não se deu via colonizadora. As terras foram adquiridas de pessoas que não tinham a posse legal da área. Decorrente desse processo, os primeiros anos na região foram marcados por intensos conflitos entre os camponeses que tentavam desbravar a floresta e os jagunços contratados pelos donos das terras ou por grileiros (LOURENÇÃO, 2016, p. 95).

Em meio a esse contexto de intensos conflitos entre moradores e jagunços, comandados por fazendeiros donos das terras, fica bem definido, na letra da música “Risco de Vida (Changa)”, de autoria de Lourenço Rodrigues da Silva (1985), que resistiu aos conflitos em busca da terra:

*Quando nós aqui chegamos, o lugar era um sertão. Andava só por picada, pois não tinha condução. Com nossa changa nas costas, veja que situação. Quantos pingos de suor foi derramado no chão! Enfrentamos carabina, baganate e mosquetão. A jagunçada de cima fazia a perseguição. Queimava nossos barracos, destruía nosso pão. Mas, Deus, vendo a covardia, teve de nós compaixão. A polícia deu de cima, a jagunçada afastou. O malvado fazendeiro, com certeza amedrontou. Hoje estamos*

*sossegados, acabou a escravidão. Estamos todos apossados, neste pedaço de chão* (SILVA, 1985, não paginado).

Os homens e as mulheres que desbravaram esse território foram resistentes, pois lutaram para conquistar suas terras e continuarem como agricultores (as) camponeses (as). O processo de aquisição de terra, segundo Picoli (2006), ocorreu de três formas:

A primeira, através da compra das áreas de antigos posseiros ou proprietários; [...] a segunda, através da aquisição diretamente do governo federal e estadual, que forneciam a quantidade de lotes dentro das limitações constitucionais até cobrir toda a área cobiçada pelo projetos econômico; a terceira, através da indústria de grilagem, via crime organizado, que atuava na região impunemente, com um aparato que envolvia várias modalidades de fraudes, forjando escrituras e escrituras e formando um verdadeiro aparato de documentos fraudulentos (PICOLI, 2006, p. 63).

A aquisição de terras em Colorado do Norte-MT ocorreu, principalmente, pela primeira e terceira forma de ocupação. Atualmente, o território é composto por diversos posseiros, em sua maioria por pequenos produtores rurais, mas contém uma considerável área de propriedades, com titulação definitiva nas mãos de fazendeiros.

É importante enfatizar que a colonização da região amazônica, implementada pelo Estado-Militar, registra marcas determinantes no processo de constituição, estruturação e organização política, econômica, cultural e social, em territórios ao Norte de Mato Grosso. Diante da concentração de propriedades privadas, em poder dos grandes latifundiários capitalistas modernos, firmaram-se políticas para ampliar o processo da modernização do campo, que marcam o modo de produção nesses locais até à contemporaneidade.

Conforme Zart (2005), afirma, no sentido de:

Complementar às políticas de colonização, o Estado adotou uma política de modernização do campo, incorporou metodologias que fez crescer o montante absoluto da produção agrícola, resultante da aplicação de produtos bioquímicos como inseticidas, fungicidas, pesticidas e de fertilizantes químicos, além da mecanização da produção rural. Ocorreu o processo de industrialização [...] do campo. A mecanização do campo amplia a eficácia de maior produção com menor trabalho. Isto vale dizer que ocorre a implantação no campo de uma racionalidade que elimina a mão de obra-de-obra, ou o trabalho vivo, e incorpora a máquina, ou o trabalho morto (ZART, 2005, p. 85).

O território de Colorado do Norte-MT, atualmente, vem passando pelo processo de ocupação da modernização da agricultura e da pecuária contemporânea, pois são pensadas como economias predominantes entre os latifundiários, ou seja, a expansão da fronteira agrícola vinculada à economia do capital na década de 60,70 e 80, atualmente vem sendo ocupada pela ideologia do agronegócio ligado a monocultura (soja e milho). Deste modo, é importante que a

escola proporcione junto a essa comunidade reflexões sobre o significado do processo de ocupação deste espaço/terra, no sentido de compreender como se dá as diferenças entre produção na agricultura latifundiária<sup>5</sup> e agricultura camponesa<sup>6</sup>.

Os (as) pequenos (as) produtores (as) estão deslumbrados pelo poder do Agro, uma vez que estão vendo o valor das terras aumentarem com grande frequência. Há dez anos um alqueire de terra valia o equivalente a R\$ 8.000,00. Com a expansão da agricultura convencional, os fazendeiros estão ofertando até R\$ 40.000,00 por alqueire.

A fertilidade do solo, nessa região, tem atraído à atenção dos grandes latifundiários. O processo de valorização das terras dificulta a compra de terra pelo pequeno produtor, que almeja adquirir e/ou ampliar sua propriedade. Ademais, com a expansão dessa prática, o meio ambiente sofre com as aplicações de agrotóxicos diversos e a degradação do meio ambiente.

Assim, após contextualizarmos o processo de colonização da região Norte de Mato Grosso e suas influências na ocupação do território do Distrito Colorado do Norte-MT, na próxima subseção nos debruçaremos nas discussões sobre a Educação do Campo destacando a importância do MST em parcerias com as universidades e outras instituições e movimentos sociais no processo de luta pelo direito à terra e à educação.

## **2.2 Discussões contemporâneas sobre Educação do Campo e suas Políticas Públicas**

Na subseção anterior apresentamos o contexto histórico de ocupação das terras pelos (as) camponeses<sup>7</sup> (as) pertencentes ao Distrito Colorado do Norte-MT. Vimos que esses (as) não vivenciaram experiências da conquista da terra como o MST, assim como não estão vinculados a movimentos sociais, mesmo com essas diferenças também são sujeitos do campo, com cultura (s), saberes e economia (s). Portanto, possuem vivências com o espaço escolar.

---

<sup>5</sup> A agricultura latifundiária está cada vez mais ligada ao monopólio das indústrias químicas, interessada na produção para o mercado internacional de alimentos. A monocultura cada vez mais tem evoluído através da homogeneidade da genética, dependente da tecnologia de engenharia genética de laboratório. Além de exploração.

<sup>6</sup> A agricultura camponesa procura alternativas próprias através do associativismo e do cooperativismo, a produção está vinculada ao consumo familiar, a economia solidária, ao mercado local e regional. Tem preocupação com a reconstrução de uma diversidade econômica, com a utilização de sementes crioulas, com biodiversidade animal e vegetal. A base de conhecimento articula-se com os modelos de produção ecológicos centrado na agroecologia.

<sup>7</sup> Os sujeitos pertencentes à comunidade escolar no Distrito Colorado do Norte-MT em sua linguagem não se denominam camponeses (as) entre si, eles se identificam, como: agricultores (as), pequenos (as) produtores (as) rurais ou pecuaristas, sitiantes, lavradores (as). Em outras regiões do Brasil além das nomenclaturas citadas os (as) camponeses (as) se chamam de colonos (as), assentados (as), acampados (as), agricultores familiares, etc. Porém, na dissertação nos referimos a esses (as) trabalhadores (as) como camponeses (as) devido aos referências teóricas utilizados sobre a Educação do Campo e a economia camponesa os sujeitos do campo como camponeses, enfatizando a relação entre o trabalho e educação como processo constituinte da configuração da organização socioeconômica e cultural.

Como forma de analisar as percepções dos participantes da pesquisa sobre a Educação do Campo, discutimos as concepções sobre a Educação do Campo e políticas públicas para essa modalidade educacional.

Partimos da concepção de que a Educação do Campo está vinculada diretamente aos sujeitos do campo, aos seus valores, seus costumes e a sua identidade, reafirmando a influência e a importância desses povos no desenvolvimento do meio rural, a partir das suas necessidades e demandas. A Educação do Campo é, então, uma educação voltada aos direitos dos (as) trabalhadores (as) do campo, que colabora para que a população camponesa se torne cada vez mais agente protagonista das suas lutas e conquistas. A luta consiste, assim, para que a Educação do Campo seja *do, no e para o* campo, para homens e mulheres do campo, porém sem se esquecer a sua totalidade social.

Os sujeitos do campo, tal como afirma Caldart (2015) são todos (as) trabalhadores (as) do campo, quilombolas, indígenas e assalariados ligados à vida e ao trabalho no campo. Lembramos, portanto, que os sujeitos do MST<sup>8</sup> são os principais protagonistas da Educação do Campo. São esses sujeitos que lutam contra os latifundiários capitalistas, para conquistarem um pedaço de chão, para produzirem e oferecerem condições de vida digna aos seus familiares. Caldart (2003) salienta, ainda, que o MST é responsável por colocar o campo em movimento. Segundo a autora, a luta por escolas iniciou praticamente no mesmo período que começaram as lutas por uma propriedade regulamentada.

Os (as) camponeses (as) carregam consigo as memórias de suas gerações, suas histórias de lutas e os saberes populares originados das experiências vivenciadas em seus territórios. Esses sujeitos, historicamente, tiveram o acesso negado, tanto aos direitos sociais, quanto ao direito à educação. Os valores, os conhecimentos e as culturas constituídos no espaço rural por esses povos, quando comparados com o meio urbano, eram considerados com sentimento de desprezo e inferioridade.

Caldart (2012c) nos pontua que a maioria da população que vive no campo, era tida como parte atrasada e fora do lugar, no almejado projeto de modernidade. A sociedade julgava

---

<sup>8</sup> O MST é um movimento que reúne diversos camponeses (as) lutadores (as), na luta pela reforma agrária, em busca da terra e mudanças no modo de produção da agricultura. Segundo Caldart (2012c) a luta do MST vai muito além da conquista pela terra, pois é determinada por diversos setores de atuação como a cultura, a saúde, a produção, a política agrícola e a educação. No caso da história da educação no MST existe uma ligação direta da trajetória do movimento como um todo (CALDART, 2012c). Para organizar a luta pelo direito a educação e acesso à escola pública comprometida com princípio da igualdade de uma educação de qualidade social para todos (as), numa perspectiva de emancipação cultural e social aos trabalhadores (as) foi criado o setor de educação, para organizar coletivos de educação para mobilização e reflexão sobre as questões da educação aos trabalhadores (as) do campo. Considerando que educação da classe trabalhadora camponesa é um direito humano fundamental.

os (as) camponeses (as) com estereótipos e preconceitos. No entanto, apesar de todos esses processos, esses sujeitos permanecem resistindo em seus territórios, lutando pela construção de caminhos que levem à transformação das realidades familiares, produzindo de forma simples e digna, vida e trabalho no campo.

Caldart (2012c) reitera que o conceito de Educação do Campo está entrelaçado às questões culturais, de trabalho, do conhecimento e das lutas sociais dos movimentos camponeses, assim como ao “embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura, que têm implicações no projeto de país, de sociedade, nas concepções de política pública, educação e de formação humana” (CALDART, 2012c, p. 257).

Esses sujeitos lutam por uma escola que considere o seu “contexto social”, que seja direcionada para atender às especificidades da “realidade do meio rural”. Por isso, como a educação nesses espaços, sempre foi deixada de lado pelos representantes do Estado, o MST tomou para si a obrigação de garantir a escolarização das crianças no campo.

Caldart (2012c) destaca que:

[...] se no Brasil a escolarização do povo fosse uma prioridade e se as discussões pedagógicas incluíssem como preocupação a realidade específica dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, tratando-os efetivamente como sujeitos da educação no país, talvez o MST não tivesse tomado para si a tarefa de garantir escolas para as famílias que o integram e nem de entrar na discussão específica sobre pedagogia escolar (CALDART, 2012c, p. 232).

Essa fala refere-se ao descaso com que os governantes sempre trataram a educação no meio rural, uma vez que as classes dirigentes, comandadas pela elite brasileira, acreditavam não ser necessária a educação escolar à classe trabalhadora, pois supunham que para executar as técnicas da agricultura não fosse preciso se profissionalizar. Pressupunham-se, desse modo, que a educação não era e talvez não fosse/seja visto, pelos detentores do poder, como interesse de uma mera instrução, quando muito de formação humana capaz de libertar e emancipar sujeitos. Julgava-se, portanto, que a educação, aos habitantes do campo, era algo desnecessário.

Conforme Machado (2010) a Educação do Campo passou a ser debatida em encontros e conferências no âmbito das próprias lutas e reivindicações dos movimentos sociais, em especial do MST. No início, o movimento se articulava em torno da luta pela terra, porém os interesses e objetivos adquiriram outras proporções, essas mudanças ocorreram através da materialidade da luta, bem como a vontade e necessidade de elaborar um projeto de educação que visasse à transformação social como um dos fundamentos básicos da educação à classe de trabalhadora em contradição à educação existente.

Machado (2010) considera que os debates referentes à educação dentro dos acampamentos foram motivados pela ansiedade e preocupação das lideranças que coordenavam as atividades escolares nos acampamentos. Esses debates tratavam sobre o tipo de escola que buscavam para suas crianças. Em meio aos desejos e sonhos, cobravam uma escola que ensinasse os filhos a lutarem pelos seus direitos, a trabalharem no coletivo, que mostrasse, sobretudo, o valor do homem do campo e apresentasse a vida na cidade como realmente ela é, para que a criança, ao atingir a idade adulta, tivesse condições necessárias de tomar suas próprias decisões, principalmente referentes ao seu local de moradia.

Sendo assim, a luta pela Educação do Campo passou a ganhar mais força depois do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, por intermédio do MST, com a finalidade de elaborar um projeto de educação que fosse constituído e planejado a partir das particularidades dos povos do campo, de maneira que promovesse o acesso e a permanência dos (as) educandos (as) nas escolas de origem, possibilitando, também, aos (as) educadores (as), desenvolverem práticas pedagógicas que valorizassem e considerassem a realidade dos (as) educandos (as). A partir desse momento, as conferências nacionais, por uma educação básica do campo de qualidade, vão tomando espaço e agregando parcerias de outros movimentos sociais, de instituições públicas, tais como as universidades e organizações não governamentais.

Em julho de 1998, na cidade de Luziânia, no estado de Goiás, realizou-se a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, fomentada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do MST, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Universidade de Brasília (UnB). Nessa data surgiu, então, o termo “Educação do Campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

De acordo com Molina (2003, p. 64), a I Conferência teve como objetivo, colocar o campo e a educação na agenda política do país. Caldart (2011) salienta que essa foi considerada uma etapa histórica, uma vez que mostrou que é possível reivindicar e pensar um novo modo de educação para os povos do campo que sobrevivem e trabalham no campo.

A concepção de Educação do Campo tem como princípio, a contraposição à educação rural oferecida até então aos povos do campo. A educação rural favorecia a aceleração do processo de hegemonia do capitalismo no meio rural. Desse modo, a Educação do Campo assegura o propósito de reconhecer a cultura e a identidade desses indivíduos, assegurando os seus direitos numa visão emancipatória de formação integral.

Caldart (2012c) elucida que durante o processo de organização/elaboração da proposta da Educação do Campo, outros sujeitos foram sendo incluídos à luta, tais como Instituição de Educação Superior (IES), profissionais da educação, bem como outros setores que são contrários à valorização de uma concepção de campo na lógica da classe dominante.

É importante reforçarmos que a Educação do Campo não surgiu por livre determinação de políticas públicas advindas do Estado, ela teve sua origem, de acordo com Vendramini (2007), nos:

[...] movimentos sociais, na mobilização dos trabalhadores do campo, na luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e de ausência de condições de materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Segundo Molina (2010):

A relação da Educação do Campo com as políticas dá-se mediada pela luta dos sujeitos coletivos de direito. Foram eles os protagonistas dessa bandeira; foram eles que, com sua luta e organização, conseguiram conquistar aliados em diversos setores da sociedade, como nas universidades, escolas técnicas e organizações não governamentais sérias (MOLINA, 2010, p. 141).

Todos esses sujeitos, em suas diversidades, integram o coletivo que participa da articulação em defesa da Educação do Campo, cuja finalidade é a luta pelo acesso à educação, como direito universal assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil, além de reivindicarem políticas públicas como maneira de garantir que o Estado atenda às suas demandas educacionais.

No entanto, esses sujeitos não lutam apenas pelo direito de acessar a educação, mas por uma educação que assuma o “papel de formar cidadãos formadores de opiniões capazes de transformar o meio em que vivem” (COSTA, 2012, p. 129). É necessário, contudo, pensar na educação com a participação dos (as) trabalhadores (as) a partir de suas realidades vivenciadas e das práticas desenvolvidas em suas vastas experiências educativas, amparadas, em suma, na concepção de uma formação voltada à emancipação humana.

De acordo com Molina (2009) a superação do modo de produção capitalista, atualmente, é um dos grandes desafios para o desenvolvimento, tanto das atividades econômicas camponesas, quanto das práticas pedagógicas das escolas localizadas no campo. No entanto, faz-se necessário manter a luta por espaços do Estado, mesmo sendo conscientes que o Estado é influentemente dominado por interesses do capital.

Conforme Molina é necessário “avançar na compreensão do papel que a luta por Políticas Públicas específicas pode significar em termos de perspectiva do avanço do direito à educação” (MOLINA, 2009, p. 317).

A autora entende, ainda, que é preciso disputar frações do Estado:

[...] o Estado como um território em disputa, espaço heterogêneo, de conflito e contradição. É possível e necessário disputar o Estado, na perspectiva de colocar frações do Estado a serviço da classe trabalhadora. É sabido que na sociedade capitalista, com a hegemonia da classe burguesa, o Estado está majoritariamente apropriado para garantir a reprodução do capital; apesar disso, porém, é preciso disputar frações desse Estado, na perspectiva de barrar a transformação da Educação também em mercadoria, evitando que ela deixe de ser tratada como um direito, obrigação do Estado, portanto, universal, e se transforme num bem a que só tem acesso quem pode pagar por ele, quem pode comprá-lo. A compreensão da importância da luta por Políticas Públicas dá-se, portanto, nessa perspectiva de lutar para ampliar a esfera pública e tentar reduzir e barrar a ampliação da esfera do mercado, da privatização, da exclusão dos direitos (MOLINA, 2010, p. 145).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo afirma-se como uma proposta em prol dos (as) trabalhadores (as) e na luta em defesa de classes, isto é, uma proposta de sociedade antagônica ao capitalismo, ficando assim, evidente a contraposição de classes. Se de um lado temos o modelo dominante representado pelo agronegócio, do outro, temos a agricultura familiar composta pelos (as) camponeses (as), pois, na concepção de Educação do Campo, escola, cultura e política são indissociáveis, caracterizando-se como esferas essenciais para a formação humana, com a finalidade de promover a compreensão e transformação do mundo em articulação com o trabalho, oportunizando a emancipação e libertação do sujeito.

Molina (2010) enfatiza que o confronto mostra contradições e angústias, posto que o modo de produção dominante no campo continua a reproduzir a lógica capitalista de concentração de capital nos novos espaços de produção, e isso tem consequências aos camponeses (as), pois esse processo traz expropriação ou expulsão dos (as) trabalhadores (as) do campo. Um dos fatores que contribui para tais condições é que o agronegócio tem acesso à maior parte das políticas públicas voltadas ao meio rural, enquanto a agricultura camponesa enfrenta dificuldades para o acesso a tais políticas públicas e os fundos públicos constituídos a partir das decisões políticas. Essas condições favorecem para que os grandes latifundiários consigam superexplorar a força de trabalho e o território.

A Educação do Campo tem tomado posição em relação à contradição existente entre o capital e o trabalho, reafirmando que, no campo, temos dois lados opostos. Arroyo (2007) esclarece, que:



Os movimentos sociais têm sido decisivos, nas últimas décadas, na reivindicação de políticas públicas de educação [...]. Sua contribuição mais decisiva vem sendo defender políticas, projeto de campo, permanência da agricultura camponesa frente a sua extinção pelo agronegócio, defesa da tradição camponesa, da cultura, dos valores, dos territórios, dos modos de produção de bens para a vida de seres humanos (ARROYO, 2007, p. 171).

Nessa perspectiva, entendemos que a investida do capital no meio rural é proporcionada por duas direções que se vinculam no projeto de sociedade. A primeira acontece quando o agronegócio é posto como modelo de produção dominante para o campo, e isto tem sido afirmado pelo Estado, e, além disso, essa forma de pensar e agir coloca a agricultura familiar camponesa como subordinada ao capital. Atualmente, o agronegócio vem reconquistando espaços territoriais que já eram legítimos da agricultura camponesa. Essas situações têm ocasionado novos conflitos e expulsões de diversos trabalhadores (as) do campo, muitos desses embates são causadores (as) de violências e mortes nesses territórios.

Já a segunda direção está ilustrada no sentido de um projeto de embate ideológico, com o objetivo de construir na sociedade, o entendimento de que a modernidade do campo e a produtividade de alimentos necessitam passar especificamente pelo modo de produção dos grandes latifundiários detentores do agronegócio. Segundo Caldart (2010) para manter esse conjunto de ideias, o agronegócio investe cada vez mais em propagandas de cunho ideológico nos meios de comunicação.

Em meio a esses embates, a Educação do Campo tem como concepção desenvolver propostas pedagógicas que favoreçam a produção de conhecimentos dos (as) trabalhadores (as), formando-os para o enfrentamento dos confrontos gerados dentro do próprio sistema.

Os sujeitos protagonistas da Educação do Campo exigem o direito à educação, vendo a escola como espaço institucional capaz de produzir conhecimentos para o enfrentamento dos conflitos existentes no campo, porém é importante reafirmar que esse processo não tem fim somente na escola. Entendemos, também, que a educação não é salvadora de todas as problemáticas que envolvem o mundo, no entanto, ela faz parte do processo de formação humana, podendo contribuir à transformação da realidade. Os movimentos sociais populares em torno da Educação do Campo buscaram/buscam fundamentação teórica nos projetos da pedagogia socialista originários, sustentando-se em teorias dos (as) educadores (as) russos como Pistrak, Kruspskaia e Makarenko, na pedagogia libertadora de Paulo Freire e nos processos de auto-organização política e nas reflexões sobre as práticas denominadas de pedagogia do movimento.

A Educação do Campo parte do princípio de uma formação humanizadora, cuja produção de conhecimento está vinculada à formação material da existência. Assim, tem a preocupação em trabalhar o passado para compreender a realidade presente, e, desse modo, posicionar os (as) trabalhadores (as) do campo quanto aos processos de lutas e resistências, preparando-os para enfrentar as investidas do capital, fortalecendo os processos de transformação e (re) construção do território camponês, na projeção de preparar para vida, com a continuidade da luta dos (as) camponeses (as).

A partir do processo de intensificação de lutas e debates, originaram-se as primeiras políticas públicas que dão suporte à Educação do Campo. Mas, antes de evidenciarmos as principais políticas públicas conquistadas pelos sujeitos do campo, vamos compreender o sentido da palavra “Políticas Públicas”. Autores como Muller e Surel (2002) afirmam que a criação de uma política pública demanda a mudança de uma problemática social em meio a um problema político.

Segundo Muller e Surel (2002):

[...] fazer uma política é, inicialmente, de fato tomar decisões (boas se possível) e implementá-las. [...] os problemas são “resolvidos” pelos próprios atores sociais através da implementação de suas estratégias, a gestão de seus conflitos e, sobretudo, através dos processos de aprendizagem que marcam todo processo de ação pública. Nesse quadro, as políticas públicas têm como característica fundamental construir e transformar os espaços de sentido, no interior dos quais os atores vão colocar e (re) definir os “seus” problemas, e “testar” em definitivo as soluções que eles apoiam. Fazer uma política pública não é, pois, “resolver” um problema, mas, sim, construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado (MULLER; SUREL, 2002, p. 29).

Nesse sentido, compreendemos que as políticas públicas incluem uma somatória de princípios e regras que conduzem a ação do Estado e direcionam as relações entre os sujeitos do poder público e os sujeitos da sociedade civil. A política só é considerada pública quando direciona para quem se destina a ação e os resultados previstos, e, também, quando ocorre em seu processo de construção a discussão pública dos movimentos sociais e institucionais.

Trazemos, ainda, outros conceitos de política pública, tal como postula Rodrigues (2010) em que:

Política Pública é o processo pelo qual diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade. Quando decisões coletivas são tomadas, elas se convertem em algo a ser compartilhado, isto é, em uma política comum (RODRIGUES, 2010, p. 13).

Já segundo Lopes e Amaral (2008):

Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade (LOPES; AMARAL, 2008, p. 5).

Nessa perspectiva, compreendemos que as políticas públicas são instrumentos que se destinam pelo atendimento às reivindicações sociais, lembrando que as demandas necessitam partir de um coletivo – e não de problemas particulares – uma vez que as ações públicas envolvem o interesse coletivo, visando o atendimento das necessidades gerais da sociedade, garantindo a concretização de direitos que foram conquistados historicamente. Essas ações são implementadas pelo Estado tendo com base na construção de projetos e programas que procurem reduzir as desigualdades sociais, no sentido de garantir, o acesso aos direitos básicos de todos os cidadãos.

Para Molina (2010):

[...] lutar por Políticas Públicas significa lutar pela não diminuição do espaço público, pela própria compreensão da Educação do Campo como um direito e, portanto, pela obrigação do Estado em garanti-lo. A luta por Políticas Públicas não é o horizonte maior da Educação do Campo. A promoção da emancipação, de fato, requererá mudanças estruturais profundas, no âmbito do Estado e da sociedade. Entre os vários desafios a enfrentar, está o de não perder esse horizonte maior de transformação estrutural, de superação do modo de produção capitalista e da barbárie social que lhe é inerente, sem se deixar imobilizar no momento presente (MOLINA, 2010, p. 144).

Apresentamos a seguir, alguns marcos legais de políticas públicas, que direta ou indiretamente, contemplam a Educação do Campo no âmbito nacional e estadual:

1. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
2. A Resolução CNE/CEB nº 01 de 30 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas de Campo;
3. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
4. O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);
5. A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;

6. O Parecer CNE/CEB nº 7, de 07 de abril de 2010, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
7. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação decênio 2014-2024;
8. PARECER CNE/CEB Nº: 1/2006 - Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA);
9. A Resolução nº 126/03-CEE/MT, de 12 de agosto de 2003, à qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso;
10. Resolução Normativa nº 003/2013-CEE/MT, de 22 de julho de 2013, que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso;
11. Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica de 2010, que dispõe sobre a concepção de educação que norteia as políticas educacionais pretendidas para o Estado de Mato Grosso.

Durante esta pesquisa não será realizada uma análise mais profunda de cada uma dessas políticas públicas, porém consideramos necessário esclarecer que essa junção tensa de luta pelo direito e o acesso à educação pelos (as) trabalhadores (as) do meio rural, demanda que o Estado seja continuamente pressionado e instigado a elaborar políticas públicas em prol da Educação do Campo. Na sequência, fazemos uma breve discussão de resolução, decreto e programas que consideramos fundamentais ao desenvolvimento e fortalecimento da Educação do Campo, bem como aqueles que a EEIBL foi contemplada.

A primeira é a Resolução nº 01 de 2002 que representa o reconhecimento e a valorização do modo de vida do sujeito do campo, bem como, a utilização dos diversos espaços necessários à existência e constituição da sua identidade e cidadania, sendo considerada resultado das diversas mobilizações dos movimentos sociais, contribuindo para fortalecer a Educação do Campo.

É importante compreender que esta Resolução estabelece fundamentos e procedimentos para regular os projetos pedagógicos das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio. Pois, atende sujeitos que historicamente tiveram seus direitos, a educação, negados. Assim, orienta uma relação das escolas do campo à realidade e saberes dos (as) educandos (as) de modo a articular os conhecimentos científicos a questões de qualidade social e de vida num coletivo (BRASIL, 2002).

A Resolução também pressupõe que as escolas do campo se constituam em ambientes que oportunizem a pesquisa, articulando os saberes, as práticas sociais e estudos para o mundo do trabalho, como também para o desenvolvimento social no sentido de fortalecimento econômico, justo e sustentável. Além disso, oportuniza que as práticas pedagógicas sejam estruturadas levando em conta as diversidades culturais, sociais, políticas, de gênero, econômicas e etnia. Isso mostra que as escolas têm autonomia para elaborar sua proposta pedagógica no coletivo da comunidade (BRASIL, 2002).

Outro programa criado por reivindicações dos movimentos sociais do campo, em 1998, foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que consiste na principal política pública à educação nas áreas de reforma agrária, sob a responsabilidade do INCRA ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A finalidade do PRONERA era fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, além de ampliar a formação em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e investir na formação de educadores do campo. É um programa firmado entre os movimentos sociais, o Governo Federal, as instituições de ensino e governos estaduais e municipais, observando a diversidade dos sujeitos sociais, comprometidos com a luta pela terra e educação no Brasil. No entanto, o PRONERA ganha força de estado a partir do Decreto Lei nº 7.352/2010.

Este Decreto enquanto política de Educação do Campo é destinado a melhoria da qualidade da educação básica e superior. Destacando que as escolas do campo devem elaborar os seus próprios projetos políticos pedagógicos. O Art. 2º define os princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Além disso, conforme o Art. 14 o PRONERA apoia projetos voltados à alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Ensino Fundamental, a formação profissional com o ensino de nível médio, técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;

promoção de formação continuada aos educadores (as); organização e produção de materiais didático-pedagógicos, além de incentivar a realização de estudos, pesquisas, seminários e debates como modo de fortalecimento das atividades do PRONERA (BRASIL, 2010).

Já o ProJovem Campo “Saberes da Terra” consiste em um programa nacional de educação que permite o acesso dos jovens agricultores no ensino formal, visando à conclusão do Ensino Fundamental com a qualificação social e profissional de agricultores e seus familiares. Este projeto é executado pela parceria entre o Ministério da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

O ProJovem Campo teve como parceiros o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) por meio da Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT); o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES); o Ministério do Meio Ambiente (MMA), por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF) e o Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome (MDCF) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Presidência da República sob a coordenação do MEC (BRASIL, 2009).

O programa teve, como público alvo, jovens agricultores (as) de 18 a 29 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental e sem vínculos formais de trabalho. Além disso, exigia-se que o estudante precisava residir no campo, saber ler, escrever e ser agricultor (a) familiar (BRASIL, 2009). O principal objetivo deste programa era de acordo com a Resolução nº 1 do CNE/CEB (2002): “[...] contribuir para a formação integral do jovem do campo, potencializando a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades, por meio de atividades curriculares e pedagógicas [...]” (BRASIL, 2009, p. 36).

A construção do currículo do ProJovem sustentou-se na formação humana, no modo de produção e reprodução da vida, nas relações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais das comunidades camponesas, tendo como centralidade o sujeito enquanto ser histórico “na dialética de sua realidade, problemática, projetos e potencialidades” (BRASIL, 2009, p. 37).

O currículo integrado do ProJovem constituiu-se através da organização de eixos articuladores, quais sejam: a Agricultura Familiar e Sustentabilidade em diálogo com os eixos temáticos: Agricultura Familiar: Identidade, Cultura, Gênero e Etnia; o Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial; os Sistemas de Produção e Processos de

Trabalho no Campo, assim como a Economia Solidária e Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas (BRASIL, 2008).

Para dialogar com esses eixos foram contratados educadores das áreas do conhecimento de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e a subárea de Ciências Agrárias. Ambas as áreas, ao promoverem o diálogo entre si, contribuem: “[...] de forma efetiva à ampliação e compreensão das práticas sociais como produtoras de significados, servindo de referência para que as áreas de estudos ressignifiquem o conteúdo de sua contribuição na explicitação da temática estudada” (BRASIL, 2009, p. 41).

Os princípios político-pedagógicos que orientam e embasam as propostas pedagógicas do ProJovem são: a escola formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; a compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos educativos; a escola vinculada à realidade dos sujeitos; a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino; o trabalho como princípio educativo; e, com efeito, a pesquisa como princípio educativo. Esses objetivos são sustentados pelas políticas nacionais de Educação do Campo e Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação do Campo (BRASIL, 2009).

A proposta pedagógica e curricular do ProJovem foi elaborada a partir da metodologia da Pedagogia da Alternância, em que são organizados os tempos e os espaços para o processo de ensino aprendizagem. Tal metodologia permitiu que o programa dividisse a carga horária de 2.400h, em 1.800h para o tempo escola e 600h no tempo comunidade, durante 2 anos. O tempo escola é um período destinado para que o estudante permaneça na unidade escolar por certo período, na constante busca pelo desenvolvimento de saberes científicos dos eixos temáticos e que possa aprender a planejar projetos a serem realizados em suas propriedades.

Já o tempo comunidade é o momento em que o (a) educando (a) compartilha os conhecimentos e experiências, tanto na família, quanto na comunidade, sendo sempre orientado pelo (a) educador (a) no desenvolvimento de atividades práticas. Esta proposta, por exemplo, propiciava a integração entre o currículo à realidade vivida e praticada pelos (as) educandos (as), promovendo o desenvolvimento social (BRASIL, 2008).

O programa, além de ofertar formação em nível de Ensino Fundamental I e II, bem como Ensino Técnico aos jovens, também proporcionou formação profissional e continuada aos educadores. No Estado de Mato Grosso, a formação continuada aos educadores, para atuarem no ProJovem, ficou sob responsabilidade do IFMT, Câmpus Universitário “*São Vicente*”, em

Campo Verde-MT. O curso programado obteve carga horária de 360h/a, de acordo com o PPP do programa “podendo permitir ao final certificação em nível de extensão universitária e/ou pós-graduação *lato sensu*” (BRASIL, 2009, p. 50).

Para a implementação do curso foram criadas: uma turma na sede do Câmpus Universitário “*São Vicente*” com 56 educadores (as) e uma no polo de Colíder-MT com 41 professores. As turmas eram compostas por educadores (as) de vários municípios do estado, e os encontros de formação aconteceram em cidades polos, tais como Jaciara-MT e Colíder-MT. No entanto, devido à falta de repasse da SECADI e do FNDE, ficaram dois eixos sem conclusão no ano de 2011. Somente em 2016, foi lançado pelo IFMT Câmpus Universitário “*São Vicente*”, o Edital nº 13/2016 que convocou os discentes matriculados para fazerem os eixos temáticos pendentes e entregar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para serem certificados.

O município de Nova Canaã do Norte-MT aderiu ao ProJovem em 2009, e, somente a EEIBL conseguiu formar uma turma com 20 estudantes. Peço licença ao/a leitor (a) para referir-me em primeira pessoa do singular, pois, na ocasião, tive a oportunidade de participar desse programa como educadora, na área de Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias. Neste caso, apresentarei uma breve análise da experiência vivenciada no programa no âmbito da EEIBL.

Ao analisar a vivência e experiência no ProJovem como educadora, posso inferir que a proposta pedagógica do programa contribuiu significativamente à transformação do modo de pensar e agir na prática pedagógica em sala de aula. A formação ofertada e as teorias que embasam o programa e os materiais pedagógicos, proporcionaram um novo olhar para o processo de ensino/aprendizagem, favorecendo a percepção sobre a importância da promoção do diálogo entre os saberes populares e científicos, articulados aos conteúdos escolares, na promoção da formação humana dos (as) educandos (as), uma vez que, conforme Brasil (2008), o ProJovem trabalha na perspectiva de:

Constituir um processo formativo que possibilite a compreensão sistemática das situações e problemas vivenciados no campo e potencialize suas transformações, a partir de uma qualificação social e de formação comprometida com o desenvolvimento humano, sustentável e solidário (BRASIL, 2008, p. 16).

Considero, portanto, o ProJovem como um divisor de águas em minha formação profissional, e arrisco-me em dizer, que foi também, significativo na formação dos (as) educadores (as) que participaram do programa. Explicarei tal afirmação, enquanto uma educadora iniciante e recém-graduada, cuja formação acadêmica centrava, principalmente, no conteúdo, sem articulá-lo com a realidade.



Percebi, no ProJovem, uma nova possibilidade e/ou alternativa de compreender a proposta pedagógica à Educação do Campo, e mais, enquanto uma educação que proporciona, aos estudantes e comunidade, estudos que possibilitem pensar e refletir sobre as relações sociais no processo histórico de produção econômica e cultural da agricultura, além de perceber o campo como local de formação humana, de relações sociais e econômicas, de possibilidades e potencialidades para o desenvolvimento sustentável e solidário.

No entanto, é necessário considerar que todas as transformações, para colocar em prática uma proposta pedagógica que nega a formação centrada no conteúdo, precisam de tempo e aprofundamento teórico. Nesse sentido, buscamos colocar em prática o que apreendemos naquele momento. Não obstante, 10 anos depois, consigo compreender melhor a proposta do PPP do ProJovem, bem como sua finalidade de aprofundar, dialogar, analisar e problematizar a realidade vivenciada, promovendo um momento de problematização dos eixos temáticos, na busca pela reflexão e diálogo com os saberes populares e científicos. Assim, o ProJovem propiciou o debate da Educação do Campo, possibilitando sair de uma discussão abstrata para tornar-se um objeto concreto de vivência, de prática pedagógica e de prática social nesta comunidade escolar.

É importante enfatizar que a conquista do PRONERA como política pública voltada à população do campo específica da reforma agrária, oportunizou e encorajou outros povos para reivindicarem políticas públicas que contemplassem a todos os sujeitos do campo, nesse sentido foram instituídos outros programas como, o ProJovem citado anteriormente e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que discorreremos sobre alguns aspectos nos próximos parágrafos como forma de mostrar o caminho de ampliação da construção de políticas públicas para a incorporação de diferentes sujeitos sociais que formam os povos do campo.

O PRONACAMPO foi vinculado à Educação do Campo, no período governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), através da Portaria nº 86 de 2013 do MEC. Esse programa foi elaborado pelo grupo de trabalho juntamente com a Coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). De acordo com o Art. 1º da Portaria, o programa “consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010” (BRASIL, 2013, p. 01). Conforme o Art. 4º da Portaria são eixos do PRONACAMPO: I Gestão e Práticas Pedagógicas; II Formação de Professores; III Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV Infraestrutura Física e Tecnológica.

Evidenciamos, assim, as principais ações expressas nesses eixos, sendo elas: a disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos, de acordo com as particularidades da população do campo; a oferta de educação integral; a formação inicial dos professores em exercício na Educação do Campo e quilombola desenvolvida no âmbito do PROCAMPO da Universidade Aberta do Brasil (UAB); a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em Educação do Campo e quilombola; o apoio às redes de ensino à ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional, com a utilização da proposta pedagógica do Saberes da Terra; o apoio técnico e financeiro às redes de ensino à construção e infraestrutura de escolas; a promoção de inclusão digital; a oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes.

Segundo Santos e Silva (2016) é preciso discutir e refletir melhor o PRONACAMPO no âmbito da Educação do Campo, pois o programa sofre influência de outros setores, que não representam os sujeitos do campo, como: “[...], por exemplo, o agronegócio na disputa por recursos públicos organizados pelo Pronatec. A evidência dessa disputa é a incorporação da formação profissional concebida pela agricultura industrial, representada pelo Pronatec Campo” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 142).

Contudo, os autores consideram que mesmo apresentando certas contradições, existem conquistas significativas nesse âmbito, tais como a formação de educadores (as) do campo, a oferta de educação aos jovens participantes do ProJovem, entre outras práticas pertinentes conquistadas (SANTOS; SILVA, 2016).

Compreendemos, por assim dizer, que esses programas permitiram espaços para o desenvolvimento de parcerias com as universidades, as instituições e outras entidades, no incentivo às discussões e organizações de projetos com propostas pedagógicas que contrapunham a lógica da educação imposta pelo poder do capital, em que, por exemplo, “um dos papéis exercidos pela escola é o de criadora de facilidades, para a acumulação de capital mediante a formação/qualificação de força de trabalho compatível com as exigências do mercado de trabalho capitalista” (MACHADO, 2010, p. 114). Isto é, na lógica capitalista, uma das funções da escola, que consiste em formar recursos humanos para contribuir com a estrutura do modo de produção.

Os programas contribuíram na formação em níveis de Graduação e Pós-graduação, de educadores (as) que residem e trabalham no campo. Essa qualificação possibilitou a esses (as) educadores (as) uma formação que aproxima os conhecimentos científicos e as práticas sociais, aos valores, às identidades e ideologia (s) da população do campo, ou seja, as formações

específicas à educação do campo possibilitam aos (as) educadores (as) repensarem o currículo e a organização da proposta pedagógica das escolas do campo, de acordo com a realidade vivenciada pelos indivíduos do campo.

As contribuições dos programas se estenderam à formação dos (as) educandos (as), promovendo uma educação fundamentada na formação humana, considerando suas especificidades, sejam elas culturais, econômicas, políticas e sociais, visando, desse modo, por um sistema de ensino que pressupõe (re) conhecer e valorizar a realidade em que os sujeitos do campo vivem, tanto em suas relações socioculturais, em suas práticas produtivas, suas histórias, assim como na organização comunitária e econômica camponesa, e, sem dúvida, os trabalhos vivenciados por eles, promovendo assim, que os mesmos pudessem correlacionar esses saberes ao conhecimento científico.

Contudo, após o *impeachment* da então Presidenta da República, Dilma Vana Rousseff, em 31 de agosto de 2016, o Governo representado por Michel Temer (MDB), com apoio do Congresso Nacional, aprovou Leis, Medidas Provisórias e Propostas de Emenda à Constituição (PEC), que alteram e destroem os direitos sociais, educacionais e trabalhistas da sociedade brasileira, adquiridos com muita luta e resistências pela classe trabalhadora nos últimos anos.

A PEC nº 241/2016, aprovada na Câmara dos Deputados Federais e denominada de PEC nº 55/2016 no Senado Federal, foi uma das propostas que contribuiu à promoção do desmonte dos direitos da população, uma vez que congelou, por vinte anos, os gastos públicos e/ou investimentos para a educação e para a saúde, estabelecendo, assim, um caminho seguro à consolidação e aprovação de mecanismos maléfico-destrutivos relativos à privatização como instrumento de política pública no Brasil, objetivando privatizar diversas estatais, tais como a Eletrobrás, Petrobrás, Aeroportos, etc. e estimular parcerias público-privadas na educação.

Em 2017, o Governo de Michel Temer, com o apoio dos representantes do Congresso Nacional, aprovou a Medida Provisória (MP) nº 746/2017 que promove a reforma no Ensino Médio, alegando que essa etapa de ensino necessitava ser mais dinâmica e adaptada à realidade dos jovens. A reforma da previdência e a reforma trabalhista, por conseguinte, estavam na lista de propostas de reforma iniciadas por este governo.

Os desmontes das políticas públicas educacionais continuam no governo do atual Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. O ex-ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, em uma declaração à imprensa, em janeiro de 2019, afirma que “*as universidades não seriam para todos, apenas para uma elite intelectual*”. Esse discurso explicita o desinteresse do governo em garantir a educação às classes desfavorecidas, direito esse garantido na Constituição Federal de 1988.

Em abril de 2019, o então ex-ministro da educação, Abranham Weintraub, anunciou um corte de 30% das verbas destinadas à Universidade de Brasília (UnB), à Universidade Federal Fluminense (UFF) e à Universidade Federal da Bahia (UFBA). Segundo o ex-ministro, essas instituições de ensino estavam promovendo a “*balbúrdia*”. Compreendemos que ao atacar as universidades e a totalidade do sistema educacional, esses (essa) discursos/ideologia estão (está) tentando manchar a credibilidade das instituições com o intuito de desarticular, principalmente, a resistência dos movimentos estudantis, e, conseqüentemente, desarticular a sociedade como um todo.

Ou seja, essa ideologia avassaladora do governo neoliberal<sup>9</sup> emerge com o objetivo de silenciar a voz de educadores (as) e educandos (as), promovendo a desmoralização do trabalho nessas instituições, na tentativa de levar a população a desacreditar na importância delas, na transformação da vida da população, principalmente da classe trabalhadora, pois a proposta é desvalorizar uma educação crítica, emancipadora e libertadora, para afastar as contestações que ameaçam a implementação de políticas públicas que retirem direitos já conquistados pela sociedade.

Em sequência, as medidas de corte foram estendidas para as outras Universidades e Institutos Federais de Educação, sob o argumento de que o bloqueio orçamentário foi operacional e técnico, adequado ao contingenciamento de recursos estabelecido pelo governo através do Decreto nº 9.741/2019. O governo de Bolsonaro (Sem Partido), tenta a todo o custo, interferir na administração dessas instituições, colocando em cargos e órgãos importantes, pessoas que endossam a escola sem partido.

Conforme Frigotto (2020), em uma palestra realizada em vinte e três de abril na TV FONEC<sup>10</sup>, vivemos em país marcado pelo ódio e pela pedagogia da denúncia, de anular as

---

<sup>9</sup> Para Alves (2014), a concepção de neoliberalismo está vinculada a um padrão que tende a determinar as conexões entre o Estado e o Mercado, buscando o rompimento com o pensamento de que somente o Estado é o responsável em se ocupar com as problemáticas vivenciadas pela sociedade, como por exemplo: saúde, moradia, trabalho, renda, educação e outros. Assim, para os neoliberais essas esferas são possíveis de serem solucionadas a partir da atuação do mercado e pela livre ação dos sujeitos trabalhadores (as), e não mais pelo exercício exclusivo das políticas públicas distributivas conforme proposto pelo Estado para o bem-estar social. No campo da educação os neoliberais propõem uma formação geral e polivalente, tendo em vista qualificar a mão de obra para o mercado, orientada muito mais ao campo técnico do que para formação humana. Nesta perspectiva a educação é vista com finalidade de levar o (a) trabalhador (a) apenas a aprender a ler, escrever e contar para servir sistema de produção. Neste pensamento os (as) trabalhadores (as) não necessitam de uma educação tão aprofundada teoricamente, precisa apenas “permitir ao trabalhador ler para entender o como fazer, por meio de manuais; escrever para produzir relatórios técnicos e de produção; e contar para saber aferir as unidades produzidas” (ALVES, 2014, p. 39)

<sup>10</sup> O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) é uma articulação entre várias organizações que abrangem os movimentos populares, estudantis, docentes e instituições educacionais. Esses se reúnem para organizar as escolas do campo, no sentido de buscar meios para fortalecer as políticas públicas para a Educação do Campo como forma de garantir os direitos a educação para os povos do campo.

pessoas que pensam de forma diferente. Presenciamos um período de desmonte da educação, de uma escola democrática e plural, de um ensino que integre a sociedade e que promove a relação dos conhecimentos informais com a realidade. Como já mencionamos, vemos medidas e reformas serem aprovadas em período recorde.

Frigotto (2020) denuncia que um dos motivos em liquidar o PRONERA, e demais programas voltados à Educação do Campo, é que esses programas permitiam aos (as) educadores (as), cursarem licenciaturas do campo e, assim, criarem vínculos e parcerias com as universidades. Os (as) educadores (as), ao se qualificarem, têm a oportunidade de promover, aos estudantes, visões de formação humana e de condições de classes, libertando-os de uma educação doutrinadora e dogmática.

As políticas públicas à Educação do Campo foram construídas com a participação da população camponesa, surgidas como resposta ao Estado sobre as exigências desses sujeitos. Esses programas não resolveram completamente as diversas problemáticas da educação no campo, mas foram iniciativas concretas que contribuíram para melhorar questões e impasses relacionados à oferta de educação aos povos do campo.

Se olharmos para o passado da educação no meio rural, perceberemos que a Educação do Campo teve avanços consideráveis, principalmente nos quesitos de visibilidade das lutas e do reconhecimento de que a educação é uma das oportunidades de assegurar, a esses sujeitos, o direito à igualdade de acesso ao espaço escolar que, historicamente, lhes foi negado. É importante reforçar, ainda, que o Estado Burguês, na sociedade de contradições de classes sociais, sempre defenderá aos interesses do capital.

É, pois, através dessa contradição, que observamos a Educação do Campo para além da educação e do próprio campo. Entendemos que o Estado deve ser o provedor e proponente de políticas públicas que visem o desenvolvimento social. Porém, na sociedade capitalista, o Estado se coloca como defensor e disseminador dos interesses da classe burguesa e não da classe trabalhadora, promovendo um embate entre o dominador e o dominado. Nesse cenário, o Estado tem o papel de cumprir as ordens determinadas pelos donos do capital e a burguesia, como um todo, além de manter sob controle as reações adversas da sociedade.

Para tanto, faz-se necessário que a Educação do Campo continue desenvolvendo um projeto de sociedade, contrapondo o projeto capitalista. Esse projeto precisa ser orientador das lutas em favor das políticas públicas, pois esse fato é uma das contradições enfrentadas pela Educação do Campo. As políticas públicas instituídas com embasamento teórico favorável à formação humana precisam ser colocadas em prática por todas as escolas do/no campo, visando sempre, a emancipação dos (as) trabalhadores (as), pois sabemos que o Estado elabora e

regulamenta muitas políticas públicas subordinadas às ideologias burguesas, prova disso é o fechamento de muitas escolas no campo.

Desse modo, refletir sobre a Educação do Campo é reforçar a permanência e articulação dos (as) trabalhadores (as) do campo como indivíduos resistentes, que lutam por uma educação e por um projeto de sociedade que visam superar e transformar as diversas relações sociais de exploração e submissão de uma classe sobre a outra.

As Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo - Resolução nº 01/02 CNE/CEB, apontam que é primordial a conexão entre a educação formal e as experiências diárias dos (as) educandos (as), trazendo suas origens, valores e costumes em uma perspectiva de relação entre a escola e o campo. A aprovação dessas diretrizes foi um marco importante para as comunidades camponesas, pois propiciou a valorização dos sujeitos e suas vivências com o meio produtivo. Sendo assim, a escola pode contribuir com práticas pedagógicas que relacione a produção, a terra e os seres humanos, com relações sociais, democráticas e solidárias.

As Diretrizes apresentam princípios e dispositivos que proporcionam a adequação dos projetos das escolas do campo. Indicam que as propostas pedagógicas das escolas do campo consideram a diversidade dos (as) educandos (as), além de direcionar que as práticas pedagógicas sejam voltadas para desenvolvimento de projetos sustentáveis envolvendo a comunidade escolar.

A prática pedagógica é definida, por Veiga (1989, p. 16), como “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos inserida no contexto da prática social”. Desse modo, é importante que os (as) educadores (as) procurem romper com os paradigmas tradicionais no sentido restrito da transmissão de conhecimentos e se voltar para as práxis e desenvolvê-las de forma crítica, criando ambientes pedagógicos para o desenvolvimento crítico e atitudes reflexivas do pensamento com os educandos (as).

As práticas pedagógicas são instrumentos fundamentais para compreendermos as intenções dos (as) educadores (as) nas salas de aulas ou fora delas. É no desenvolvimento da práxis que se torna possível perceber como os (as) educadores (as) trabalham a relação entre o conhecimento científico e a realidade do (a) educando (a), observando se esses conseguem, juntamente com os (as) educandos (as), realizar trabalhos que favoreçam o desenvolvimento social, econômico e cultural da comunidade camponesa, bem como, compreender quais as dificuldades para desenvolver projetos que sejam sustentáveis relacionados à vida da sociedade.

A seguir discutimos sobre os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação do Campo, como o propósito de nos embasarmos teoricamente para melhor debater sobre as

práticas pedagógicas na Educação do Campo e analisarmos as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pesquisada.

### **2.3 Princípios pedagógicos e filosóficos da Educação do Campo e suas implicações na prática pedagógica.**

Nesta subseção apresentamos os princípios filosóficos e pedagógicos que sustentam a Educação do Campo, pois como já mencionado anteriormente, essa surgiu do processo de luta dos (as) trabalhadores (as) do campo por uma educação que atendesse os seus interesses, contrapondo os da classe dominante, sendo assim, é necessário compreendermos tais fundamentos. Esse conhecimento nos dará sustentação para analisarmos as práticas pedagógicas da escola pesquisada.

A luta pela Educação do Campo reúne diversos segmentos da sociedade, como as universidades, os sindicatos, as organizações, os movimentos sociais do campo e outros setores que debatem e defendem o direito a educação para todos (as). No entanto, o MST ao longo da sua caminhada de luta pela educação, tornou-se um protagonista em busca de um projeto para a sua proposta de educação formal, da qual denomina de pedagogia do movimento. Essa pedagogia tem relação direta com os sujeitos, tendo como preocupação e foco a formação humana. Sendo assim, ao olhar para a escola se faz necessário visualizar os sujeitos que ali estão inseridos, pois vão se formando e se constituindo com seres humanos que no seu processo de constituição podem procurar se aprofundar ou afastar das condições humanas.

A discussão sobre educação no MST, segundo Caldart (2012c), tem origem na constituição do movimento social, considerando que a materialidade da pedagogia surge do contexto social e da realidade do meio rural, ou seja, os debates sobre a educação formal parte das necessidades do próprio movimento. Sendo assim, o MST desde o início, integra na luta pela terra e pela educação.

Os debates iniciais pela educação no MST ocorrem pela reivindicação de construção de escolas nos acampamentos e assentamentos. Porém, perceberam que a construção do prédio escolar não era suficiente, pois a escola não atendia as necessidades daqueles (as) trabalhadores (as), uma vez que os conhecimentos e as ideias produzidas naquele espaço eram diferentes da realidade vivenciada pelo grupo.

À vista disso, começam a lutar por uma escola que valorizasse a vida no campo e contribuísse no processo de desenvolvimento dos estudantes e pais, que optaram pela conquista

de território, através do movimento social, com objetivo de construir uma vida digna para sua família.

O Caderno de Formação nº 8 do MST (1996) apresenta os princípios filosóficos e pedagógicos que deverão sustentar a proposta pedagógica das escolas do MST e da Educação do Campo. Os princípios filosóficos representam a visão de mundo e as concepções mais gerais que o movimento tem sobre a pessoa humana e a questão de educação. Os princípios pedagógicos dizem respeito às orientações e o jeito de fazer e pensar a educação para que se aproximem dos princípios filosóficos.

Os princípios filosóficos são: “educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação com/para valores humanistas e socialistas; educação como um processo permanente de formação e transformação humana” (MST,1996, p. 11).

Conforme estes princípios, a Educação do Campo busca formular para a classe trabalhadora uma proposta de educação, que possibilite aos sujeitos compreenderem sua realidade, se colocando numa posição de indivíduos que ocupam um lugar no mundo através das relações sociais que são determinadas. Desta forma, constituir ferramentas que contribuirão para a sua libertação e transformação.

Para o Movimento a “educação é um processo de formação da pessoa humana” (MST, 1996, p. 6). Através desse processo os sujeitos se inserem na sociedade transformando-a e a si mesmo, simultaneamente. O caráter educacional está vinculado ao processo pedagógico e político, visando relacionarem-se com os processos sociais, de transformação da sociedade e de uma nova ordem social, tendo como pilares a justiça, a radicalidade democrática, os valores humanistas e sociais. Apresenta como características essenciais para a proposta de educação: educação de classe; educação massiva; educação vinculada ao movimento; educação aberta para o mundo; educação para ação; educação aberta para o novo.

Os sujeitos do campo defendem a necessidade de relacionar a educação e a escola aos desafios do seu tempo histórico, evidenciando que a educação deve ser voltada para a realidade do campo, auxiliando a resolução dos problemas cotidianos e na construção de alternativas para permanência no campo, com qualidade de vida. Tendo como exigência uma formação para a cooperação com o foco na constituição de novas relações sociais. As práticas pedagógicas devem possibilitar estudos sobre o trabalho, a comercialização, o acesso a novas tecnologias, na conquista de uma nova escola e entre outros.

De acordo com o MST (1996), a Educação do Campo deve ser amparada pela formação omnilateral, essa expressão vem de Marx. Esse tipo de formação está fundamentado por uma



das categorias que posiciona o trabalho vinculado ao desenvolvimento humano, numa perspectiva de formação para emancipação humana. Assim sendo, uma práxis educativa sustentada pela formação omnilateral precisa “reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar” (MST, 1996, p. 9). A formação omnilateral se contrapõe a unilateral, que busca formar uma dimensão do sujeito de cada vez, preocupando-se apenas com habilidades manual ou intelectual, outrora com aspecto moral ou político.

Em outras palavras, a Educação do Campo visa fortalecer sua base pedagógica e política, na construção de uma educação omnilateral que contemple todas as suas dimensões e potencialidades de ação, através de uma formação política, ideológica, organizativa, técnica, profissional, de caráter humanitário, cultural e afetiva.

O modelo educacional pensado pelos movimentos sociais propõe uma formação que busca romper com os valores da classe dominante, sendo os mesmos centrados na competição, no individualismo, no lucro (mais-valia para Marx). Ao contrário destes valores, a Educação do Campo é baseada em valores humanistas e socialistas, em que os valores centrais são os processos de transformação da pessoa humana e sua liberdade (MST, 1996).

Discutimos ainda, os princípios pedagógicos da Educação do Campo, elencados, sobretudo, pelos movimentos sociais, considerando-os fundamentais para elaboração da proposta pedagógica das escolas do campo, são eles:

Relação entre teoria e prática; Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; A realidade como base da produção do conhecimento; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; Vínculo orgânico entre educação e cultura; Gestão democrática; Auto-organização dos estudantes; Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores; Atitudes e habilidades de pesquisa; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996, p. 25)

A ideia central é debatermos alguns princípios, que julgamos adjacente ao nosso objeto de pesquisa, para isso nos embasamos no caderno educativo nº 8 (1996) elaborado pelo MST para discussão dos conceitos. Para tanto começaremos pelo princípio pedagógico que evidencia a relação da teoria e prática:

Relacionar teoria e prática no processo pedagógico, na escola, significa organizar o currículo em torno de situações que exijam respostas práticas dos/das estudantes, que só saberão dar se estudarem muito e se pensarem bastante para relacionar o que encontra nos livros, com o que a professora está dizendo, com coisas que os pais já

disseram com o que já observaram em outras situações parecidas, com o que estão discutindo entre eles (MST, 1996, p. 12).

Isto significa que para materializar a realidade é necessário um aperfeiçoamento para além dos fatos, de maneira a interpretar as contradições e o mundo em que vivemos. Portanto, é necessário o reconhecimento da ciência como instrumento importante na construção do conhecimento da totalidade concreta.

O conhecimento científico e tecnológico, construído ao longo da história pela humanidade, e o apoderamento dos conhecimentos essenciais para enfrentar situações e contradições da realidade, permitirão realizar críticas da concepção hegemônica da ciência, no capitalismo. No entanto, os conhecimentos que incorporam a historicidade do real necessitam relacionar a teoria e a prática.

A teoria como meio da produção de conhecimento é importante para auxiliar na direção dos caminhos que se pretende conhecer, já a prática necessita ser vivenciada, pois é realidade efetivada. Sendo assim, a relação entre teoria e prática é considerada base da formação humana, pois a partir da teoria e da apropriação da produção do conhecimento é que geramos a prática pretendida, permitindo assim estabelecer produções de novos saberes.

Os princípios apresentam fundamentos para a constituição metodológica das propostas pedagógicas das escolas do campo, a serem elaboradas dentro dos processos educativos, propondo questões que se iniciam na transformação dos conteúdos, e seguem em busca de maneiras de trabalhar outros momentos de desenvolvimento humano, em todas as fases da vida (infância, juventude e fase adulta).

Outro princípio proposto para desenvolver o trabalho pedagógico da escola do campo, explicita a importância de partir da realidade para produzir conhecimentos, mas isso não significa que a escola precisa focar especificamente naquilo que nos cerca, vivenciamos ou enxergamos. A realidade é o mundo, isto é, tudo aquilo que merece ser estudado, compreendido e transformado.

Posto isso, o estudo da realidade deve gerar questões para a construção do conhecimento, que precisam ser problematizados. Uma das propostas do MST é trabalhar por temas geradores, portanto, partir da realidade mais próxima, torna-se um facilitador para a aprendizagem dos (as) educandos (as) (MST, 1996).

É relevante debater os princípios que direcionam a Educação do Campo na vinculação dos processos educativos aos processos econômicos, culturais e políticos. A escola ao trabalhar os processos econômicos contribuirá para a construção de conhecimentos referentes “à produção, à distribuição e ao consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento

da vida humana em sociedade” (MST, 1996, p. 19). A vinculação entre a economia e a educação aproximará os estudantes da produção de conhecimentos os processos produtivos, de comercialização, de contabilidade dos seus bens materiais e serviços, tais conhecimentos são essenciais para garantir a qualidade de vida dos (as) trabalhadores (as).

A cultura, quando considerada nos processos educativos, permite aos (as) educandos (as) o conhecimento e valorização da identidade cultural dos (as) trabalhadores (as) camponeses (as). Ao articular política e educação nos processos educacionais, a escola trabalhará dimensões que possibilitarão aos (as) educandos (as) “alimentar a indignação ética diante das injustiças sociais e de indignidade humana” (MST, 1996, p. 18). Desenvolver esses sentimentos contribuirá para despertar a necessidade de mudanças e transformações sociais tanto nos indivíduos, quanto na sociedade. Os assuntos sobre política, quando problematizados, possibilitarão à organização e mobilizações dos sujeitos em torna de luta por seus direitos e da comunidade que estão inseridos.

Um dos princípios fundamentais na organização da proposta educativa das escolas do campo do MST é a auto-organização dos estudantes, pois os articulam na criação de coletivos na escola. O termo auto-organização significa que os estudantes têm espaços e tempo para se encontrarem e discutirem questões próprias do coletivo de educandos (as), e para que tomem decisões quando preciso. Essa prática propicia aos estudantes a capacidade de agir por iniciativa própria; respeitar as decisões acertadas pelo coletivo; buscar soluções para problemáticas; exercitar crítica e autocritica; ter atitudes de humildade; desenvolver a capacidade de resolver conflitos dentro do coletivo e outros (MST, 1996).

Outro princípio fundamental é a formação continuada dos (as) educadores (as), que atuam na sustentação dos processos educativos, auxiliando no trabalho de pesquisa como instrumento de apropriação do ser humano, na produção do conhecimento no plano individual e coletivo.

Estes princípios demonstram a dimensão que se tem um processo educativo e o comprometimento necessário, ao pensar em uma proposta de formação para o ser humano em sua totalidade.

Caldart (2015) apresenta algumas categorias essenciais para a educação, que o movimento social vem desenvolvendo ao longo de sua trajetória histórica, sendo consideradas como os pilares da educação do MST, as quais são chamadas de matrizes formativas para a formação dos (as) trabalhadores (as) camponeses (as) e têm como tarefa, a continuidade do projeto histórico do movimento e da classe trabalhadora em geral, são elas: o trabalho, a luta social, organização coletiva, a cultura e a história.

Para as Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010) a Educação do Campo deve ser entendida como uma concepção que estabelece uma relação entre educação, agricultura e vida camponesa, no sentido da escola ofertar melhores condições e modos de vida aos sujeitos que vivem no campo. Propondo que as escolas aprofundem suas práticas na produção de conhecimentos ligados à realidade de modo a proporcionar uma transformação na vida dos (as) camponeses (as).

As matrizes são fundamentais à construção e a organização da proposta pedagógica nas escolas do campo, consideradas pilares para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, visando o processo de formação humana. É relevante destacar que a matriz formativa é sustentada pelos princípios filosóficos da educação do MST, discutidos nos parágrafos anteriores.

Para melhor debater sobre as matrizes, optamos por tratá-las individualmente, considerando que as mesmas se referem ao processo educativo de formação do ser humano. Segundo Caldart (2015, p. 124) a colaboração primordial da pedagogia do movimento em relação à teoria pedagógica é:

[...] pensar a educação como movimento das matrizes formadoras do ser humano e levar isso como princípio organizador ao trabalho educativo da escola, na relação com os objetivos da educação, com a especificidade da tarefa da escola e com os desafios formativos que a leitura das contradições principais da realidade atual coloca para o nosso tempo.

Partimos da perspectiva que a sociedade brasileira é estruturada por meio do modo de produção capitalista, sendo vinculada e submetida às políticas neoliberais, e o Estado, como já relatamos, age em favor das demandas condicionadas pela classe burguesa, não atendendo as demandas e/ou interesses da classe trabalhadora, a não ser pelo processo de luta de classe que pressionam politicamente exigindo e cobrando do Estado, os direitos determinados pela legislação.

A matriz pedagógica *trabalho* retoma a teoria marxista afirmando que o homem, ao transformar a natureza também passa por transformação, isso é considerado como trabalho. O sentido geral do trabalho está vinculado à atividade humana de criação, que é base de sobrevivência de toda classe trabalhadora.

É desta maneira que a relação entre trabalho e educação é afirmada como uma conexão intrínseca à produção de vida do ser humano. E assim, o trabalho é defendido como base primordial no projeto de formação escolar, vinculando os conhecimentos escolares a ele, esses devem proporcionar a superação da concepção de trabalho estabelecida pela sociedade

capitalista. A escola deve proporcionar atividades que contemplem a cooperação entre os (as) camponeses (as), como forma de superar a lógica do trabalho alienado e explorado pelo capital (CALDART, 2015).

O trabalho deve fazer parte da proposta pedagógica de toda escola. Por meio das práticas pedagógicas é possível que o (a) educando (a) comece a compreender o mundo do trabalho da atualidade, a escola possibilitará a compreensão da estruturação da sociedade capitalista. Caldart (2015) orienta que a escola introduza em suas práticas o trabalho socialmente necessário, em forma de atividades necessárias para o funcionamento, tanto da escola, quanto em sua casa e comunidade, a fim de desenvolver atividades produtivas, a partir das práticas sociais.

Conforme Caldart (2015) a luta social é uma matriz que se constrói pela prática social, fundamental para a produção e reprodução da vida, considerando que a classe trabalhadora necessita lutar para buscar transformação das condições sociais de existência. Trabalhar essa matriz implica incutir nos estudantes, a convicção que nada é impossível de mudar, que o futuro precisa ser projetado, e os sentimentos de indignação perante as injustiças devem ser desenvolvidos para enfrentar as situações que levam à desumanização do ser humano.

Para os movimentos sociais a luta é um dos instrumentos primordiais para conquistar suas projeções futuras, esses lutam por terra, por condições de vida melhor e por transformação social. Essas lutas partem desde situações econômicas, políticas, e de desigualdades sociais, quanto à concentração de propriedade privada da terra no Brasil, até a luta que envolve toda a classe trabalhadora. Buscam a transformação do sistema, do modo de produção capitalista, por um novo sistema produtivo e social, que seja sustentado pela livre associação e cooperação entre os (as) trabalhadores (as), possibilitando a todos o direito de usufruir igualmente das riquezas produzidas. Sendo assim, a luta deve ser de formação humana, para a conquista de uma sociedade socialista.

Organização coletiva é uma matriz, que demonstra a importância da coletividade, um dos princípios fundamentais dentro dos movimentos sociais, pois, esse só é possível, se for constituído na coletividade. A participação dentro de uma organização coletiva constrói marcas essenciais nos sujeitos que intencionamos formar. Caldart (2015) evidencia que as propostas pedagógicas devem ter intenções cotidianas, que determinem a participação ativa dos estudantes no processo de vida escolar. Tais ações tem a finalidade de desenvolver-nos (as) educandos (as) a organização coletiva nos trabalhos escolares.

Vivemos em uma sociedade que prega o individualismo, cuja ideologia burguesa incentiva o ser humano a tomar posicionamentos e atitudes individuais, enfatizando que as

conquistas e vitórias dependem, unicamente, do esforço de cada sujeito, reafirmando sempre que os (as) trabalhadores (as) não compartilham das mesmas condições e oportunidades da vida burguesa, porque estes não se esforçam o suficiente.

Marx e Engels (2008) afirmam que os interesses da classe trabalhadora e da classe burguesa são antagônicos, se sobrepondo historicamente através da luta de classes, em que, sobretudo existe uma classe oprimida e uma classe opressora. Segundo eles a “história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” (2008, p. 8). Essa afirmação nos leva a entender que a movimentação das classes, torna possível a alteração do estado atual das coisas, construindo a história da sociedade.

Partimos do pressuposto que as problemáticas vivenciadas pela classe trabalhadora têm origem na exploração da força de trabalho, efetivada pela existência da propriedade privada dos meios de produção, e uma maneira de promover a superação disso é por meio da organização coletiva dos (as) trabalhadores (as), através da criação de movimentos sociais, organizações sociais, sindicatos e partidos. Com vistas a unir força para lutar e resistir pela garantia de direitos já conquistados no âmbito do mundo do trabalho e da educação.

Essas são motivações que as escolas do campo têm para inserir em seus trabalhos pedagógicos, a organização coletiva, visando à formação de sujeitos que primam pela concepção de vida coletiva, dentro dos processos de luta, pois, para lutar contra um sistema, que visa somente o individualismo, a competição e o lucro acima de tudo, é preciso uma formação que vise à constituição de sujeitos que acreditem na força do coletivo de classe.

Como estabelecido por Caldart (2009), uma organização fundamentada na participação coletiva, deve compreender a importância da divisão de atividades/tarefas, disciplina, referência no coletivo, na mística e em ações que efetivam objetos que expressam valores.

Essas ações precisam ser introduzidas nos trabalhos escolares como forma de promover a transformação no espaço escolar, assim o processo educativo será gerido por todos os sujeitos, possibilitando uma relação entre o setor administrativo e pedagógico. No entanto, essa relação deve ser bem discutida para garantir a participação de todos que atuam na escola. É válido reafirmar que a “organização coletiva se realiza especialmente articulada às matrizes da luta social e do trabalho” (CALDART, 2015, p. 127).

A matriz da cultura tem como intenção pedagógica, cultivar as identidades dos (as) trabalhadores (as) no conhecimento dos (as) estudantes. Afirmando a importância de trazer para os espaços escolares a experiência humana, os processos de trabalho, as lutas, a organização coletiva e os modos de vida, a fim de produzir conhecimentos (CALDART, 2015). A cultura é

produtora de valores, convicção, princípios, ideias, saberes e posturas que envolvem e projetam a identidade da classe trabalhadora (CALDART, 2009).

A escola, ao desenvolver em suas práticas pedagógicas a dimensão cultural como formação humana, contribuirá para o enraizamento crítico e recriação do modo de vida do camponês, pois quando a mesma valoriza a cultura dos sujeitos em todo o processo educativo, promove ao estudante o entendimento do seu próprio movimento enquanto sujeito educativo. Essa ação leva a compreensão da história das lutas, e assim passam a ter elementos para projetar seu futuro e construir as bases de uma nova sociedade.

O trabalho pedagógico em suas atividades cotidianas deve demarcar “uma crítica à cultura hegemônica na sociedade capitalista (indústria cultural) e um cultivo/projeção de parâmetros de relações sociais, valores, de afetividade saudável, de criatividade e de hábitos cotidianos que expressem e consolidem nossos objetivos sociais” (CALDART, 2015, p. 128). Em concordância com a autora, evidenciamos que existe uma tendência do sistema capitalista em afirmar a existência de uma única cultura, prevalecendo o modo de vida burguesa, implicando assim, que aos poucos, a cultura dos diversos povos do Brasil, se descaracterize e transforme em apenas lendas.

A história como matriz formativa, permite que os sujeitos compreendam as relações existentes entre o passado, o presente para fazer projeções futuras, uma vez que “a história se faz projetando o futuro a partir das lições do passado cultivadas no presente” (CALDART, 2015, p.130). Neste sentido, a história atual que é divulgada à sociedade, conduz para que estudemos e aprendamos uma história com fatos, situações e conquistas da classe dominante como se fossem verdades absolutas, únicas e inquestionáveis, e que contribua para que as lutas e resistências da classe trabalhadora tornem-se ocultas na construção desta história, tal situação, promove uma conformidade de consciência, e passamos a aceitar que tudo sempre foi da maneira como está e que por consequência disto, sempre será.

A história deve ser compreendida e aprendida do modo como à sociedade formou-se, para chegar à maneira como funciona nos dias atuais, só assim é possível entender as lutas de classes como propulsora desse movimento, percebendo que as tensões e contradições que existem até hoje, são consequências das ações deste movimento.

É importante que as escolas do campo compreendam as políticas públicas e os princípios que embasam a Educação do Campo para elaborar e instituir sua proposta pedagógica. No entanto, essas discussões precisam se estender por toda a comunidade para que juntos decidam, qual projeto de educação desejam para seus (suas) filhos (as). Que educação? Uma educação libertadora? Ou opressora e alienante?

Diante disso, evidenciamos que no transcorrer desta pesquisa oportunizamos aos sujeitos da comunidade escolar participantes do processo investigativo, espaços de discussões que partiram das práticas pedagógicas desenvolvidas durante os momentos de conversas. Esses encontros possibilitaram trocas de experiências entre a pesquisadora e os (as) sujeitos da pesquisa a respeito das percepções deles (as) e as concepções teóricas da Educação do Campo. Promovemos espaços de inserção e envolvimento para compreender, pensar e refletir sobre a educação a partir de sua realidade. Assim, lançamos sementes que poderão produzir frutos no processo participativo desta comunidade em pensar a educação com base na teoria da Educação do Campo, considerando suas particularidades sociais.

Após as discussões teóricas trazidas sobre os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação do Campo nas escolas do MST, na próxima subseção discorreremos as percepções que a comunidade escolar investigada tem a respeito da Educação do Campo.

#### **2.4 A percepção da comunidade escolar da Escola Estadual “Ivone Borkowski de Lima” sobre a Educação do Campo**

A Educação do Campo é um tema amplamente debatido nas pesquisas educacionais no Brasil. Sendo questionada e constituída pelos próprios povos do campo, que se organizam em movimentos para lutarem por direitos e por escolas. Desse modo, o termo Educação do/no Campo são particularidades de ações específicas dos movimentos sociais.

Estes movimentos mostram a necessidade de construção de escolas que atendam às necessidades dos povos camponeses, pois:

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 rearmamos 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 de vida (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 63).

Consequente, a Educação do Campo nasceu como uma alternativa de educação para a transformação social e econômica, voltada às diversas dimensões do ser humano, reconhecendo os valores humanistas, uma educação para o trabalho e cooperação, ou seja, um ensino capaz de superar a educação imposta pelo sistema capitalista.

Como exposto anteriormente, a Educação do Campo é fruto das lutas dos movimentos sociais, ao decorrer da pesquisa compreendemos que a EEIBL é uma instituição que está



localizada no campo, porém não foi constituída e não faz parte de movimentos sociais, principalmente, como os Sem Terras. Dessa maneira, a partir das falas e observações das práticas pedagógicas e sociais, faremos uma análise das percepções desta comunidade escolar, sobre os principais conceitos e conhecimentos a respeito da Educação do Campo.

Durante as visitas para convidar os pais dos (as) educandos (as) das turmas do 2º ano A e B, para participar das ações de rodas de conversa, tivemos a oportunidade de visitar 26 (vinte e seis) famílias. Obtivemos de imediato, desses familiares, seis respostas negativas, os pais alegaram como motivos para não participarem das rodas de conversa, situações de doença, apatia por eventos ligados a educação e dificuldades em se relacionar com as pessoas. Além dessas questões, duas falas em particular, chamaram a nossa atenção, são elas:

*“Entendi a importância de participar da pesquisa, mas não posso participar. Trabalho para os outros tirando leite, tiro leite duas vezes no dia, chego tarde em casa, como estou muito cansado, prefiro não participar. Também não quero participar do questionário, não tenho tempo, para isto” (Responsável pela aluna 2º ano B, em visita a sua casa).*

*“Peço desculpa, mas não podemos participar da pesquisa, pois não podemos sair da fazenda. O patrão exige para não deixarmos a fazenda sozinha. Somos prisioneiros aqui. Então fica difícil sairmos” (Mãe do educando 2º ano A, em visita a sua casa).*

Segundo os pais/responsáveis, um dos empecilhos para não participação da pesquisa é o fato de serem empregados, pois suas falas evidenciam que além de venderem a sua força de trabalho, vendem também a sua liberdade de ir e vir. A mãe ao referenciar o emprego como uma prisão transmite-nos a impressão da insatisfação com esse tipo de trabalho, no entanto, se sujeita a essa condição de vida, pois precisam sustentar os seus familiares.

Conforme estabelece Caldart (2015), amparada por Marx, na sociedade capitalista uma das leis que sustenta o capitalismo é a “[...] exploração entre os seres humanos realizada pela relação antagônica entre o capital e o trabalho, que acontece através da exploração da mais-valia, “motor da produção capitalista”, cuja base de sustentação está na lógica da propriedade privada dos meios de produção e no trabalho assalariado” (CALDART, 2015, p. 35). Como percebemos, essa relação gerou a divisão de novas classes sociais, que continuam explorando os seres humanos, como é o caso destas famílias que vivem aprisionadas no próprio trabalho.

A primeira roda de conversa sobre a Educação do Campo proporcionou trocas de experiências entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, propiciando um momento de aprofundamento dos conhecimentos a respeito da temática e o entendimento das percepções sobre os assuntos debatidos.

Os pais, ao relatarem sobre os conhecimentos acerca do processo histórico da Educação do Campo, envolvendo as lutas, resistências e conquistas, se reportaram a história das escolas em suas próprias comunidades, conforme as falas de alguns:

*“Eu me lembro que quando cheguei aqui, cada comunidade tinha uma escolinha, cada fileira geralmente era uma série. O ginásio não tinha, era bem dificuldade mesmo... os alunos ajudavam a fazer a merenda, era a professora que decidia que aluno ia fazer. Antigamente os alunos era mais esforçado. Era mais difícil, o cara tinha que andar cinco quilômetros, tinha uns que andavam a pé, de cavalo, de bicicleta era difícil o acesso. Bem diferente de hoje” (Pai A, roda de conversa).*

*“Na época tinha escolinha em cada comunidade. Só que com o tempo o prefeito resolveu fechar as escolas e trazer tudo para Colorado” (Pai B, roda de conversa).*

*“Verdade, no início era tudo muito difícil, não tinha estradas boas. Não tinha escola, para os filhos estudar os pais se juntavam e faziam as escolas de madeira bruta. As carteiras eram de madeira mesmo, as professoras não eram formadas igual hoje [...]” (Pai C, roda de conversa).*

Ao falar do processo histórico da Educação do Campo, os pais relembram a trajetória das famílias que se juntavam para a construção de escolas em suas próprias comunidades, revelando as dificuldades quanto à organização e estruturação física desses espaços educacionais, no processo de ocupação do território do Distrito Colorado do Norte-MT. No início de ocupação deste território, cada comunidade tinha sua própria escola, atendendo educandos (as) do Ensino Fundamental nas séries iniciais. Segundo Lourenção (2016) em 1985 foram construídas as primeiras escolas, sendo uma na comunidade União Flor da Serra e a outra na sede do Distrito Colorado do Norte-MT. As demais comunidades implantaram suas escolas entre 1986 e 1987. Nesta época havia 12 comunidades próximas a Colorado.

As primeiras escolas foram construídas com a união dos moradores locais de cada comunidade. Os pais construíram as escolas com pau-a-pique ou com lonas, as carteiras eram improvisadas feitas com tocos de madeira. Nesse período, as salas eram multisseriadas, os (as) educadores (as) eram leigos (as) e as salas superlotadas. Um levantamento histórico, realizado por uma professora<sup>11</sup> e sua turma do 8º ano em 2010, mostra que o salário destes (as) educadores (as) em algumas comunidades era efetivado pelos pais dos (as) educandos (as). No entanto, as escolinhas rurais como eram chamadas, mais tarde passaram pelo processo de nucleação<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Esta informação foi retirada de um documento (apostila) desenvolvido (a) pela professora Alessandra Aparecida da Silva e seus alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal União Flor da Serra, no ano de 2010, referente ao processo histórico da comunidade União Flor da Serra e demais comunidades vizinhas.

<sup>12</sup> A nucleação de escolas é “[...] um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais” (BRASIL, 2006, p. 116). Seguindo esse raciocínio, entende-se que a nucleação corresponde a construção de uma escola com espaço maior, essa deve se localizar em um espaço geográfico, de maneira que fique no centro e as demais escolas que ficam no entorno seriam deslocadas para esta.

De acordo com o parecer nº 23/2007, que faz orientações para o atendimento à Educação do Campo, no Brasil, o processo de nucleação das escolas rurais, teve suas primeiras experiências nas décadas de 70 e 80, estas foram expandidas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), culminando na municipalização do Ensino Fundamental. O Governo Federal iniciou o repasse de recursos para os municípios, adotando políticas educacionais para transferir competências entre as entidades federativas.

Para a concretização do processo de nucleação, conforme o parecer nº 23/2007, os governos apresentaram diversos fatores que favoreciam a realização da nucleação, como a baixa densidade populacional, determinando salas multisseriadas e de unidocência, aumento dos investimentos em infraestrutura e material pedagógico, facilitação na coordenação, melhoria na qualidade de aprendizagem e acesso ao transporte escolar.

No entanto, o fechamento de várias escolas do campo foi determinado para as comunidades por meio de imposição, com justificativas superficiais, não levando em consideração as particularidades destes povos. Na maioria das vezes as nucleações acontecem sem que haja discussão com os sujeitos das comunidades, sem considerar o contexto político, social, econômico que existem nas mudanças entre campo e cidade. Apesar do Art. 1º da Lei nº 12.960 de 2014, estabelecer que o fechamento das escolas do campo deverá ser precedido da manifestação do órgão normativo do sistema de ensino, levando em conta a justificativa da Secretaria de Educação com análise diagnóstica do impacto da ação e manifestação da comunidade escola.

No município de Nova Canaã o processo de nucleação iniciou em 2001, segundo Lourenção (2016, p. 100) “é nesse mesmo ano que a Secretaria Municipal fecha as escolas das comunidades e polariza as atividades em escolas maiores, sediadas nos distritos ou comunidades maiores”. Conforme o autor:

No caso das comunidades pertencentes a Colorado do Norte, das doze escolas existentes, restaram duas. Uma na sede do Distrito e outra em uma comunidade vizinha. A primeira passou a atender alunos de outras sete escolas que foram fechadas e a segunda, passou a receber alunos de outras três escolas que tiveram o mesmo fim (LOURENÇÃO, 2016, p.100).

O autor faz referência às escolas do Distrito Colorado do Norte-MT e da Comunidade União Flor da Serra, que receberam os (as) educandos (as) de escolas das demais comunidades. Em 2017, houve um novo processo de nucleação, a Secretaria Municipal fechou a escola União Flor da Serra, transferindo alguns educandos (as) para as escolas da sede do Distrito Colorado do Norte-MT e do Distrito Ouro Branco-MT.

Durante a roda de conversa, estavam presentes pais que participaram do processo de fechamento da escola União Flor da Serra, uma mãe relata que:

*“a luta foi grande, foi uma batalha muito grande, deu até briga, mas não conseguimos, não. Eles questionavam que tinha pouco aluno, que o gasto era muito alto, não tinha como pagar mais professor, nem merendeira. Foi o que questionaram e fecharam a escola” (Mãe B, roda de conversa).*

Essa fala evidencia que apesar da resistência da comunidade para manter a escola em seu local, a Secretaria de Educação foi intransigente. Usaram como justificativa, para o fechamento da escola, o número baixo de estudantes, questões financeiras, diminuição dos gastos, a melhora na qualidade de educação, já que a maioria das turmas eram multisseriadas, entre outros motivos.

Entre os anos de 2009 e 2010, fui educadora desta escola, sendo esta minha primeira experiência como educadora fui bem recepcionada pelos pais, profissionais e educandos (as). A comunidade era participativa, os (as) educandos (as) eram companheiros (as) e solidários (as). Acompanhei de perto, a forma como a secretaria pressionava os profissionais para o fechamento da escola, sob a alegação que o custo para manter a escola era alto, justificando a pouca quantidade de estudantes.

Neste período, já havia algumas classes multisseriadas na escola, principalmente na etapa do Ensino Fundamental inicial e Educação Infantil. Os pais juntamente com os profissionais lutaram e resistiram para mantê-la aberta, porém 2017 as portas da escola se fecharam. O prédio possui seis salas de aula, uma quadra esportiva coberta e um refeitório, este quase não foi utilizado pelos (as) educandos (as) devido ao fechamento da escola. Atualmente o prédio está sem uso.

Sobre isso, Canário (2000) afirma que:

O processo de progressivo encerramento das escolas em meio rural, que é concomitante com o encerramento de outros serviços de caráter público, traduz-se pelo efeito de acelerar e contribuir para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas e o desaparecimento do rural (em termos econômicos, sociais, culturais e paisagísticos) (CANÁRIO, 2000, p. 124).

Corroboramos com a exposição do autor, pois presenciamos situações semelhantes de despovoação na comunidade União Flor da Serra e em outras comunidades. Esta comunidade tinha uma população bem mais numerosa. Atualmente dispõe dos seguintes serviços públicos: correio, abastecimento de água, coleta de lixo uma vez na semana, e atendimento no posto de saúde com a enfermeira.

Enquanto a escola permanecia ativa a população recebia atendimento médico no local, pelo menos uma vez na semana, com a diminuição do número da população, as pessoas precisam se deslocar para os distritos ou para a sede do município à procura de atendimento médico. Muitas famílias, em busca de melhores condições de vida, deixaram a comunidade e foram para os Distritos Colorado do Norte-MT ou Ouro Branco, para a sede do município ou para outras cidades.

O relato de outro pai vem reforçar a fala de Canário, segundo ele:

*“Naquela época teve muita resistência, porque eles tiraram todas as escolinhas das comunidades e trouxeram tudo para o Colorado. Muitos lugares brigaram para não deixar acontecer. Foi onde acabaram as comunidades. Foram as escolas virem para o Colorado e as comunidades acabaram. A comunidade se esvaziou. A comunidade do Zé Coco por exemplo, só tem quatro famílias” (Pai A, roda de conversa).*

O pai enfatiza que houve resistência da população durante o fechamento das escolas das comunidades, no entanto, a Secretaria de Educação Municipal decidiu utilizar os meios de transportes e, deslocar os (as) educandos (as) para a escola da sede do Distrito Colorado do Norte-MT. Esse faz uma leitura deveras importante, ao interpretar que o fechamento das escolas tem vínculo com os esvaziamentos das comunidades.

Para Peripolli (2011) o esvaziamento do campo é resultado das condições de pobreza e falta de perspectiva, enfrentadas principalmente pelos (as) jovens. No entanto, segundo o autor mesmo os (as) camponeses (as) enfrentando problemas e desafios no campo, a escola é vista como espaço de potencialidade, capaz de orientar os (as) jovens para procurar uma vida melhor. O autor acrescenta que a “escola é um espaço que aglutina, reúne e junta, a comunidade em torno de objetivos comuns. Tanto que, se sai à escola, morre a comunidade” (PERIPOLLI, 2011, p. 194). Em diversos territórios camponeses a escola deixa de ser vista apenas como lugar de oportunidade para os sujeitos aprenderem a ler, escrever e contar, para tornar-se ambiente para os povos do campo aprender a ler realidade e fazer a leitura de mundo, em que a educação escolar é reconhecida como um direito e não como um presente.

Baumann (2012) aponta que o processo de nucleação/fechamento das escolas situadas nas comunidades rurais, ocasiona ainda, o “fechamento” da comunidade. Segundo ela, isso ocorre, pois as escolas nessas localidades atuam como se fossem o coração que pulsa vida para a população da comunidade, deste modo, ao fechar a escola, a comunidade enfraquece. Podemos observar essa situação ao nosso redor, comunidades que eram superpovoadas, hoje abrigam poucas famílias.

Referente ao processo de nucleação das escolas no entorno do Distrito Colorado do Norte-MT, não é considerada uma nucleação campo-cidade. Alguns/mas educandos (as) que residem no distrito, se percebem como moradores (as) de perímetro urbano, pelo fato do distrito ser composto por três lojas de roupa, dois mercados, duas lanchonetes, uma padaria, um posto de combustível, uma farmácia, um posto de saúde e outros serviços públicos. Porém, o distrito é considerado uma área rural, pois a economia predominante é do campo.

Mesmo a escola estando localizada na área rural, acreditamos que há sempre algum impacto no fechamento das escolas ao seu redor. Destacamos o enfraquecimento das comunidades, como já mencionado até mesmo por pais, em que alguns valores, tradições e culturas podem ser esquecidos, devido à mudança de rotina e ao fato de a escola, e ficar mais longe das casas e das comunidades.

A discussão sobre o processo histórico da educação no Distrito Colorado do Norte-MT, contribui para compreendermos a luta dos pais para que seus (suas) filhos (as) frequentassem a escola. No entanto, quanto ao conhecimento sobre contexto e o processo histórico e da Educação do Campo, no Brasil, declaram o desconhecimento deste processo de lutas para a conquista da Educação do Campo. Uma das mães chegou a dizer – *“a gente pode até ter visto falar, mas conhecer mesmo a gente não conhece” (Mãe A, roda de conversa)*.

Quanto ao conhecimento das legislações que sustentam a Educação do Campo, os pais presentes na roda de conversa também não souberam responder. Assim, esse espaço possibilitou desenvolver um diálogo com os (as) pesquisados (as) sobre o contexto histórico da educação e as lutas dos movimentos sociais por uma Educação do Campo, bem como, as políticas públicas conquistadas.

As discussões despertaram algumas dúvidas nos sujeitos, como por exemplo, a diferença entre a Educação do Campo e a educação rural, levando uma das mães a mencionar: *“acho que rural é mais voltada para criação do gado, por exemplo, mexer com gado, criar, engordar. E Campo acho que é mais questão de plantio, ligado a lavoura... do pequeno mesmo” (Mãe A, roda de conversa)*. Os outros simplesmente acrescentaram, *“não sei diferenciar”*. Durante a roda de conversa os pais evidenciaram a falta de conhecimento sobre os conceitos de Educação do Campo no sentido mais amplo.

Conforme Ribeiro (2013), desde as décadas de 90 os movimentos sociais rurais/campo, coordenados pelo MST, inserem a educação como uma das principais demandas para a população.

[...] Contraindo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico e da disputa pela terra e pela educação (RIBEIRO, 2013, p. 41).

O sentido de campo, para estes sujeitos, não tem como finalidade expressar o retrato do solo em que trabalham, mas revelar o projeto histórico de sociedade e educação que vem sendo construindo pelos movimentos sociais. Além disso, Ribeiro (2013) evidencia que a educação rural pode ser caracterizada como sendo escolas que estão localizadas nos espaços em que vivem os (as) camponeses (as), no entanto oferece a mesma modalidade de educação ofertada para as populações urbanas, não existindo projetos de adequação da escola rural com as particularidades dos (as) camponeses (as). Não há ligação entre o estudo e o trabalho que o camponês desenvolve na terra.

A participação dos movimentos sociais, principalmente do MST, foi e continua sendo fundamental na constituição da identidade da Educação do Campo, começando desde a luta pela construção de escolas, perpassando pelo processo pedagógico e filosófico até as políticas públicas. Como verificamos os pais dos (as) educandos (as) das turmas do 2º ano A e B da EEIBL não possuem e/ou quase não têm conhecimentos das lutas por escolas e políticas públicas para a Educação do Campo.

O quadro 1 reforça o que os pais, participantes da roda de conversa, ressaltaram sobre os saberes ou percepções desta comunidade escolar, em relação à Educação do Campo. Conforme as respostas obtidas, por meio dos questionários, realizamos a sistematização em quatro subcategorias que representam a visão destes, em relação a essa modalidade de educação.

**Quadro 1 – Percepções dos pais sobre a “Educação do Campo”**

Subcategoria	Porcentagem
Educação quanto à localização geográfica	13,5%
Educação pertinente aos povos do campo	27,1%
Educação problematizadora /Teoria e prática social	8,1%
Não responderam	51,3%

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do questionário aplicado aos pais em dezembro de 2019.

As subcategorias apontam que 13,5% dos (as) entrevistados (as) pensam a Educação do Campo enquanto localização geográfica. Conforme o Decreto nº 7.352/2010, no artigo 1º define a escola do campo como aquela que está “situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 01).

Diante disso, analisamos que os pais têm a percepção de Educação do Campo enquanto escolas localizadas no espaço/campo, porém entendemos que nem todas as escolas que estão no campo, necessariamente têm suas práticas pedagógicas organizadas de acordo com a proposta de Educação do Campo.

Os pais não veem a Educação do Campo como uma proposta de educação que se preocupa com a formação de sujeitos emancipados, mas apenas com uma escola que está inserida geograficamente no Campo. Durante as conversas realizadas com os pais das turmas do 2º ano, notamos que não havia por parte destes uma preocupação com a organização das práticas pedagógicas que a escola desenvolve para os (as) filhos (as), não há uma cobrança por uma educação diferenciada.

A busca em proporcionar uma escola diferente para os (as) filhos (as) é bastante comum e debatido entre os movimentos, conforme Machado, a partir de algumas situações reais que ocorriam dentro do MST, levava o:

Movimento a pensar a educação em seu interior, impulsionado pela necessidade de dar respostas a perguntas que brotavam das ações educativas, principalmente, no âmbito da escolarização das crianças, e da percepção e intuição de que estas ações deveriam se diferenciar das tradicionais formas de educação da escola oficial burguesa (MACHADO, 2010, p. 43).

Apesar dos sujeitos dos movimentos se envolverem no processo de sistematização da proposta para a Educação do Campo, também enfrentam conflitos internos, um desses é o de fugir das finalidades primeiras que muitas famílias tinham como luta pela conquista da terra. “E, ainda pela própria referência de escola que essas pessoas já possuíam quando ingressaram no Movimento, e que comporta muitos aspectos, uma visão diametralmente oposta à do MST” (MACHADO, 2010, p. 52).

O que queremos enfatizar é que existem divergências de ideias e pensamentos, mesmo em escolas constituídas dentro dos movimentos sociais. Existem vários campos com realidades, contextos, conflitos, culturas e histórias diferentes, e seria ingenuidade acreditar que todas as escolas desenvolvessem as mesmas práticas pedagógicas. Ousamos em dizer, que as escolas que não são construídas dentro dos movimentos sociais têm uma visão diferente das escolas dos movimentos sociais, mas, é importante que essas instituições conheçam as propostas pedagógicas da Educação do Campo e façam as suas adequações, para que se tenha uma nova pedagogia, com concepções voltadas à valorização dos sujeitos, com práticas envolvendo relações cooperativas e democráticas. Isto é, uma escola que objetive a formação omnilateral, consoante à teoria de Marx – que seja apropriada a integração de todas as dimensões da vida.



A Educação do Campo compreende o contexto histórico da comunidade, as condições humanas e sociais. Até porque todo território, seja campo ou cidade, surge do resultado das histórias dos sujeitos que ocupam e estabelecem um determinado espaço, constituindo também relações de trabalho e produção que os mantem em sociedade.

Outros 27,1 % afirmam que é uma “educação pertinente aos povos do campo”, na perspectiva de que a Educação do Campo é uma modalidade de ensino com a finalidade de educar crianças, adolescentes, jovens e adultos que moram no campo. A Educação do Campo, quando pensada para os povos do campo, tem como objetivo formar os (as) trabalhadores (as) “com competência para enfrentar os desafios da produção e da vida contemporânea” (RIBEIRO, 2013, p. 196). Ribeiro evidencia que a aprendizagem deve:

Articular-se com o trabalho cooperativo e com uma produção em harmonia com os seres humanos e a terra, tendo como meta a constituição de relações sociais democráticas e solidárias. [...] a memória das lutas e das experiências produtivas constitui-se de base curricular, em que articulam: a produção de vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência (RIBEIRO, 2013, p. 196-197).

Nesta perspectiva, Caldart afirma que a Educação do Campo,

[...] se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

No contexto da formação humana, a educação torna-se fortalecida, sendo importante inserir no currículo das escolas do campo, atividades que fortaleçam e valorizem o trabalho cooperativo e os conhecimentos/saberes dos povos camponeses, como, por exemplo, a agroecologia, economia solidária e sustentabilidade, em forma de projetos educativos e alternativos para preservar o meio ambiente, superar o modo de produção capitalista e consequentemente a vida.

A proposta de Educação do Campo tem como o objetivo a materialização da formação humana, partindo de um trabalho que promova a humanização dos sujeitos, pois o ser humano é um ser inacabado. Conforme Freire (2019, p. 126) “diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana”.

Reconhecendo-se como ser incompleto, o sujeito fica em permanente construção e reconstrução de si próprio, com isso, permite partilhar seus saberes, interagindo, aprendendo e ensinando simultaneamente. Durante esse processo a educação é primordial, desde que as práticas educativas, pedagógicas e sociais promovam a humanização, a liberdade, a emancipação e a conscientização dos estudantes.

Os dados mostram que 8,1% dos pais pensam a Educação do Campo como modo de educação que faz vinculação entre a teoria e a prática. Por este viés, entendemos que o trabalho pedagógico “se refere à relação entre a teoria e a prática na construção dos caminhos da transformação da escola” (CALDART, 2012b, p. 27). A relação entre teoria e prática, como já mencionamos nesta seção, é um dos elementos centrais para a concretização da proposta pedagógica da Educação do Campo.

De acordo Caldart (2012b) uma das funções de modificação da escola é extremamente prática, não se soluciona apenas pela teoria, pois está atrelada a percepção prática “do que fazer e como fazer”. No entanto, ela afirma que a prática necessita ser sustentada pela teoria. Sendo importante ter clareza sobre quais transformações se pretende realizar nas perspectivas de projetos, de educação e de trabalho, que se deseja construir.

Corroboramos com Caldart (2012b) quando afirma que, os conceitos teóricos são instrumentos que auxiliam na análise e compreensão da realidade que temos. Esses possibilitam verificar as contradições existentes na atualidade, pois “os conceitos que organizam e se articulam constituindo visões de mundo e compreensões da realidade, nos servem especialmente para compreender a nós mesmos (pessoas e coletivos)” (CALDART, 2012b, p. 28).

A Educação do Campo é uma modalidade organizada com o coletivo de trabalhadores (as) do campo, fundamentada nas particularidades de cada grupo, a população camponesa foi e continua sendo, participantes ativos, críticos e conscientes, no processo de elaboração do conhecimento, são sujeitos e seres de práxis, conforme Freire:

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 2019, p.166).

Partindo desta concepção, a transformação não se concretiza somente na prática, mas se estabelece numa relação dialética de reflexão e ação. Consideremos que no trabalho pedagógico, teoria e prática necessitam dialogar constantemente, evitando que a ideia tradicional de que o ensino está apenas na teoria, direcione as práticas pedagógicas, pois essa

forma de pensar separa a ação e a prática. E, na perspectiva de Freire, teoria e prática caminham juntas, tal relação constitui a práxis, promovendo aos sujeitos uma educação libertadora e problematizadora. Segundo Freire (2019), através da práxis os seres humanos podem transformar o mundo, e sem ela é improvável a superação do paradoxo entre opressor e oprimido.

A prática pedagógica das escolas, sustentada pela proposta de Educação do Campo, vincula o trabalho ao conhecimento escolar, através da relação teoria e prática, no processo de ensino aprendizagem dos sujeitos do campo estudo da realidade é desenvolvido continuamente inter-relacionado com as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas dos (as) camponeses (as). A realidade para o MST é:

[...] o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos. É o jeito de trabalhar e de se organizar. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontecem com elas, mas, é também, a realidade mais ampla que a local, e a relação que existe entre elas. Enfim, são os problemas do nosso dia-a-dia e os problemas que perpassam a nossa sociedade, a humanidade (MST, 2005, p. 206).

Nesse sentido é importante que as práticas pedagógicas das escolas do campo sejam desenvolvidas a partir dos princípios, valores, costumes e teorias humanas, que estão além dos conteúdos dos livros didáticos. Nesse processo o (a) educador (a) enquanto mediador (a) da práxis precisa realizar uma análise da prática que este (a) vivenciou e que vem sendo vivenciada.

Por último, os dados apontam que cerca de 51,3% dos pais não souberam dizer o que entendem por Educação do Campo. Esses dados levaram-nos a questionar: Quais são os fatores contribuintes para que metade dos pais pesquisados não fale sobre a temática proposta? Será que isso ocorre devido a pouca participação dos pais nas atividades escolares? Será que tem relação com as questões culturais e ao processo de ocupação deste território? Será que tem vínculo com as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola? Ou estaria relacionado aos espaços que a escola oportuniza, ou não, para que os pais opinem sobre as questões pedagógicas da escola? São questionamentos que procuramos debater e entender durante o processo de pesquisa.

Os dados apontam que há um distanciamento dos familiares em pensar e participar da organização da proposta educacional dos sujeitos desta comunidade. Isso está vinculado com o processo histórico, cultural e político desses sujeitos, que sofreram influências diante das vulnerabilidades da educação oferecidas a população do campo, decorrente do desamparo histórico que foi submetida. Esses pais carregam consigo um histórico deixado pela educação

rural, nessa época a proposta pedagógica era totalmente direcionada para atender o mercado de trabalho na cidade, pois as indústrias eram vistas como modelos de desenvolvimento e de melhora de condições de vida.

Isso também tem relação com as práticas sociais e questões culturais e políticas desta comunidade que não se unem no coletivo para lutarem por políticas públicas por uma educação voltada à sua realidade como forma de promover conhecimentos para melhorar a vida do campo. Sendo assim, a responsabilidade pensar a educação para estes (as) estudantes fica sob a responsabilidade dos (as) educadores (as).

Entendemos que a escola quando vinculada a uma proposta de emancipação humana, responsável pela formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes, propicia uma educação com prática libertadora, que luta por direitos e respeito às histórias e origens de cada sujeito. Porém, a luta por esse modelo de educação não deve ser realizada apenas por um dos segmentos da comunidade escolar, mas sim, envolver toda a comunidade escolar (pais, educandos (as) e educadores (as)).

É importante evidenciar, que para a comunidade envolver-se e cooperar com o processo organizativo das práticas pedagógicas e sociais, ela precisa conhecer a proposta da Educação do Campo, para que no coletivo decida se essa realmente é a modalidade de educação que desejam para seus (suas) filhos (as). Fazemos essa afirmação com base no fato desta comunidade não participar de movimentos sociais, e nesse caso não participam efetivamente de momentos de formação que os direcionem para o reconhecimento e luta de classes, como tem os sujeitos dos movimentos.

Arroyo (2011) ressalta que:

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? Será suficiente pegar o livro da cidade e apenas adaptá-lo? A questão é mais fundamental, é ir às raízes do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação (ARROYO, 2011, p.80).

O autor indica que a função da educação é a transformação social, direcionada à projeção de uma educação alternativa aos camponeses (as) que produzem/criam culturas.

O quadro 2 evidencia como os (as) educandos (as) (adolescentes, jovens e adultos) da EEIBL pensam e percebem a Educação do Campo. Para analisarmos os dados coletados pelo questionário, organizamos em quatro subcategorias.

**Quadro 2 – Percepções dos (as) educandos (as) sobre a “Educação do Campo”**

Subcategoria	Porcentagem
Educação quanto à localização geográfica	4,3%
Educação para o mercado de trabalho	4,3%
Educação pertinente os povos do campo	33,2%
Não sei	58,2%

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do questionário aplicado aos educandos (as) em dezembro de 2019.

Notamos que uma minoria percebe a Educação do Campo como prédios escolares construídos em locais rurais. Esses sujeitos pensam a escola enquanto estrutura física, e não como organização pedagógica. Observamos que 4,3% dos (as) educandos (as) pensam a educação como forma de acesso ao mercado de trabalho, buscando na escola uma formação que lhes garantam um emprego ao terminar o Ensino Médio. Esse modo de pensar está aliado à lógica da sociedade capitalista que estamos inseridos, levando os (as) jovens filhos (as) dos (as) trabalhadores (as), desde muito cedo, a buscar um emprego como maneira de garantir sua sobrevivência.

De acordo com Marx e Engels (2009) uma classe tem domínio sobre a outra, no momento em que conquista o poder político, na garantia de representantes de seus interesses gerais, isso significa que a transformação nas relações de produção, propicia o fortalecimento para a destruição, onde a classe que domina, explora o trabalho do outro. No entanto, os autores evidenciam que apenas a classe explorada pode promover a revolução para libertar-se das forças de exploração.

Uma parcela de 33,2% revela que Educação do Campo é uma educação pertinente aos camponeses, conforme os estudantes - “A Educação do Campo proporciona que as pessoas tenham condições de vida melhor” (*Educando E, roda conversa*); “Educação para aprender a valorizar os serviços do homem do campo; Educação voltada para as pessoas que moram no campo” (*Educando J, roda de conversa*). Esse grupo pensa a Educação do Campo, como uma alternativa na contribuição de meios para aprimorar a vida dos (as) trabalhadores (as) do campo.

Conforme Zart (2011), o movimento em torno da Educação do Campo vem contribuindo para a construção de uma nova visão para o campo. A partir de uma dinâmica social de valorização e reconhecimento do território camponês, primando por alternativas que propiciem melhores condições de vida para quem trabalha e vive neste espaço.

Isso mostra que esses (as) estudantes pensam a educação como maneira de valorização dos conhecimentos dos povos do campo. Ao evidenciarem a valorização dos serviços dos (as) trabalhadores (as) estão direcionando para a importância do desenvolvimento, no trabalho pedagógico da escola, a matriz pedagógica do trabalho. De acordo com Caldart (2012b) a

concepção defendida pela Educação do Campo é desenvolver o trabalho como base principal nos projetos educativos, para que os conhecimentos escolares criem vínculos com o mundo do trabalho, de forma a superar historicamente a vertente assumida no sistema capitalista. E com isso, ampliar uma visão de trabalho associado aos (as) produtores (as) livres, com atividades produtivas de cooperação entre os (as) camponeses (as). O trabalho socialmente necessário, descrito por Shulgin (2013), é uma das formas de os estudantes compreenderem o trabalho, de acordo com suas idades e entornos, através de atividades que podem ser realizadas na comunidade e na escola.

Machado (2010) enfatiza que a Educação do Campo é uma nova concepção para a formação escolar, que proporciona alternativas para a superação do tradicionalismo, do tecnicismo, do individualismo, da competição imposta pela escola capitalista. Nessa perspectiva, a Educação do Campo tem a proposição de repensar a organização da educação, da comunidade em sua totalidade, e não somente a escola, pois a formação para promover a transformação na sociedade, precisa pensar o modo de trabalho no coletivo e na solidariedade. “A escola sozinha não dá conta de tamanha responsabilidade. A família, a coletividade, precisa ajudar a reforçar os novos hábitos e valores para que eles possam se consolidar” (MACHADO, 2010, p. 32).

Outros 58,2% dos (as) estudantes não souberam o que entendem por Educação do Campo, esse resultado mostra que a escola representada por educadores (as), estudantes e pais tem um grande desafio pela frente, sendo necessário proporcionar debates, reflexões e práticas pedagógicas e sociais para ampliar o conhecimento sobre a temática.

As falas dos (as) estudantes das turmas do 2º ano A e B, durante as rodas de conversa, reforçaram o desconhecimento que eles (as) têm sobre o processo histórico e de luta, na conquista pela Educação do Campo, a maioria afirmaram não conhecer esse contexto histórico apresentando respostas como a da educanda A: “*Não conheço nada, só sei que estudo numa escola no campo*” (roda conversa). Somente um dos educandos tentou descrever o contexto histórico das escolas do campo no início de ocupação deste território, conforme ele “*sei o que ouço, quando meu vô chegou teve os processos de desmatamento [...] teve que fazer as estradas, sei que tinha escolinha lá na minha comunidade, mas só isso também o único conhecimento que eu tenho é o que as pessoas mais velhas contam*” (Educando P, roda conversa).

Ainda quanto à percepção dos estudantes sobre Educação do Campo, nas rodas de conversa, registramos as seguintes descrições:

*“O que sei é que são escolas que ficam no campo, acho que não tem muita diferença do que se ensina. Sei que o número de aluno é bem menor” (Educando E, roda de conversa).*

*“A Educação do Campo é realizada no campo. O ensino é o mesmo que nas outras escolas. O que temos de diferente é que temos horta aqui” (Educando H, roda de conversa).*

*“Bom, não sei dizer ao certo o que é Educação do Campo, deve ser escola que está no campo. Acho que tem que ensinar tudo o que as escolas ensinam, para passar no vestibular” (Educando P, roda de conversa).*

*“Como já falaram é uma educação que ensina as pessoas que moram no campo. Além do ensino que todas as escolas passam, acho que o diferente é que tem a horta” (Educando F, roda de conversa).*

Os (as) estudantes definem a Educação do Campo como escolas construídas no meio rural, afirmam que o trabalho pedagógico é o mesmo desenvolvido pelas escolas urbanas, segundo eles, o que diferencia essa escola das outras, está apenas na existência da horta. Todos relatam o desconhecimento das políticas públicas para as escolas do/no campo.

A seguir analisamos as mensagens emitidas pelos (as) educadores (as) da EEIBL sobre a Educação do Campo. Dos onze educadores (as) participantes da pesquisa dez são moradores (as) da própria comunidade e um educador é residente no Distrito Ouro Branco, localizado cerca de 30 km da escola, ou seja, a maioria são sujeitos do campo. Todos (as) possuem curso superior, sendo: um com formação em física, duas em biologia, uma em história, um em geografia, três em pedagogia, um em educação física e matemática, um em matemática e uma em português. Primeiro os (as) educadores (as) fazem atribuição em disciplinas da habilitação específica, mas depois trabalham com pelo menos uma disciplina fora de sua habilitação, com exceção das educadoras pedagogas que estavam atribuídas principalmente nas disciplinas de artes, língua portuguesa e inglesa. As falas apontam que o processo de formação inicial (graduação) dos (as) educadores (as) não possibilitou aprofundamento teórico e metodológico da Educação do Campo. Porém, é importante enfatizar que como são educadores (as)/sujeitos do campo é necessário que estejam abertos a buscar formação para ampliar este debate, pois isso interessa ao desenvolvimento do território. Os relatos indicam que uma maioria mostrou interesse em debater e refletir sobre as concepções de Educação do Campo na formação continuada.

É importante observar que a maioria dos (as) educadores (as) que constitui o quadro da escola é interino, sendo apenas dois efetivo<sup>13</sup>. Entendemos que esse quesito aumenta a

---

<sup>13</sup> Os dois efetivos da EEIBL são: a pesquisadora e um educador que durante o processo da pesquisa estava ocupando a função de diretor da escola.

dificuldade e torna um desafio para a comunidade escolar pensar o desenvolvimento de uma educação integral, no sentido da omnilateralidade, pois essa concepção de educação requer um aprofundamento teórico e um longo prazo para desenvolver a práxis, a instabilidade do (a) educador (a) que encerra o contrato a cada ano, dificulta a execução da prática pedagógica.

As falas indicam suas percepções e compreensões a respeito da Educação do Campo. Para eles (as):

*“É uma educação criada para atender as pessoas que vivem no campo, [...] com disciplinas e conteúdos voltados para atender as necessidades das pessoas que vivem do campo [...]. Sei que partiu dos movimentos sociais do MST pelo que já ouvi falar. Sei que não foi uma política que partiu do estado e sim dos movimentos. [...] Já fizemos leituras na escola, mas não consigo lembrar muito bem como foi [...]”* (Educador A, entrevista).

*“Na formação na escola já estudamos alguma coisa relacionada Educação do Campo, mas agora na minha memória acredito que temos que trabalhar algum tipo de conteúdo relacionado à Educação do Campo, porque a gente foca muito em livro didático, mas o livro didático que a gente utiliza não tem muita relação com a Educação do Campo. Então temos que correr em busca de conteúdo quando queremos algo diferente, fazemos pesquisas por meio de visitas em propriedades como fazenda, sítios. Tentamos voltar o conteúdo para nossa realidade [...]. É um pouco difícil trabalhar assim, até porque não aprendemos uma maneira correta de fazer isso, nossa formação de graduação, não prepara para isso. Mas, tentamos fazer o que a gente pode [...]”* (Educadora F, entrevista).

*“Já estudamos algumas coisas sobre Educação do campo na formação continuada [...] acho que quando fizemos as visitas nas propriedades é algo voltado à educação do campo [...] no último ano mexemos no PPP e colocamos mais características da Educação do Campo. [...] Acho que estamos no caminho de fazermos uma Educação do Campo, não estamos tão fora [...] estamos numa escola no campo e tem muitos alunos que querem morar no campo. [...] Passei a entender que é importante também trabalhar essa realidade do campo e fazer as relações com os conhecimentos do mundo. [...] Na Educação da Campo temos que desenvolver assuntos como agricultura familiar, incentivar os estudantes a melhorar o que produz como o gado, apoiar quando querem estudar algo relacionado à vida no campo, como o caso de fulano que fez curso técnico de agropecuária. [...] O papel da Educação do Campo é também de orientação do estudante sobre a vida, para que ele possa refletir que aqui é um lugar que ele pode permanecer. [...] acho que estamos no caminho para exercer uma Educação do Campo com algumas atividades que fazemos. Temos que levar os alunos a pensar algumas possibilidades para melhorar a vida no seu sítio [...]”* (Educador D, entrevista).

Os relatos evidenciam que os (as) educadores (as) não participaram do processo de luta por uma Educação do Campo, apontando que os conhecimentos que possuem sobre essa modalidade de ensino foram adquiridos nas formações continuadas realizadas na EEIBL. Na tentativa de conceituar esse tipo de educação, colocam suas práticas pedagógicas como referência, procurando mostrar que para desenvolver uma proposta pedagógica vinculada aos princípios de Educação do Campo, precisam adequar os conteúdos dos livros didáticos ao contexto social do (a) educando (a).



As falas dos dois últimos educadores (as) apontam uma das práticas pedagógicas realizada na escola, como proposta de trabalhar temáticas voltadas a realidade do (a) educando (a), na proposição de problematizar as questões sociais e econômicas da sociedade. A educadora F indica que uma das dificuldades em articular os conhecimentos escolares com o contexto social, político, cultural e econômico, tem relação com o processo formativo proporcionado pela sua formação acadêmica. Entendemos que no decorrer de sua graduação, produziu-se pouco ou quase nenhum conhecimento sobre as concepções de Educação do Campo.

Diante do exposto compreendemos que não existe nas proximidades uma formação específica para os (as) educadores (as) do campo na perspectiva de uma educação emancipadora e transformadora da sociedade, de acordo com o Movimento Por uma Educação do Campo.

A educadora F demonstra que está aberta para apreender novos conhecimentos com objetivo de ampliar sua prática pedagógica, para melhor contextualizar a realidade vivida pela comunidade. Evidencia que necessita de formação continuada para não focar o ensino apenas na reprodução de livro didático, ou seja, acredita que um dos caminhos para articular o conhecimento científico com a realidade está na busca de teorias e estudos por meio da formação continuada de educadores (as), ofertada pela escola, ou na continuidade de estudos de pós-graduação.

Conforme o educador D, a EEIBL, a partir dos encontros de formação continuada, está reelaborando o Projeto Político-Pedagógico baseado nas concepções da Educação do Campo. Os relatos mostram que os conceitos, princípios pedagógicos e processo histórico da Educação do Campo, aos poucos, vêm sendo discutidos e refletidos no espaço escolar. Como os (as) educadores (as) e comunidade escolar não vivenciaram as lutas e resistências para a conquista da Educação do Campo e nem participam de grupos de movimentos sociais, a escola é desafiada a convocar o coletivo (pais, estudantes, educadores (as) e demais profissionais da educação) para juntos discutir, pensar e construir um projeto pedagógico baseado nas legislações e proposta de Educação do Campo, adequando a sua realidade, uma vez que a comunidade tem pouca participação na proposição e construção do PPP.

Envolver toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões da escola não é uma tarefa fácil e simples, considerando suas contradições e totalidades. Culturalmente os pais e estudantes não participam ativamente das proposições para uma educação que vise o conjunto de trabalhadores (as) do campo, independente das atividades econômicas exercidas por eles (as).

Todavia, esta comunidade tem a percepção da importância que a educação escolar possibilita na vida de seus (as) descendentes, no sentido de promover melhores condições de vida e bem-estar da família, considerando-se que, ao término da etapa de Ensino Médio os (as)

educandos (as) terão a oportunidade de ingressarem no mercado de trabalho ou na instituição de Educação Superior. Ou seja, não percebem a educação como uma alternativa voltada aos interesses e desenvolvimento sociocultural e econômico da população camponesa que trabalha e vive no campo. Uma educação que propicie a produção de conhecimento, para os sujeitos viverem no campo com dignidade e, a partir de uma organização coletiva, lute e resista às explorações da sua força de trabalho e expropriação do produto. Muitos veem a conclusão da etapa de educação básica como uma porta de acesso ao trabalho assalariado para a exploração da sua própria força de trabalho.

É importante que a Educação do Campo permaneça cada vez mais vinculada à realidade da comunidade local, devendo contemplar o desenvolvimento territorial, educacional, cultural e social das famílias; que continue sendo uma educação propositiva, no sentido de promover uma formação humana, que se constitua nos referenciais políticos, sociais, cultural e nas lutas coletivas visando sempre à valorização e reconhecimento da humanidade.

Para Fernandes (2011, p. 141), a Educação do Campo deve “[...] defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir da realidade”. Para ele, ao pensar a sociedade do território em que habitamos, tem-se a oportunidade de constituir-se enquanto camponeses (as) e sujeitos de direitos. Reforçando que quando os camponeses (as) pensam o campo a partir de percepções urbanas, causa “o estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural” (FERNANDES, 2011, p.142).

As instituições que não fizeram parte da articulação por uma Educação do Campo, também, têm papel fundamental na construção de uma escola com identidade do campo. Entretanto, a comunidade escolar precisa participar coletivamente para que aconteça a vinculação das questões intrínseca à sua realidade, baseando-se nos saberes populares, nas memórias coletivas como modo de entender o presente e o futuro, nos estudos das ciências e tecnologias e nos projetos ou práticas sociais ligadas a solução de problemáticas sociais enfrentadas pela população.

A educadora B relata que passou a entender um pouco mais sobre Educação do Campo, após a implantação da disciplina Ciência Saberes do Campo<sup>14</sup>, implementada pela SEDUC/MT

---

<sup>14</sup> Em 9 de novembro de 2019, as escolas do campo de Mato Grosso receberam da SEDUC/MT o orientativo para a inclusão da parte diversificada no currículo das escolas do campo, sendo orientadas sobre estrutura da nova matriz curricular nestas escolas. Assim, surge a disciplina Ciência Saberes do Campo, seu eixo estruturante contempla a Agroecologia, Agricultura Familiar e Economia Solidária. O texto recebido afirma que a inserção da parte diversificada foi fruto de uma escuta das vozes dos sujeitos que reclamavam que o currículo das escolas do campo não possuía componentes curriculares específicos ao povo do campo, no sentido de contemplar conteúdos

no ano de 2019. Ela interpretava que o fato de a escola estar inserida no campo, já era o suficiente para considerar-se uma Educação do Campo. Ela afirma:

*“Então, antes de sair à disciplina saberes do campo eu tinha em mente que se escola estivesse no campo era Educação do Campo, por se tratar de zona rural. Depois dessa disciplina aí passei a pensar diferente. [...] Que a escola pode trabalhar assuntos que envolve as plantações a forma de vender, trabalhar assuntos econômico, cultural, político, [...] social tudo que é voltado para o sujeito do campo” (Educadora B, entrevista).*

Evidenciamos que é preciso ficar atento para não colocar a nova disciplina como a única responsável em promover uma educação que considera as questões sociais, econômicas e culturais. A disciplina sozinha não conseguirá trabalhar todos esses contextos. A Educação do Campo envolve todo o trabalho da escola. É uma educação que leva o (a) trabalhador (a) a uma formação do pensar o território camponeses<sup>15</sup>, havendo assim, uma vinculação de interdependência entre a educação formal e informal como complementos de visões de mundo que visem práticas sociais para auxiliar na organização e vivências dos (as) camponeses (as).

O projeto de Educação do Campo está vinculado ao processo de organização camponesa, no sentido de contribuir com a construção de espaços pedagógicos para (re) pensar as condições econômicas e sociais do (a) trabalhador (a). Esta possibilita compreender as contradições vivenciadas entre o rural (agronegócio) e o campo (camponeses). As contradições do campo favorecem para a desigualdade social as classes sociais. A Educação precisa e deve provocar nos (as) trabalhadores (as) o entendimento das contradições entre as duas classes.

Além de compreendermos a visão de educadores (as) que já possuem uma experiência com a EEIBL, consideramos necessário entendermos como os (as) educadores (as) que iniciaram na escola em 2020, percebem a Educação do campo:

*“Educação do Campo é a gente trabalhar na escola diferente das escolas da zona urbana, pois estás focam mais nos comércios, nas indústrias e empresas, e o campo procura trabalhar com os alunos temas relacionados com a agricultura à pecuária que o que deve ser mais focado. Só que não sei ao certo” (Educadora I, entrevista).*

---

voltados a realidade que considere o homem como sujeito histórico e constituidor de sua identidade como pessoa pertencente a campo. Mesmo a escola EEIBL não participar deste processo de escuta, passou a oferecer esta disciplina aos seus educandos (as), essa disciplina está inserida dentro das 800 horas obrigatórias, para isso tiraram uma hora de aula da disciplina de Língua Portuguesa e uma hora de Biologia. Ou seja, a grade curricular foi imposta a EEIBL, está não teve oportunidade para opinar sobre qual disciplina perderia a carga horária, deste modo a disciplina é ministrada com duas horas aulas.

<sup>15</sup> O território camponês é entendido como o lugar/espço de vivência do homem/mulher do campo, no qual constitui sua existência. Sendo um espaço com identidade, valores, saberes e uma diversidade de cultura. Este território é interpretado como a propriedade familiar, podendo ser o sítio ou chácara, que servem de unidade de produção familiar e local de moradia da família. Este território contribuiu com a produção de alimentos para sobrevivência tanto da população do campo quanto urbana. Nos territórios camponeses conforme a teoria de Chayanov as unidades econômicas são sustentadas pela organização do trabalho em família.

*“Educação do Campo? Na verdade, já ouvi falar, mas o que é, e qual o conceito nunca ouvi dizer. Imagino que seja voltado para [...] ajudar os alunos que vivem no campo, para incentivar a ficar no campo, não sei. [...] Tenho dificuldade em falar pelo pouco tempo que trabalhei e ainda veio essa pandemia. Acredito que nossa escola não seja do campo. Apesar de ter essa disciplina voltada ao campo, acho que é trabalhado pouca coisa, acredito que ela deveria ter muitos projetos voltados ao campo e a realidade dos estudantes” (Educadora H, entrevista).*

Apesar do pouco conhecimento sobre os conceitos da Educação do Campo, as educadoras apontam que a proposta educacional se difere da educação urbana. No sentido, da escola proporcionar uma educação com práticas pedagógicas vinculadas às práticas sociais na promoção de uma educação voltada ao contexto social dos sujeitos.

A educadora H relata que não consegue no exato momento definir um conceito para a Educação do Campo, devido ao pouco conhecimento sobre o assunto, mas que é consciente da importância de trabalhar temas como economia, cultura e política, para o desenvolvimento de todas as dimensões de vida do ser humano.

Entendemos que a estruturação da proposta pedagógica da EEIBL sustentada pelos fundamentos da Educação do Campo deve partir de uma organização coletiva desta comunidade por meio de diálogos, reflexões, estudos de referenciais teóricos e práticas sociais, com a finalidade de contribuir com a geração de práticas pedagógicas voltadas ao contexto social, cultural, político e econômico deste território.

Diante dos resultados, nos indagamos o porquê destes sujeitos que trabalham e vivem no campo não descreverem sobre a educação destinada à população do campo? A organização do trabalho pedagógico tem relação com a cultura, identidade e valores desta comunidade? A forma como a comunidade pensa a Educação do Campo, influencia na formação dos estudantes? Tais indagações são necessárias, pois, como já comentamos o território do Colorado do Norte-MT não foi ocupado por movimentos sociais. Sendo assim, pressupõe que esta população tem um modo de organização escolar, econômico, político e social diferente do MST, em que a formação política e humana perpassa as ações que ele realiza.

A luta pela terra partiu da união familiar e não do coletivo da comunidade, como nos movimentos sociais. Cada família pensava no seu próprio bem estar, para conseguir ter a posse da terra e promover melhores condições de vida para seus familiares. Portanto, o processo histórico da conquista desse território pode ser um dos fatores que colaboram para não envolvimento total dos familiares, nas decisões da proposta pedagógica da escola pesquisada. Considerando que não faz parte da cultura destes sujeitos participarem da construção da proposta pedagógica da escola que seus (suas) filhos (as) estudam.

A fala de um pai despertou a atenção, pois segundo ele, não é comum os pais incentivarem os (as) filhos (as) para a vida no campo, na maioria das vezes os preparam para morarem na cidade, o pai acrescenta que:

*“[...] 80% ou mais dos alunos daqui [...] têm sítio e trabalha no sítio com os pais, acho que não tem 20% que trabalha para fora ou alguém da família trabalha para fora...acho que a maioria trabalha no seu sítio, no campo. Só que a mentalidade do pessoal do campo, nós aqui, a nossa mentalidade não é educar ou formar pessoas para o campo [...] é formar pessoas para a cidade, para os trabalhos [...]. Toda vida nossos pais [...] meu pai me deu estudo para o crescimento, mas nunca foi voltado para o campo [...] falo assim: eu herdei essa lavoura e você vai continuar trabalhando nessa lavoura, eu herdei esse leite, essas vacas leiteiras, e você vai continuar com esse leite [...] assim uma continuidade, né? Nós não trabalhamos isso no campo com os nossos filhos [...] mesmo tendo terra se alguém quiser ficar, fica, se não quer a gente prepara ... para o emprego. [...] Mas assim, a escola centralizou, mas continua no campo [...]” (Pai B, roda de conversa).*

*“Então, é que é assim, a nossa cultura é essa, por exemplo se o filho do fulano se formou, foi embora e se destacou, mesmo que de 100 só um conseguiu se dar bem, nós não olhamos para os 99 que não deu certo, olhamos para aquele um que deu certo. Outra coisa nós temos jovens que vão embora e se formam em dentista, enfermeiro, farmacêutico, mas não volta para o campo, e nós precisamos destes profissionais aqui, nós somos carentes de vários profissionais, mas como sempre incentivamos nossos filhos a irem embora, eles nunca voltam. Acho que somos culpados por eles não verem o campo como local de prosperidade” (Pai B, roda de conversa).*

*“Verdade os jovens se formam e ficam na cidade, são raros os casos que voltam para o campo” (Mãe B, roda de conversa).*

Como moradora desse distrito, é comum ouvirmos alguns dos pais incentivarem os (as) filhos (as) a concluírem a educação básica, para continuarem os estudos ou buscarem emprego na cidade. Isso evidencia que os sujeitos não conseguem olhar para o campo como um território de prosperidade, ou seja, não se organizam economicamente, seja por meio de associações ou cooperativas, possibilitando aos filhos continuarem as suas vidas no campo.

Portanto, voltamos a reforçar o grande desafio que os (as) educadores (as) dessa escola têm, em promover com os demais segmentos da comunidade escolar, um diálogo aberto sobre qual tipo de educação temos; que educação queremos; como promover uma educação que valorize os saberes do homem e da mulher do campo; e como a educação pode contribuir para ampliar os saberes do (a) camponês (a); se queremos uma educação diferente que possibilite um olhar para todas as dimensões da vida, precisamos entender que:

*[...] qualquer movimento de transformação que aconteça em uma escola concreta (menos ou mais avançado) terá como ponto de partida a escola já existente (é preciso partir da situação existente), com seus sujeitos concretos, suas contradições internas e de seu entorno; movida de dentro para fora (educandos e educadores) ou de fora para dentro (comunidade, governos) (CALDART, 2012b, p. 27).*

Partimos do entendimento que “não haverá mudanças significativas na escola enquanto cada educador (a) trabalhar sozinho e por sua própria conta” (CALDART, 2012b, p. 29). Concordamos com a autora, que para realizar uma transformação no espaço escolar, necessitamos partir dos fatos e contradições concretas dos sujeitos pertencentes à comunidade. Ou seja, a mudança deve partir do coletivo, precisamos compreender quem são esses sujeitos; o que querem; quais são seus objetivos de vida; e como a escola pode promover uma educação que possibilite transformação na sociedade.

Ao indagarmos se o fato, de os (as) jovens não voltar para o campo é responsabilidade deles (as) próprios (as), os pais afirmaram que:

*“Não. A culpa é dos pais. Por exemplo, a gente tem 10 alqueires de terra e achamos que isso é pouco e que não dá para sobreviver, enquanto que em outros países ou estados às pessoas tem 2 hectares de terra e sobrevivem muito bem. Achamos que é melhor vender e ir embora para viver na cidade” (Pai B, roda de conversa).*

*“Essa história de que a cidade é melhor que o campo é passada de geração para geração, né?” (Pai C, roda de conversa).*

*“E isso tudo é uma ilusão que foi plantado, porque na cidade muitas vezes é pior do que aqui, lá temos que comprar de tudo, se a pessoa não tem uma casa, aí piora mais ainda, por além de comprar comida, roupa, pagar energia e água, ainda tem que pagar aluguel. A vida aqui é bem melhor, porque podemos plantar e colher muitas coisas” (Pai A, roda de conversa).*

*“Nós precisamos tirar essa ilusão que alguém plantou na nossa cabeça e que passamos para nossos filhos, porque tem como melhorar, né? Poxa vida, porque se nós organizarmos a nossa propriedade tem tudo para dar certo, o que não podemos é desanimar” (Pai B, roda de conversa).*

Notamos que alguns pais se responsabilizam pelos (as) filhos (as) não terem uma visão do campo como espaço de produção econômica e de vida. Porém, salientamos que não existe um único responsável, pois:

[...] desde que o modo de produção capitalista passou a ser dominante em nossas sociedades e a escola passou a ser frequentada pelos (as) trabalhadores (as), sendo exigida alguma forma de relação entre seu projeto educativo e as exigências do mundo da produção há questões comuns quando se trata de pensar nas transformações da escola (CALDART, 2012b, p. 26).

Como forma de contraposição, ao modo de exploração e alienação que a produção capitalista impõe aos (as) trabalhadores (as), a escola necessita promover uma formação pelo trabalho, que é uma das matrizes formativa da Educação do Campo, fortalecer a formação integral, relacionar teoria e prática, trazendo a realidade do (a) educando (a) para que seja

problematizada através de temas geradores, essas são alternativas que podem ser trabalhadas na contradição do modo de produção capitalista.

Corroboramos com Ribeiro, quando afirma que, muito dos (as) jovens que moram no campo parecem não se interessar muito em voltar para o trabalho na lida com a terra. Nesse sentido a autora faz as seguintes indagações:

Mas seria destino ou imposição do capital, enquanto uma relação social apropriadora do trabalho, da terra e da ciência, que os inventos, no caso, os destinados a dinamizar a produção agrícola, a reduzir e a facilitar o trabalho do agricultor estejam associadas às grandes propriedades? Seria destino dos trabalhadores ou imposição do capital que não sejam criadas condições econômicas, sociais e culturais, junto com a posse da terra, que estimulem os jovens a dar continuidade ao trabalho de seus pais? Seria destino dos jovens e adultos trabalhadores ou imposição do capital, enquanto uma relação social, que haja um contingente cada vez maior de jovens e adultos trabalhadores, nas periferias urbanas, que não encontram empregos amparados pela legislação trabalhistas? (RIBEIRO, 2013, p. 197-198).

Conforme a autora, tais questionamento nos levam a refletir que a escola sozinha, mesmo com um bom projeto de educação, não conseguirá resolver as problemáticas envolvendo as relações sociais e de produção, que estão vinculadas às questões da propriedade privada e à manipulação da terra em favor do capital. Ao longo do tempo ocorreu a naturalização do campo como lugar de submissão ao capital, grande parte dos (as) jovens e a população em geral são manipulados e seduzidos por meio de propagandas midiáticas de que o “Agro é pop” e que o “Agro é tudo”.

Mas, a economia desses setores fica concentrada na mão de uma minoria, que utiliza uma tecnologia avançada para manter suas produções, essa mesma tecnologia e ampliação dos meios de produção, expulsam muitos camponeses (as) do campo. Nós povos do campo, somos pressionados a todo o momento a dispor do nosso pequeno território conquistado com tanto sacrifício, para dar espaço para o agronegócio se expandir. No entanto, não podemos esquecer que a agricultura familiar é a responsável pela maior parte dos alimentos servidos na mesa dos (as) brasileiros (as).

Nesta perspectiva, consideramos fundamental o papel da Educação do Campo, no desenvolvimento de uma proposta que valorize o campo como espaço de vida, levando os (as) educandos (as) a refletirem e agirem na transformação da sua realidade, a educação precisa se mostrar mais ampla, não como solucionadora de todos os problemas, mas com o papel de formar cidadãos conscientes de suas classes. Cabe à escola trabalhar a valorização da cultura camponesa, promovendo o rompimento da visão que relaciona o campo como atrasado, até porque a modernidade chegou ao campo também. Conforme Arroyo (2011), o campo é ativo e

necessita de uma educação que represente a realidade do (a) camponês (a), atualmente a população do campo luta por direitos à educação, saúde, infraestrutura de forma igualitária. Não existe uma separação entre campo e cidade, pois um depende do outro. Nossos (as) jovens precisam olhar para essas situações sob uma nova perspectiva.

Baseamo-nos na fala dos pais, realizadas nas rodas de conversa e nos dados do questionário, para entendermos como se dá a participação nos debates e tomadas de decisão dos pais no espaço escolar da EEIBL. Os pais esclareceram que participam *“das reuniões de pais, entrega de notas dos alunos”* (Pai A, roda de conversa), também citam que *“participamos das festas da escola, quando a escola chama para falar de problema com o filho e das reuniões de pais”* (Mãe C, roda de conversa).

As falas dos sujeitos também indicam que a escola oportuniza condições para que participem das decisões da escola, segundo essa mãe *“a escola faz o convite, fica aberto para os pais participarem”* (Mãe A, roda de conversa). No entanto, os pais participantes das rodas de conversa percebem que há uma quantidade expressiva de pai/mãe que não participam do espaço escolar, a maioria tem uma visão como esse sujeito *“só uns 30% dos pais que comparecem, os outros não querem se envolver”* (Pai D, roda de conversa).

Durante a roda de conversa, os pais afirmaram que a escola faz convocação para a participação no Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), porém apenas uma minoria comparece às reuniões. E aqueles que vão, ficam tímidos e com receio em assumir o compromisso com escola, sendo assim, a gestão desenvolve estratégias de estímulo e conscientização para que se tornem conselheiros, esclarecendo a importância do CDCE na organização pedagógica, administrativa, financeira e consultiva da escola.

O receio em tornar-se membro do CDCE pode estar relacionado à cultura dos pais, de não se envolverem totalmente com a luta por uma Educação do Campo diferente, para promover ou buscar junto com os (as) educadores (as), uma educação que seja voltada à sua realidade, a transformação social e econômica do seu território, uma educação problematizadora e investigativa, associado ao trabalho, a economia solidária, agroecologia, sustentabilidade e agricultura familiar. Ou ainda, pelo desconhecimento da importância da gestão democrática para o bom desenvolvimento da escola.

De acordo com os (as) participantes da roda de conversa, cerca de 30% dos pais participam de reuniões e assembleias gerais, durante os eventos festivos a participação é satisfatória. Ao analisarmos os dados do questionário respondido pelos pais, notamos contradição nestas informações, pois dos 37 (trinta e sete) pais pesquisados, 94,6% afirmaram participar das reuniões efetivamente quando convocados.



Essa divergência de informação foi confirmada durante a participação em duas reuniões propostas pela escola, que presenciamos, sendo uma no final do ano letivo de 2019 e outra no início do ano letivo de 2020. A primeira, teve uma participação próxima de 20% e a segunda reunião cerca de 29%. Esses dados apontam para a veracidade na fala dos participantes da roda de conversa, quanto a pouca frequência dos pais nas reuniões convocadas pela escola.

Acreditamos que os pais ficaram constrangidos em afirmar a sua ausência no acompanhamento da vida escolar dos (as) seus (suas) filhos (as), por esse motivo os dados divergiram significativamente. Eles reforçaram que não se envolvem na elaboração e implementação do PPP da escola, com exceção de uma das mães afirmou ajudar na construção do PPP, porém, ela trabalha na escola, sendo assim, nesse ato participou como funcionária e não como mãe.

Não queremos afirmar que o envolvimento dos pais pertencentes ao MST, na organização da escola, seja totalmente satisfatório e perfeito, pois em todo grupo formado por pessoas distintas, existem conflitos internos e divergência de pensamentos, porém, existe um interesse em comum, que motiva estes sujeitos a lutarem por uma educação que assuma o “papel de formar cidadãos formadores de opiniões capazes de transformar o meio em que vivem” (COSTA, 2012, p. 129). Reafirmamos que nas escolas vinculadas ao MST, as famílias reivindicam políticas públicas para contribuir no processo de formação humana, na intenção de garantir uma educação de qualidade para a população camponesa, há, portanto, uma dimensão de luta coletiva.

Evidenciamos que os pais dos (as) estudantes da EEIBL, preocupam-se em acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos (as) filhos (as) na escola, no entanto, há pouco envolvimento deles (as) nas questões pedagógicas, de lutas por políticas públicas e de direitos associados a estudos ligados a questões culturais, tecnológicos, de trabalho e de economia, que permitam compreender os processos de produção e direção, que uma sociedade comandada pelo polo capitalista do trabalho pode tomar.

Não temos a intenção de realizar comparações entre as escolas pertencentes ao MST e as escolas não vinculadas a esse movimento, pois entendemos que cada comunidade escolar tem suas origens históricas, culturais, políticas, de valores e de identidade. Sabemos que há diferenças de organizações e projetos educacionais entre estes tipos de escolas, e que instituições desvinculadas do MST, como o caso da EEIBL são desafiadas a colocar em prática as propostas construídas para a Educação do Campo.

Uma das alternativas possíveis para vencer este desafio, está na disponibilização de espaços, para que toda a comunidade envolvida com a educação participe efetivamente da

construção do projeto pedagógico da escola, tendo como base o histórico, os princípios, a legislação e a proposta da Educação do Campo. Deste modo, a comunidade poderá refletir e tomar decisões sobre a educação para seus (suas) filhos (as).

Reafirmo como camponesa, educadora e pesquisadora, a importância dessa comunidade aprofundar os conhecimentos sobre as lutas travadas pelos movimentos sociais do campo em parceria com outras instituições por políticas públicas, visando um novo conceito de educação, exigindo um ensino que compreenda as suas lutas, histórias, cultura, identidade, territorialidade, conceitos de família e meio ambiente, os meios de produção, a maneira como se organiza socialmente, o entendimento sobre o trabalho e entre outros elementos, sejam locais e/ou regionais, que compõem as particularidades do espaço rural do Brasil. Uma vez que, essas questões fazem parte da reivindicação por uma educação baseada em uma concepção contra hegemônica, ou seja, uma educação dos e com os sujeitos camponeses.

Partimos do pressuposto que a educação deve ser sustentada no processo de formação humana, focando na produção de conhecimentos culturais e políticos, que considera a realidade dos sujeitos sociais. A população do campo tem o direito a uma educação que seja adequada com as suas realidades, com tudo o que é vivido em seus espaços.

No entanto, os dados indicam que no caso da EEIBL há um distanciamento entre o que é proposto pelo movimento social que luta por uma Educação do Campo e a realidade vivenciada por essa comunidade escolar, ou seja, o real vivenciado na escola no modo de expressar dos (as) sujeitos (as) aponta que a EEIBL, como uma escola do campo, tem-se concentrado a estudar tema com pouca conectividade sem muita riqueza com a multiplicidade que a representa.

O quadro 3 apresenta, como os pais acreditam que o processo ensino e aprendizagem deve ser direcionado na escola.

**Quadro 3 – O que os pais querem que seus (suas) filhos (as) aprendam na escola**

<b>Subcategoria</b>	<b>Porcentagem</b>
Conhecimento científico vinculado à realidade	18,9%
Curso técnico	2,7%
Ingressar no Ensino Superior	8,1%
Formação Omnilateral	10,8%
Preparação para o mercado de trabalho	10,8%
Diversidade	13,5%
Desenvolvimento da leitura/escrita	5,4%
Não responderam	29,8%

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do questionário aplicado aos pais em dezembro de 2019.

Os dados foram divididos em subcategorias, para facilitar o processo de análise. As subcategorias são: Conhecimento científico vinculado à realidade, Formação Omnilateral e diversidade, juntas representam 43,2% das respostas, as opiniões expressas por estes sujeitos, se aproximam de alguns princípios definidos para a organização da proposta pedagógica da Educação do Campo.

Segundo Machado Ilma (2009), a proposta pedagógica das escolas do campo necessita ser sustentada por princípios que considerem, entre outros aspectos, as relações entre trabalho e educação, educação e cultura, política e economia, teoria e prática social; a pesquisa e o pensamento crítico e criativo; a gestão democrática, o trabalho coletivo e a autonomia dos coletivos de estudantes e educadores (as).

Tais princípios foram discutidos no tópico anterior, mas consideramos relevante reafirmar sua importância, esses devem sustentar o Projeto Político-Pedagógico das escolas camponesas e, conseqüentemente as práticas pedagógicas, para que o ensino proporcione uma educação integral, articulada aos elementos culturais, políticos, tecnológicos e emocionais que envolvem os sujeitos do campo.

Cerca de 29,8% dos pais, um percentual considerável, não opinaram sobre o que desejam que seus (suas) filhos (as) aprendam na escola, esse resultado relaciona-se com a falta de discussão a respeito da proposta pedagógica entre a comunidade e a escola, levando estes a crerem que é papel somente da escola, escolher e decidir que formação deve proporcionar aos educandos (as).

Não estamos dizendo que isso é de todo errado, mas o silêncio é reflexo da naturalização imposta pela sociedade capitalista, onde os (as) educadores (as) são responsáveis pelas definições dos tipos de formação, seleção de conteúdo e/ou teorias, que serão ensinadas e propostas aos estudantes. Sendo assim, os pais transferem a responsabilidade à escola, não questionando ou auxiliando nas práticas pedagógicas e sociais que fazem parte do processo de aprendizagem. Esse modo de pensar tem relação com as marcas deixadas pela sociedade capitalista, segundo Caldart (2015, p. 38),

As relações sociais [...] definem a forma da escola que conhecemos, são muito difíceis de mudar. Isso porque elas têm encarnadas em si conteúdos formativos que a sociedade capitalista, ou as classes dominantes nessa sociedade, não abre mão. No fundo, o objetivo principal da forma escolar dada é “acostumar”, as pessoas, desde pequenas, a se movimentar dentro das relações que compõem o dia a dia da sociedade capitalista, de modo a que nem cheguem a se perguntar se essas relações são razoáveis ou se poderiam ser diferentes.

Também observamos que 10,8% pensam que a escola deve capacitar seus (suas) filhos (as) para o mercado de trabalho e que 2,7% desejam que a escola desenvolva cursos técnicos. Além de 5,4%, se conformarem com a formação voltada apenas para a leitura e escrita, outros 8,1% acreditam que a escola deve preparar os indivíduos para o ingresso na universidade.

A percepção de que o papel da escola é formar e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho está diretamente interligado com o modo da produção capitalista. “Na sociedade atual, assumir a relação escola-trabalho sem fazer crítica significa ajudar na produção da lógica do trabalho explorado” (CALDART, 2015, p. 40). A escola, ao propiciar em suas práticas pedagógicas, o trabalho como base da proposta educativa, deve buscar uma relação direta com o trabalho socialmente produtivo. O trabalho assalariado como provedor do lucro precisa fazer parte dos estudos formativos na escola, num sentido crítico, para que os estudantes e comunidade tomem consciência da sua verdadeira função, que é a exploração da força de trabalho humana em prol da acumulação de bens materiais de uma classe dominante.

Os dados apresentados demonstram que para superar a proposta educativa associada simplesmente à formação da nova geração para o empreendedorismo vinculado ao princípio da sociedade neoliberal, a escola deve promover práticas pedagógicas e sociais, libertadoras e emancipadoras, a articulação do conhecimento escolar com o conhecimento do mundo, do trabalho e da vida, e que vislumbrem a transformação da realidade vivenciada pelos sujeitos camponeses, na perspectiva da construção da sociedade justa que promova a emancipação humana.

A mesma questão foi aplicada aos estudantes, assim como nas outras questões, agrupamos as respostas por subcategorias como mostra o quadro 4.

**Quadro 4 – O que os (as) educandos (as) pensam em aprender na escola**

Subcategoria	Porcentagem
Conhecimento científico vinculado à realidade	15,1%
Curso técnico	6,8%
Sustentabilidade	6,8%
Atividade esportivas/culturais	9,6%
Diversidade	5,5%
Atividade selecionada pelo (a) educador (a)	5,5%
Desenvolvimento da leitura/escrita	1,4%
Não responderam	49,3%

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do questionário aplicado aos educandos em dezembro de 2019.

Evidenciamos que dos (as) 73 estudantes participantes da pesquisa, cerca de 15,1% sugerem conhecimentos relacionado à teoria e a prática, isto é, que os conhecimentos aprendidos na escola sejam problematizados e conseqüentemente aplicados à realidade.

Conforme as falas dos estudantes, o processo de ensino-aprendizagem deve ter “*prática e conteúdo que colabore com a vida das pessoas*” (Educando L, questionário); “*desenvolva projetos que ajude o povo do campo a viver melhor*” (Educanda F, questionário); “*A escola deve desenvolver estudos para resolver os problemas da comunidade, como problemas com o lixo, caramujo, uso de veneno*” (Educando S, questionário).

De acordo com Machado (2010 p. 118):

[...] tomar a realidade como objeto de estudo significa problematizá-la e tentar desvendar suas contradições sociais e políticas; entender os conflitos que se estabelecem entre as classes sociais na ótica das relações de produção capitalista, que se sustentam na prática da manutenção de privilégios para as classes mais abastadas, e na exploração da classe trabalhadora.

Corroboramos com a autora, que o estudo da realidade contribuirá para desenvolver a criticidade dos estudantes, levando-os a tomadas de decisões e à definição de ações promovedoras de transformações sociais, rumo a um novo projeto de sociedade.

Uma pequena parcela dos (as) estudantes, apenas 6,8%, pensa o ensino como forma de contribuir na promoção de estudo, reflexão e práticas relacionadas à sustentabilidade. Esses estudantes pontuaram que a escola precisa ampliar as práticas que proporcionem cuidados com o meio ambiente. Boff (2016) defende que a sustentabilidade é:

[...] fruto de um processo educacional pelo qual o ser humano redefine o feixe de relações que entretém com o universo, com a Terra, com a natureza, com a sociedade e consigo mesmo dentro dos critérios assinalados de equilíbrio ecológico, de respeito e amor a Terra e à comunidade de vida, de solidariedade para com as gerações futuras e da construção de uma democracia socioecológica (BOFF, 2016, p. 171).

Neste sentido, é importante que as escolas do campo, assim como as escolas urbanas pensem e desenvolvam práticas pedagógicas que permitam aos estudantes se apropriarem de conhecimentos, vivências e experiências acumuladas pelos homens e mulheres ao longo dos tempos, como forma de potencializar as ações para ajudar a salvar a vida na/da Terra. Precisamos ser conscientes, que somente as ações escolares são insuficientes para mudar as situações do mundo, porém “cada saber, cada instituição deve oferecer colaboração para proteger a Terra e salvar vida humana” (BOFF, 2016, p.172).

Outra parte dos (as) estudantes preferem que a escola ofereça cursos técnicos, isto é, esse pensamento está relacionado à preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, pois muitos se preocupam em concluir o Ensino Médio e iniciarem a vida profissional.

Cerca de 9,6% dos (as) educandos (as) relatou que a escola deve ampliar as atividades esportivas e culturais nas práticas pedagógicas da escola. Entendemos que os ambientes

disponibilizados para as brincadeiras, os jogos, e a organização de atividades culturais (teatro, dança, música, poesias e outros) são espaços que garantem o equilíbrio entre as diferentes atividades, sejam elas dirigidas, livres, individuais e coletivas. Esses espaços garantem o desenvolvimento de atividades cognitivas, socioafetivas, motoras, e de coletividade.

Outros 5,5% pensam que a escola deve ampliar os conhecimentos relacionados à temática “diversidade”, como preconceito racial, de classes, de gênero e outros. Esses conhecimentos fazem parte dos temas transversais, sendo temas essenciais para serem discutidos, refletidos e problematizados para que os sujeitos reconheçam a importância e necessidade de conviver e respeitar as diferenças.

Quase metade dos (as) estudantes pesquisados (as) não opinaram sobre quais conhecimentos/atividades/práticas a escola deve oferecer a eles, 5,5% aceitam que seus (suas) educadores (as) selecionem os conhecimentos que vão estudar. E ainda, 1,4% associa que a escola precisa desenvolver suas práticas pedagógicas tarefas/atividades para aperfeiçoarem a leitura e escrita. Os resultados destacam que estes (as) educandos (as) estão numa fase em que apresentam dificuldades para realizar escolhas no direcionamento dos estudos e isso influencia até no percurso de definição de sua vida profissional.

Ao final da roda de conversa, oportunizamos espaço para os pais relatarem a respeito da experiência ou conhecimento que o encontro lhes possibilitou sobre a concepção da Educação do Campo, separamos alguns comentários para analisarmos:

*“Por um lado mudou um pouco, porque a gente fica mais ciente que as pessoas do campo merecem uma educação de qualidade, que isso é um direito, que nós pais temos que participar mais das decisões da escola, que temos que acompanhar o que nossos filhos estão aprendendo, que os alunos precisam aprender algo também ligado ao campo [...] que a escola pode ajudar com estudos ...para o comércio do nosso produto, que nós temos o direito de escolha sobre o que vamos produzir na nossa propriedade é isso o que acho [...] e que nós somos muito omissos com a escola, participamos muito pouco, tanto que nem soubemos no início o que era Educação do Campo” (Pai B, roda de conversa).*

*“Entendi que nós somos capazes junto com os professores [...] de construir uma educação melhor para nossos filhos. E que nos pais e escola podemos mostrar aos nossos filhos que podemos ter uma vida produtiva nas nossas propriedades, e tirar da cabeça deles que só a cidade é o melhor, mas que eles podem ir para a cidade se formar, ter uma profissão e depois voltar para melhorar a vida na roça [...] que a escola deve trazer o trabalho como base para ajudar nas aulas [...] e que precisa ter uma formação mais humana [...]” (Mãe A, roda de conversa).*

*“Nós vemos muitos jovens para cima e para baixo nas suas motos, porque tem pais que não ensinam para os filhos trabalhar no campo, achando que o filho não pode passar pelo que ele já passou [...]tem muitos pais que falam: estuda meu filho para não ficar no sol como eu, tem que estudar para achar um emprego na sombra [...] então, nós aqui incentivamos nossos filhos a irem embora que trabalhar no campo é ruim [...]” (Pai C, roda de conversa).*

*“Entendi que a Educação do Campo, tipo assim, a gente tem que formar as pessoas para a vida, seja para viver no campo ou na cidade, mas que a educação precisa fazer sentido para os alunos, que a escola e a comunidade precisa mostrar para os alunos que o campo é lugar de cultura, que temos o nosso valor e nosso saber [...] e que temos que deixar de valorizar apenas o ensino da cidade, porque às vezes achamos que é bom só o ensino da cidade e não é assim. Temos que parar de incentivar os filhos a deixarem o campo, é claro que não vamos obrigar eles morarem no mato, mas se eles tiverem vontade de ficar aqui, devemos apoiar eles [...]” (Pai A, roda de conversa).*

*“A Educação do Campo é igual foi falado... que temos que aprender a valorizar nosso lugar, nossa economia, para saber vender o nosso produto, porque aqui somos explorados pelos donos dos frigoríficos, laticínios, e tem ainda os picaretas, nós entregamos nosso produto, por exemplo, vendemos o leite a R\$1,00 o litro e compramos no mercado a R\$4,00. E a escola é um lugar que pode ajudar a comunidade a pensar sobre essa exploração com a gente que pode começar a levar os alunos a pensar que é possível se organizar para não serem tão explorados [...]” (Pai C, roda de conversa).*

No decorrer da roda de conversa os pais apresentaram dificuldades em falar sobre suas concepções sobre a Educação do Campo. No entanto, consideramos como positivo os relatos apresentados acima, pois demonstram que houve uma pequena transformação no modo de pensarem este conceito. Esse momento de discussão contribuiu para plantar uma semente em relação a essa modalidade de educação, porém ela precisa ser regada e cuidada, para que consiga nascer, crescer e produzir frutos.

Diante das falas inferimos que a escola investigada está situada no campo, porém com pouca identidade, caracterizada pela realidade e princípios que orientam os pressupostos teórico-metodológicos da Educação do Campo. Sendo assim, é importante o aprofundamento em estudos, discussões e reflexões do contexto político e influências da política pública da educação, como também formação dos educadores e organização de movimentos sociais para pensar o PPP e práticas pedagógicas para a educação nesta comunidade escolar.

Não somos ingênuos em acreditar que apenas esses encontros são suficientes para mudar a participação dos pais no processo de construção do projeto educacional desta unidade escolar, mas apontamos que esse momento foi significativo, pois juntos debatemos e refletimos sobre o processo histórico, os princípios pedagógicos, a importância da participação dos pais nas tomadas de decisões das escolas, a necessidade de uma educação democrática, problematizadora e libertadora capaz de promover transformações na realidade da comunidade escolar.

Os relatos apontam que as discussões levaram os pais a uma visão diferente sobre a Educação do Campo, pois estes evidenciaram a possibilidade de a escola desenvolver uma proposta que auxilie na transformação social, vinculada à emancipação humana, considerada

como um rompimento com o modo de produção capitalista, capaz de gerar uma transformação para a vida ao estudante e conseqüentemente à sociedade.

Conforme Arroyo (2011), as escolas do e no campo precisam buscar e lutar por uma educação feita pelos (as) camponeses (as), ou seja, é preciso acontecer à participação dos povos na escola para conduzi-la conforme sua necessidade e realidade. Na EEIBL, vimos que existe uma grande participação da comunidade nos eventos festivos, e que mesmo tímida há um envolvimento dos pais nas reuniões propostas, consideramos importante à escola pensar e desenvolver mais ações que despertem o interesse dos pais em participar da proposta pedagógica desenvolvida.

De acordo com Freire, uma “educação problematizadora se faz, assim, num esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente, como estão sendo no mundo em que se acham” (FREIRE, 2019, p. 100). Nesse sentido, consideramos fundamental a participação efetiva de cada segmento escolar na elaboração e desenvolvimento das práticas educativas, pois assim, todos terão a chance de se perceberem como sujeitos neste mundo e que a educação realizada através do diálogo é capaz de formar cidadão críticos e conscientes das suas ações.

Em uma educação problematizadora o (a) educador (a) tem papel fundamental, pois “o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos Educandos. Esses, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também” (FREIRE, 2019, p. 97). Conforme Freire (2019), uma prática problematizadora proporciona aos estudantes o fortalecimento da sua capacidade de percepção e compreensão do mundo, assim, deixam de olhar a realidade com algo estático e passam a perceber o poder que tem para transformar a realidade.

A partir das reflexões e estudos sobre o contexto histórico, políticas públicas, princípios pedagógicos e filosóficos da Educação do Campo, houve uma pequena mudança no modo, como os (as) educandos (as) percebem a concepção de Educação do Campo. As falas a seguir, mostram os relatos deles (as) ao final da roda de conversa referente à Educação do Campo.

*“Após os estudos entendi que a Educação do Campo faz você pensar sobre sua realidade, que precisa considerar a realidade e necessidade das pessoas do campo, que a escola pode ajudar a comunidade a organizar a sua economia” (Educanda O, roda de conversa).*

*“Através das conversas que a Educação do campo ajuda os alunos a fazerem relações entre trabalho, educação, cultura e desenvolvimento de tecnologias [...]” (Educando F, roda de conversa).*



*“Compreendi que a Educação do Campo possibilita aos alunos pensar na sua cultura, nos problemas da comunidade, na economia, [...] só assim seremos libertos para tomarmos nossas próprias decisões, termos uma educação melhor para que [...] possamos ser donos de nossas próprias forças de trabalho” (Educando A, roda de conversa).*

*“É uma educação que aumenta o conhecimento das pessoas do campo, incentiva as pessoas para continuarem no campo e buscar conhecimento para melhorar o seu modo de vida e trabalho. É uma educação que sai da teoria e vai pra prática, é um modo de ensino que problematiza as situações [...]” (Educanda G, roda de conversa).*

*“Eu não sabia muito o que significava a Educação do campo, agora entendo que é uma educação que ensina e valoriza a vida no campo, que ajuda as pessoas a trabalhar na terra que tem [...]. A escola ajuda você resolver alguns problemas da comunidade... para isso é preciso que todos se envolvam com a escola desde os pais até os professores” (Educando I, Roda de conversa).*

*“Passei a entender que a Educação do Campo além de ensinar as disciplinas que já estudamos, também é uma educação que estuda e produz conhecimentos para ajudar o homem do campo, que através dos estudos podemos [...] ajudar para melhorar a vida das pessoas, como organizar a economia do lugar, desenvolver práticas na horta e atividades culturais para valorizar a cultura do campo” (Educanda J, roda de conversa).*

*“Com os estudos aprendi que a Educação do Campo, pode ajudar principalmente nos a pensar, e pesquisar [...] estudar coisas da realidade e tentar resolver alguns problemas vivenciados pela comunidade [...] que precisa realizar atividades práticas [...] para a vida no campo, ensinar as pessoas com a finalidade de instruir a comunidade sobre o que é uma Educação do Campo” (Educanda V, roda de conversa).*

Se compararmos as falas sobre as percepções referentes à Educação do Campo dos estudantes, antes e após a roda de conversa, notamos que ocorreu uma modificação considerável, na maneira destes entender tal conceito. Isso evidencia que se escola abrir espaços à comunidade para discutir as teorias sobre a Educação do Campo, os sujeitos terão a oportunidade em ampliar, problematizar, sugerir e produzir novos conhecimentos, tendo a possibilidade de o novo coletivo decidir sobre a proposta pedagógica, e quais referenciais teóricos e práticas sustentaram a educação para os indivíduos que ocupam este campo.

Conforme o PPP (2019), a escola tem como objetivo a construção de uma proposta pedagógica que considere a realidade, o contexto histórico e social da comunidade, na intenção de promover práticas pedagógicas problematizadoras, investigativas e significativas aos estudantes, como forma de fortalecer a Educação do Campo nesta comunidade. A meta 3 estabelecida no PPP, busca a diversificação do currículo, “integrando a formação geral à preparação para o mundo do trabalho, estabelecendo interrelação entre a teoria e a prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cidadania” (PPP, 2019, p. 20).

Ao analisarmos o objetivo do PPP (2019), as falas dos estudantes e pais, antes e após as rodas de conversa, observamos que o documento (PPP) faz a orientação para que as práticas

pedagógicas sejam baseadas na relação entre teoria e prática, na realidade com base na produção de conhecimentos, educação para e pelo trabalho, na criação de coletivos pedagógicos, na gestão democrática e no desenvolvimento de habilidades de pesquisa e outros, todos estes aspectos fazem parte dos princípios pedagógicos da Educação do Campo, no entanto a maioria dos estudantes e pais, demonstraram desconhecimentos dos elementos fundantes da Educação do Campo no início das rodas de conversa e nas respostas ao questionário. Todavia, as falas após as ações desenvolvidas nas rodas de conversa dão indícios de possibilidade de transformação desses sujeitos para pensar a Educação do Campo em seus espaços. Nessa perspectiva, cabe à escola desafiá-los a propor um novo jeito de pensar e construir a educação.

É importante enfatizar que a organização do trabalho pedagógico, amparado pela proposta de Educação do Campo é uma tarefa difícil, mas, não impossível, exige uma “tarefa de modificar a ordem social requer seres humanos com domínio dos conhecimentos que contribuem na condução dos processos sociais e produtivos, logo, que saibam trabalhar e viver coletivamente tendo como referência o projeto socialista de sociabilidade” (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019, p. 209).

Os autores, ainda reforçam que o objetivo do trabalho pedagógico nas escolas do MST, leva em consideração o ensino pela prática, a construção do novo, a formação igualada do trabalho manual e intelectual, o ensino da realidade local e geral, a formação do ser humano integral, tendo como princípios pedagógicos, todos pelo trabalho, pela organização, pela participação, todos na e pela escola, todo (a) educador (a) deve ser militante e todo (a) educando (a) pelo novo.

No transcorrer da pesquisa as falas retrataram que o modo de pensar dos sujeitos desta comunidade, o projeto político, cultural, econômico, social e educativo conforme é proposto no MST não representa uma possibilidade de desejo. Assim, a política predominante no campo da educação é direcionada pelo Estado. Havendo, deste modo um distanciamento entre o que é proposto e vivenciado pelas escolas do MST e a Educação do Campo nessa comunidade.

Nas rodas de conversas, os (as) educandos (as) descreveram ainda, se consideram sua escola como uma escola do Campo, conforme falas a seguir.

*“Não, porque ela não considera nossos valores de origem, nos ensina somente valores urbanos, ensinando o que vou enfrentar na área urbana” (Educando F, roda de conversa).*

*“Não, porque acredito que nossa escola trabalho muito o livro e esquece de estudar coisas da nossa vida” (Educando L, roda de conversa).*

*“Não, a escola não relaciona em suas aulas conteúdos ligados ao campo” (Educando N, roda de conversa).*

*“Não, é uma escola que está no campo, mas usa práticas de ensino que não são voltados a solucionar os problemas do campo. Precisamos entender a nossa história para sabermos valorizar” (Educanda S, roda de conversa).*

*“Sim, aqui na escola aprendemos prática na horta para plantar e produzir” (Educando P, 1º roda de conversa).*

A maioria dos depoimentos feitos pelos (as) estudantes aponta que a escola EEIBL não desenvolve práticas conforme a proposta de Educação do Campo, segundo eles (as), as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola não possibilitam práticas envolvendo a realidade dos (as) trabalhadores (as) do campo. Já mencionamos anteriormente, que o PPP (2019) da escola estabelece orientações e caminhos baseados na legislação e princípios pedagógicos da Educação do Campo. No entanto, as falas evidenciam que há uma distância entre o que é pensado/escrito no PPP e o vivido, sobretudo no aspecto de formação dos (as) educadores (as). Entendemos que esse fator é relevante para a transformação do trabalho pedagógico desta unidade escolar, pois a compreensão dos fundamentos e princípios teóricos da Educação do Campo pelo coletivo de educadores e demais segmentos da comunidade escolar (as) são essenciais à promoção de mudanças nas práticas pedagógicas.

Os relatos dos (as) educandos (as) apontam para o interesse em participar de uma educação que investigue sua realidade, na realização de ações que promovam transformação de situações vivenciadas. Na pedagogia do oprimido, Freire (2019) orienta que os estudos precisam partir de temas geradores, para conceber o vínculo com a realidade. Conforme o autor:

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade (FREIRE, 2019, p. 143).

Segundo Freire (2019), não basta apenas fazer perguntas através do diálogo. Assim, a educação, enquanto prática que promove a liberdade deve realizar a pergunta referente o conteúdo do diálogo que se pretende desenvolver na prática pedagógica, a atividade educativa precisa considerar a visão de mundo dos indivíduos. A sustentação de todo conteúdo educativo, e o conhecimento da sua localidade e das condições socioculturais em seu entorno. Freire, ao realizar a escolha do universo temático e os temas geradores, durante o processo de alfabetização de adultos, desenvolveu uma educação problematizadora e com significação da realidade, permitindo estabelecer a interação de suas partes.

Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem investigativo demanda o pensar dos sujeitos envolvidos. Refletir a própria realidade propicia a construção da identidade da comunidade e do sujeito, de modo a construir sua própria ação na sociedade. O estudo investigativo por temática conforme Freire (2019, p. 140) “envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num um homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido a realidade”. Segundo ele, a investigação do pensar do povo, deve ser realizada com os próprios sujeitos, para que esses pensem ações de superação e transformação da realidade.

Uma minoria dos (as) educandos (as) afirmam que a escola oferece uma Educação do Campo, pois associam as práticas desenvolvidas por eles (as) na horta, com atividades que fazem parte do contexto rural. Entendemos, portanto, que essa ação pode ser transformada em prática social, de modo que os conhecimentos aprendidos na escola possam ser ampliados para as famílias e comunidade. Enfatizamos sobre o desenvolvimento do projeto horta desenvolvida na escola nas seções seguintes.

Enquanto educadora e camponesa desta comunidade escolar, e agora como pesquisadora, arrisco em relatar que a escola tem um grande desafio, em propor que os sujeitos desse território pensem a Educação do Campo como uma ação transformadora à comunidade, no entanto é preciso enfatizar que a experiência vivida durante a pesquisa foi muito gratificante e transformadora, pois brotou a esperança de promover à comunidade escolar um novo olhar para as possibilidades de organização do processo pedagógico, visando à proposta filosófica e pedagógica da Educação do Campo.

Após discutirmos sobre como está comunidade escolar percebe a educação para as pessoas deste território, vimos à importância de discorrermos sobre como acontece à articulação entre o trabalho e a educação, bem como mostrar as visões destes sujeitos em relação à concepção de trabalho e como se dá organização da economia destes (as) camponeses (as).

### **3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DOS PROCESSOS QUE CONSTITUEM AS PERCEPÇÕES E AS ATIVIDADES DO SER HUMANO VIVER E SE ORGANIZAR NO TERRITÓRIO**

Nesta seção realizamos algumas reflexões acerca da concepção do trabalho. Partimos das concepções em conformidade com a cultura do sistema capitalista enquanto processo de exploração e expropriação dos (as) trabalhadores (as). Em contraposição apresentamos o trabalho associado como referência numa perspectiva emancipadora de superação do trabalho alienado/explorado. Discutimos a politecnia como possibilidade de apreensão do conhecimento das diversidades do trabalho. O conceito de trabalho foi aplicado e interpretado no contexto da economia camponesa, no tempo e espaço específico da pesquisa realizada, isto é, o campo em que a Escola Estadual Ivone Borkowski está inserida, com a finalidade de compreender como acontece a organização do trabalho pelos (as) camponeses (as).

Tratamos das relações entre o trabalho e a educação, no contexto do projeto político e econômico capitalista e das situações-limites e possibilidades de superação. Tais articulações foram importantes para analisarmos os complexos organizacionais no processo de trabalho na Agricultura familiar. Assim discorremos sobre as concepções teóricas a respeito da economia camponesa, economia solidária e agroecologia como fontes para interpretarmos as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa sobre as temáticas, mostrando que a organização do trabalho do agricultor familiar não é uma tarefa simples, pois exige toda uma disciplina e dedicação dos camponeses (as) para compreender a sistema de complexo de organização do trabalho para estruturar a economia camponesa, ou seja, a economia camponesa é a síntese que envolve economia solidaria o trabalho associado e a agroecologia.

Assim, analisamos como estes sujeitos organizam a produção, ou seja, a comunidade escolar mantém o modo de produção, baseado apenas no trabalho das unidades familiares em si próprias? Ou as famílias se unem no coletivo para o trabalho cooperado? Como a comunidade comercializa o que produz? Para quem comercializam? Os (as) camponeses se organizam por meio da economia solidária, do trabalho associado? Quais as possibilidades e limitações para que esse modelo de organização se efetive? A escola contribui na produção social de conhecimentos para que os (as) camponeses (as) organizem sua economia?

### 3.1 Trabalho na visão capitalista x trabalho associado

Iniciamos a subseção com algumas reflexões e problematizações acerca do trabalho, e, também, como se dá a organização da produção no trabalho assalariado e no trabalho associado.

A partir das teorias marxistas, compreendemos que o trabalho é uma das principais categorias, uma vez que para entendermos o sistema capitalista, devemos colocá-lo como centro. Nesse sentido, é “compreensível que o trabalho ocupe uma posição de centralidade na análise das práticas sociais, políticas e econômicas das sociedades modernas e contemporâneas” (MACHADO, 2010, p. 95). Visto que o trabalho constitui o próprio homem, fator essencial à humanidade. E a educação serve como instrumento mediador e orientador, ao processo de aprendizagem da organização do trabalho na sociedade.

O sentido ontológico do trabalho em Marx está relacionado com a constituição do ser humano, sendo este, sua essência. Para Marx “trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural” (MARX, 1971, p.188). Desse modo, ao trabalhar, o ser humano também é transformado pelo trabalho.

Nessa perspectiva, Marx (1971) evidencia o trabalho como a base fundamental para o homem e a mulher se constituírem como seres sociais, ultrapassando o campo do ser dominado (a) pela natureza, ao ser que a domina e a transforma, para manter a sua própria existência. Ou seja, “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (MARX, 1971, p.188). Ao controlar a natureza para os meios de subsistência e/ou produção, o homem age de maneira consciente e intencional, controlando, através de suas ações, os elementos da natureza.

O trabalho dispõe dos aspectos ontológicos e históricos. A perspectiva ontológica do trabalho constitui-se pelo caso de o trabalho ser um elemento que configura o homem e a mulher enquanto seres humanos. Sendo assim, o trabalho no seu âmbito ontológico, desenvolve-se em todos os meios históricos, até os dias atuais, considerando que para sobreviver, o ser humano necessita trabalhar e gerar produção material à sua subsistência.

Diferente dos demais animais, a humanidade é o único ser que transforma o mundo a partir de suas necessidades e escolhas. Conforme Marx e Engels (2009, p. 32) “não tem história, não tem desenvolvimento, são os homens e mulheres que desenvolvem a sua produção material e o seu intercambio material que, ao mudarem essa sua realidade, muda também o seu

pensamento e os produtos do seu pensamento”. Segundo os autores, não é a consciência que define a vida, mas sim o contrário. Concordamos que “podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião - por tudo o que queira. Mas eles começam a distinguir-se dos animais quando começaram a produzir os seus meios de subsistência” (MARX; ENGELS, 2009, p. 24).

Marx e Engels (2009) esclarecem que os seres humanos criam suas próprias histórias, todavia, em circunstância historicamente estabelecida. Desse modo, somente os homens e mulheres são seres capacitados à construção e reconstrução histórica da humanidade.

Segundo Saviani (2003), os homens formam-se a partir do desenvolvimento da humanidade. As mudanças no modo de produção existencial do homem e da mulher possuem implicações diretas nas modificações de trabalhar, e, conseqüentemente, na maneira de existir. Ao longo da história da humanidade, houve diversas transformações no modo da produção de existência humana, iniciando no modo de produção primitivo, em que os indivíduos trabalhavam em conjunto e os frutos do trabalho não tinham proprietários, passando pelo modo escravista, em que as propriedades e os escravos tinham um dono, os senhores exploravam a mão de obra sem pagar pelo trabalho, além disso, os escravos não tinham direito sobre o que produziam. No modo de produção feudal existia uma relação entre o servo e o senhor, os servos não eram donos da terra estes trabalhavam em troca de casa e comida. No sistema capitalista os meios de produções são propriedades privadas da classe dominante, os (as) trabalhadores (as) não têm acesso ao que produzem. Esses diversos modos de produção transformaram as formas dos homens existirem, historicamente trouxe deliberações na forma como o homem produz a sua existência (SAVIANI, 2003).

Assim, o sentido histórico do trabalho, estrutura-se na condição histórica da sociedade capitalista em que vivemos. Por intermédio das relações expostas no sistema de produção capitalista, o trabalho “assume a condição de atividade exterior, imposta, de coisificação e alienação do sujeito, de negatividade, porque dentro dessa ordem ocorre o amordaçamento e a esterilização das forças morais e espirituais do homem” (MACHADO, 2010, p. 97).

No sistema capitalista, o trabalho assume um significado negativo, quando o (a) trabalhador (a) precisa vender sua força de trabalho para sobreviver, uma vez que este não é o detentor dos meios de produção. De acordo com Manacorda (2007), é através do trabalho estranho e alienado “que o trabalhador cada vez mais se empobrece, enquanto força criativa do seu trabalho passa a se constituir, frente a ele, como força do capital, como “potência estranha”, e ele “se aliena do trabalho como força produtiva da riqueza” (MANACORDA, 2007, p. 63). O capitalismo firma-se na exploração de trabalho dos (as) trabalhadores (as), na constituição da

mais-valia, assumindo assim, uma proporção de exploração e submissão dos (as) trabalhadores (as) para com os (as) donos (as) dos meios de produção (capitalistas).

Conforme Frigotto (2012a, p. 21), o conceito de trabalho à classe burguesa, constituiu-se ao longo da história, como um processo que o reduz “a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho”. Nessa perspectiva, o trabalho é igualado ao emprego, ou seja, a uma tarefa no interior do mercado de trabalho. Segundo o autor, essa relação de trabalho na sociedade capitalista está associada ao poder, à violência e à força. Nessa situação, o (a) trabalhador (a) sente-se obrigado (a) a desenvolver uma atividade por necessidade de sobrevivência. Para Machado (2010, p. 97) “há uma total inversão de valores, visto que o homem se torna escravo do trabalho: ele não trabalha mais para viver, mas vive para trabalhar”.

Assim, o sistema capitalista sustenta-se por meio do trabalho alienado. Tal alienação significa estar alheio de algo, no sentido do (a) trabalhador (a) não ter acesso aos bens/produtos que ele próprio produz. Desse modo, o trabalho enquanto finalidade de suprir a necessidade e o bem-estar transforma-se em obtenção de lucro para manter os privilégios da classe dominante. Consequentemente, o homem se coisifica, ao invés de se humanizar, torna-se uma mercadoria no mercado de trabalho como outro produto qualquer.

A alienação, conforme Machado (2010, p. 96) “se caracteriza pelo fato de o homem não ter consciência da sua própria produção, ser dominado pela força “alheia” e “natural” do mundo dos objetos, que penetra nele e o desumaniza”. É necessário entender, que o ser humano alienado do seu trabalho, da sua competência de produção, fica prisioneiro (a) ao sistema capitalista, uma vez que precisa trabalhar, para assegurar suas condições de sobrevivência, mesmo que essa atividade seja obrigatória ao (a) trabalhador (a), acabando com sua liberdade, ainda que inconsciente.

Nessa perspectiva, consideramos o trabalho alienado, como ofício determinado e assumido aos meios de produção capitalista, isto é, nesse sistema, o ser humano reduz a sua própria força de trabalho como simples mercadoria aos capitalistas. Nesse sistema, o trabalho não é conduzido para responder as necessidades do (a) trabalhador (a), este se direciona para uma única prioridade, que é acolher as necessidades de reprodução do capital.

Além disso, Machado (2010, p. 100) enfatiza que “a alienação é um processo histórico social, não é condição característica do ser humano. É uma tendência, e não uma condição de todo e qualquer trabalhador”. É preciso compreender que a alienação é uma manifestação social, consequência da sociedade determinada pela exploração de classes, a qual não se soluciona por si própria e nem pela singularidade do ser humano. Evidenciamos que, uma das



maneiras de superar a alienação, é buscar a transformação da sociedade, isso se dá pelo declínio dos meios de produção capitalista.

Na perspectiva de Freire (2019):

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2019, p. 41).

No âmbito da educação escolar, é fundamental reforçar os debates entre educadores (as), educandos (as) e famílias, quanto à existência social de opressores (as) e oprimidos (as) na sociedade. Esses debates têm como função levar os (as) educandos (as) e trabalhadores (as) a ter consciência de classe, que é uma das maneiras de se reconhecerem como opressores (as) e/ou oprimidos (as), diante dos meios de produções capitalistas.

Um dos meios que favorece as desigualdades sociais é a divisão do trabalho que:

[...] dividiu o homem e a sociedade humana [...] a formação da grande indústria que subsumiu as ciências naturais ao capital e tirou a divisão do trabalho a última aparência do seu caráter natural. Esta desenvolveu enormemente as forças produtivas, mas dando-lhes, pela propriedade privada, uma forma, por assim dizer, objetiva, que as contrapõe aos indivíduos como algo estranho a eles (MANACORDA, 2007, p. 62).

Com a divisão do trabalho, a força de trabalho do (a) trabalhador (a), é expressa como uma mercadoria, posto que é indispensável trabalhar para reproduzir a sua existência, nessas condições, o trabalho é exteriorizado ao homem. Para Manacorda (2007, p. 63) “todo aumento de forças produtivas, enriquecem o capital e não o trabalho acrescenta apenas o poder que domina o trabalho, e daí decorre, como processo necessário, que suas próprias forças se coloquem perante os (as) trabalhadores (as) como força estranha”.

É importante reforçar, que a educação em função do capital, promove uma formação unilateral do ser social. Em contraposição a essa lógica, cabe direcionar a educação da classe trabalhadora à dimensão do trabalho como prática de liberdade e autonomia, o que pressupõe uma formação imbricada na omnilateralidade. Conforme Manacorda (2007, p. 89):

A divisão do trabalho, ou propriedade privada, tornou-nos obtusos e unilaterais. A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da omnilateralidade (obviamente, muito menos frequente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo), reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa. A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens

espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

E como o trabalho é o modo de produção e reprodução da existência do ser humano, tal situação não se sustentaria, se o mesmo não fosse associado a um processo de formação educacional. Desse modo, a educação é considerada uma prática social, que se posiciona entre o trabalho e o processo de formação do (a) trabalhador (a).

Saviani (2007, p. 22) afirma que “o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho”, gerando também uma divisão na educação, de modo que esta passou a se centrar em atividades intelectuais aos donos das propriedades, e, aos escravos, uma educação baseada no próprio processo de trabalho manual.

Nesse sentido, a divisão do trabalho também gerou a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Para os burgueses que fazem parte da classe dominante, é fundamental instruir-se para sustentar a dominação, sendo atribuído à classe trabalhadora, de forma intencional, o trabalho manual, o qual promove o crescimento da produção, com o objetivo de prover o sistema capitalista. Essa diferença predomina como impedimento ontológico de efetivação do próprio ser humano.

Saviani (2007) evidencia que, a partir da produção industrial, exigiu-se uma qualificação mínima dos (as) trabalhadores (as) para operação das máquinas, levando vários países a organizarem os seus sistemas de ensino de Educação Básica, sendo assim, “à revolução industrial, correspondeu uma revolução educacional”, pois trouxe as máquinas para o centro da educação. Nesse momento, “a referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas das ciências e humanidade para os futuros dirigentes [...]” (SAVIANI, 2007, p. 159).

O autor chama a atenção para o impacto que a “Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção” (SAVIANI, 2007, p. 159). Contudo, esse período contribuiu para reforçar a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, visto que a educação sobre a base do ensino primário contribuía para essa divisão, de um lado estavam os (as) trabalhadores (as) ligados a profissão com atividades manuais em que se exige uma formação com práticas limitadas, e do outro, profissões intelectuais que exigiam uma formação com domínio mais teórico com a finalidade preparar a elite para atuar, nos diversos setores da sociedade.

Essas relações sociais e de produção, favoreceram a formação de uma sociedade de dominantes e dominados, levando à “existência de uma classe que vive do trabalho alheio, daqueles que vendem sua força de trabalho, do trabalho dos não proprietários que passaram a

ter obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor” (MARX, 2012, p. 155).

Conforme Marx e Engels (2008, p. 29), no sistema capitalista, uma das condições fundamentais à sua existência é “a dominação da classe burguesa é a concentração de riqueza nas mãos particulares, a formação e a multiplicação do capital; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado”. Ou seja, a exploração entre os seres humanos, ocorre pela relação oposta entre o capital e o trabalho. Sendo assim, no capitalismo, o fundamento do (a) trabalhador (a) assalariado (a) é construir propriedade para outro.

Zart (2012) evidencia que, é fundamental os (as) trabalhadores (as) terem um pensar reflexivo na maneira de visualizar:

[...] as contradições da luta de classes e das estruturas sociais e econômicas assentadas na divisão social do trabalho, causada pela propriedade privada dos meios de produção e geradora da mais-valia, porque da venda da força de trabalho, portanto do trabalho assalariado, e em consequência da alienação do trabalhador, porque nesta relação não é evidenciada a objetividade da subsunção, portanto da servidão do trabalho ao capital (ZART, 2012 p. 77).

Diante do cenário de exploração, o qual é imposto pelo sistema capitalista, cabem às escolas encarregadas da organização do trabalho pedagógico, elaborar e inserir questões formativas, as quais possibilitem aos (as) educandos (as), conhecerem os momentos históricos e os possíveis enfrentamentos ao modo de produção do capitalismo. É importante que os sujeitos busquem alternativas de mudanças, pois a transformação da sociedade é possível, quando conhece a sua realidade e conscientiza-se dos problemas por ela vivenciado. Para Caldart (2015, p. 39) as transformações não podem ficar apenas na conscientização, é preciso ir além, no sentido de assegurar a relação entre escola e vida real, na busca da compreensão dialética das correlações sociais, que representam a negação das relações dominantes.

Defendemos que é possível e urgente, as escolas organizarem um projeto formativo, que contraponham as ideias capitalistas, mas ao mesmo tempo, somos conscientes que as marcas deixadas pelas relações sociais dominantes, influenciam na organização das escolas que conhecemos, e sabemos da dificuldade em mudar tal situação, uma vez que as mentes das pessoas são impregnadas de instruções educativas impostas pela sociedade capitalista. Infelizmente, as pessoas são treinadas e ensinadas desde muito pequenas, seja no seio familiar, nas relações sociais, nas instituições religiosas e escolares, a desenvolver-se dentro do sistema do capital, de maneira que enfrenta dificuldade em apresentar novas propostas para organização educacional, social, política e econômica, de acordo com suas necessidades locais.

Conforme Zart (2012, p. 79):

A educação está subsumida ao mundo do capital e é formadora de consciências que se colocam na relação de uma criatividade obediente, porque a invenção é para a efetividade produtiva do capital. A educação é orientada para a formação de competências e de intelectualidades geradores de processos de intensificação da exploração do trabalho, pela via da incorporação de meios tecnológicos mais eficazes e de trabalhadores com maior capacidade intelectual, que se dedicam intensivamente a criar mecanismos para acelerar os processos produtivos e em consequência gerar mais capital e excluir os trabalhadores do processo de produção.

Diante desse contexto, como condição de contradição ao processo de subsunção ao capital, para a superação de uma educação subsumida ao capitalismo, reforçamos a importância das escolas – especialmente as escolas do campo como analisamos – desenvolverem em suas práticas pedagógicas, conteúdos/temas que permitam transformações na sociedade e na sua realidade, ao invés de trabalhar assuntos fechados ou isolados da vida real dos (as) estudantes. É preciso relacionar o trabalho e a educação, pois os (as) educandos (as) têm o direito de conhecer os processos históricos e estruturais dos sistemas, tanto capitalista, quanto socialista. Se a escola não desenvolver em suas práticas tais questionamentos, como os (as) educandos (as) entenderão o significado de trabalho alienado ou o conceito de opressor e oprimido? Como buscarão alternativas para superar, a modo de exploração e alienação, a divisão do trabalho?

Na sociedade em que vivemos é fundamental compreendermos a relação entre trabalho e educação, para tanto, as instituições educacionais, sindicais e outras, devem criar espaços de debates e reflexões para tais discussões, e, dessa forma, essa ação contribuirá na formação de estudantes defensores dos seus projetos de classe, proporcionar uma formação humana. Quando a escola não propicia esses momentos, fica a serviço da lógica capitalista e da exploração do trabalho.

Conforme Arroyo (1998), diversos estudos e reflexões sobre o vínculo entre trabalho e educação tem sido realizados, no sentido de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, ações à formação dos (as) trabalhadores (as), para que estes consigam compreender a qual classe pertence, ou seja, o entendimento dos (as) estudantes sobre as classes sociais possibilita que “sejam reconhecidos como sujeitos políticos e culturais” (ARROYO, 1998, p. 143). O autor evidencia a importância de a comunidade escolar “introduzir as experiências de trabalho dos educandos na prática escolar” (ARROYO, 1998, p. 143). A correlação entre trabalho e educação, busca no trabalho, no modo de produção social, cultural, econômico e político, aspectos para melhor desenvolver a formação humana.

Para Arroyo (1998, p. 144) “educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral e ética”. O mesmo afirma que toda proposta pedagógica deve ter como ponto de partida, um projeto voltado à humanização

dos sujeitos. Um projeto emancipador necessita de uma integração entre comunidade e escola, numa perspectiva de transformação econômica, de processos culturais e sociais. Partindo dessa concepção, entendemos que as práticas pedagógicas, enquanto dimensão da prática social (VEIGA, 1998) podem contribuir em espaços não formais, possibilitando, assim, à comunidade, uma auto-organização comunitária, com valores construídos a partir das vivências e experiências de trabalhos vividos. Conforme Arroyo quando vinculamos trabalho e educação:

[...] percebemos que o mundo da produção de bens, os processos de trabalho e as relações sociais mudam e nessas transformações os seres humanos se transformam, se formam e aprendem, se individualizam enquanto seres históricos [...]. Passamos a ter maior sensibilidade com a história dos alunos, sujeitos da aprendizagem e de socialização. Aprendemos a superar a visão estatística do educando, do conhecimento e da educação (ARROYO, 1998, p. 145).

Arroyo (1998), afirma que os cursos de Ensino Superior encontram dificuldades em formar educadores (as) capacitados para fazer relações e compreender problemas e acontecimentos fora do ambiente escolar. Nesse sentido, a escola tem como desafio, oferecer espaços de formações, os quais possibilitem aos (as) educadores (as), darem continuidade no processo formativo, de modo que consigam relacionar trabalho e educação, teoria e prática.

Para Pergher (2012, p. 117-118), o trabalho fundamentado na formação humana deve ser mediado pela:

[..] prática social dos sujeitos envolvidos, ou seja, não em forma de experimentos artificiais, mas na inserção na realidade concreta da escola. Isso demanda que a matriz formativa da escola extrapole os limites impostos pela lógica do capital, de matriz formativa cognitiva, que objetiva a apreensão de conteúdos fragmentados e desconectados da vida concreta.

Dessa forma, é importante que a escola, em conjunto à comunidade, promova reflexões e discussões, com a finalidade de colaborar para que os homens e as mulheres reconheçam-se como seres capazes de transformar a realidade, na medida em que estes (as) se inserem ativamente na sociedade.

O ser humano produz a materialidade e a existência da vida a partir do trabalho, isso na sociedade capitalista, acontece por meio do trabalho assalariado (alienado e explorado), partindo dessa concepção, entendemos que homens e mulheres, precisam buscar alternativas de trabalho em contraposição à lógica capitalista. Uma das estratégias de superar o trabalho assalariado é o trabalho associado que se constrói no desenvolvimento de empreendimentos solidários e autogestionários, como modo de produzir práticas sociais de resistência ao capital.

Como já mencionamos, uma das alternativas para romper com a estrutura do trabalho alienado, o qual explora as forças de trabalho e os meios de produção camponesa, dá-se pela organização da economia, através da produção associada. Segundo Zart (2012, p. 237), “a superação da condição de assalariado, ou da subsunção direta do trabalho camponês ao capital, começa a ocorrer no momento em que os indivíduos camponeses isolados se articulam no movimento social camponês que tem como meta a organização do trabalho associado”. Nessa concepção de trabalho, os sujeitos mudam suas percepções, e nesse processo de mudança, entendem o significado de trabalho coletivo, de cooperação, de autogestão e da auto-organização, ou seja, os (as) camponeses (as) ao compreender esses conceitos, têm a oportunidade de resgatar sua dignidade, no sentido de libertar dos exploradores capitalistas.

O trabalho associado surge com o movimento dos (as) trabalhadores (as) e faz parte da sociedade capitalista, desde o começo do século XIX. Surgindo, primeiramente, com a organização de cooperativas de trabalhadores (as), como forma de superação da exploração dos meios de produção capitalista (DAL RI, 2010).

Para Zart (2017, p. 20-21), o conceito de trabalho associado está correlacionado com “o processo de organização da produção associada está conectada às práticas sociais de superação da exploração do trabalho, da geração da mais-valia, isto é, do lucro. É o trabalhar juntos”. O autor evidencia que o modo cooperação entre os (as) trabalhadores (as), oportuniza o trabalho coletivo, e a divisão igualitária dos resultados dos seus produtos. Um dos objetivos é romper e superar o sistema dominante do capital. As vivências participativas, de cooperação, e de autogestão, proporcionam a construção de uma nova cultura, a qual se baseia no trabalho associado.

Conforme Soares (2020, p. 131) o Trabalho Associado “vem se tornando uma alternativa viável de enfrentamento ao sistema capitalista opressor e explorador do trabalho humano e da natureza, e com práticas sociais de produção e convivência mais justa e solidária, que resgata a dignidade e produz esperança”. Isso significa que a prática do trabalho associado se estende a instâncias, como distribuição de rendimentos, gestão coletiva e democrática de empreendimentos. Os (as) camponeses (as) têm a oportunidade de desenvolver uma produção independente e de forma autônoma, excluindo os aspectos de exploração capitalista do trabalho.

Segundo Vieitez e Dal Ri (2010), enquanto na organização do trabalho capitalista, os (as) trabalhadores (as) estão empenhados em desenvolver ou prestar um serviço, com a finalidade de produzirem um bem num sistema de cooperação ao capital, no trabalho associado os (as) trabalhadores (as) buscam uma cooperação coletiva, num sistema de cooperação autônoma.

Conforme Sguarezi (2011, p. 107), os (as) camponeses (as) com a “organização econômica baseada no trabalho associado, na propriedade coletiva, na cooperação, na autogestão, na sustentabilidade e na solidariedade” têm a possibilidade de estruturarem empreendimentos solidários, como associações e cooperativas, para organizarem a produção e comercialização de seus produtos. Essas ações permitem o reconhecimento dos saberes e valores dos (as) trabalhadores (as). E ainda, o trabalho associado enquanto sustentabilidade promove a preservação da vida e do meio ambiente, proporcionando um mundo melhor às gerações futuras. Nesse sentido, o trabalho associado busca na produção, os meios para o bem-estar da via e não do capital.

Sendo assim, compreendemos a necessidade do desenvolvimento de um processo educacional e ambiente pedagógico que esclareçam os princípios das relações sociais, que sustentem uma sociedade solidária e cooperativa. Para tanto, uma educação fundamentada nessa perspectiva, necessita de embasamento teórico, metodológico e epistemológico, voltada à cooperação, como alternativa de superação da competição, do individualismo e da exploração, impostos pelo capitalismo. Conforme Zart (2004, p. 296), “[...] a educação para a solidariedade terá como justificativa a superação do individualismo predominante na sociedade capitalista, inaugurando relações intersubjetivas de valorização do ser humano”.

Esta discussão teórica de contraposição entre a concepção de trabalho numa perspectiva do modo de produção capitalista e o trabalho associado como forma de superação do processo de expropriação, exploração das forças de trabalho foi necessária para discorrermos e interpretarmos na próxima subseção as percepções dos sujeitos/camponeses a respeito do trabalho nesta comunidade.

### **3.2 O trabalho na percepção dos sujeitos da pesquisa**

Nesta subseção, consideramos as observações, as rodas de conversa, as respostas dos questionários e as entrevistas, para analisar como os pais, estudantes e educadores (as) percebem, visualizam e organizam o trabalho no território que residem. Para isso, levamos em conta os seus contextos, suas vivências e experiências familiares e institucionais de sociedade, partindo do pressuposto que as práticas sociais, influenciam no processo de produção de conhecimento dos sujeitos, pertencentes à classe social de trabalhadores (as) do campo.

Para isso, apresentamos inicialmente o contexto histórico do processo de organização do trabalho e da economia destes (as) camponeses (as).

A pesquisa aponta que dos 37 (trinta e sete) pais que responderam aos questionários, 32,5% vieram do estado do Paraná; 43,2% nasceram em Mato Grosso, entretanto, são filhos e/ou netos descendentes de paranaense; 10,8% são de Mato Grosso do Sul e os 13,6% são pessoas naturais dos estados de Goiás, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe e São Paulo, cada estado representando 2,7% das pessoas que povoaram a região.

Muitos (as) desses (as) trabalhadores (as) que migraram ao Distrito Colorado do Norte-MT venderam suas propriedades na terra de origem e vieram ao estado de Mato Grosso em busca de expandir sua área produtiva, a fim de assegurar melhores condições de vida aos seus familiares.

Os (as) camponeses (as) ao ocuparem esse território, desbravavam a terra juntamente com os seus familiares, usando foice, machado e motosserra. Faziam as derrubadas das florestas e depois queimavam. Após a queimada, realizavam o processo que chamavam de encoivramento, este procedimento, era realizado quando as áreas não ficavam bem queimadas e precisavam deixar o solo o mais limpo possível para o plantio. Essas pessoas optavam em cultivar o que culturalmente plantavam em suas regiões de origem, como o milho, o café, o feijão e o arroz. Ao final da colheita, os grãos eram vendidos para atravessadores locais ou de outras cidades, com o dinheiro arrecadado, compravam alimentos, vestuários e outros produtos em mercados da cidade. Normalmente, faziam-se compras de mantimentos para passar meses, tendo em vista que só recebiam valores em moeda, no período da colheita.

Em 1991, iniciou-se a plantação de algodão. Os representantes locais (atravessadores) da algodoeira recebiam desta, sementes e agrotóxicos, e repassavam aos (as) camponeses (as). Os produtos eram pagos com o resultado da colheita. O plantio de algodão aconteceu até meados de 1998. Os (as) camponeses (as) pararam de cultivar o algodão, devido à desvalorização do produto no mercado, o que recebiam ficava em maioria para quitação da dívida com os insumos. Sobrando pouquíssimo para adquirirem mantimentos necessários à sobrevivência (caderno de campo).

Durante o processo de plantio e colheita, era comum entre alguns (mas) camponeses (as), a realização do sistema de ajuda coletiva entre familiares e vizinhos. Esse sistema consistia em trocas de dias de serviços, ou seja, as famílias trocavam dias de trabalho, sendo que um dia se juntavam para trabalhar na lavoura de uma determinada família e em outro momento, essa família que recebeu a prestação de serviço, fazia a devolução das diárias recebidas à outra unidade familiar. Outra forma de ajuda coletiva incidia em fazer mutirões. Os mutirões concretizavam-se em casos de necessidades, por exemplo, em casos de doenças na família, sendo assim, as pessoas juntavam-se e capinavam, colhiam ou plantavam, se fosse o caso.



Também existia a contratação de serviços temporários à preparação do solo, plantio, colheitas e limpeza das lavouras agrícolas (Educadora B, Caderno de campo).

Em meados da década de 80, 90 até cerca de 2004, o modo de produção desenvolvido pelos (as) camponeses (as) desse território, tinha como base a subsistência familiar. O excedente da produção era vendido, ou seja, era trocado por dinheiro para aquisição de mantimentos que os (as) trabalhadores (as) não conseguiam produzir. Sendo assim, o (a) camponês (a) “vende aquilo que excede suas próprias necessidades de sobrevivência, suas e de sua família. Nesse caso, troca-se o produto por dinheiro, que, por sua vez, passa a ser trocado por aquilo que não consegue produzir, que tenha valor de uso” (SOUZA; CONCEIÇÃO, 2010, p. 4).

O excedente para o (a) camponês (a) e a burguesia tem significados distintos. De acordo com Souza e Conceição (2010), para o (a) trabalhador (a), o termo expressa uma condição de libertação, independência e autonomia.

Segundo Souza e Conceição (2010, p. 3) o conceito de propriedade entre os (as) camponeses (as) e a classe burguesa é diferente. Os (as) camponeses (as) veem a terra como propriedade do trabalho familiar e coletivo “no universo camponês, a propriedade não é a privada capitalista como se conhece na cidade tem-se a casa cercada e o trabalho fora dela”. Para esses (as) trabalhadores (as), a terra e o trabalho são componentes inseparáveis. O trabalho tem o sentido de independência, ou seja, o acesso a terra para o (a) camponês (a) permite o trabalho livre. Entendendo que o que esse (a) trabalhador (a) “vende não é sua força de trabalho e sim o fruto de seu trabalho, que nasce como a sua propriedade” (MARTINS, 2003, p. 60). Enquanto que à classe burguesa, a propriedade privada capitalista, sustenta-se na exploração que o capital desempenha em cima do (a) trabalhador (a), tendo em vista que a mesma explora o trabalho do ser humano (MARTINS, 2003).

É importante evidenciar que esses (as) trabalhadores (as), mesmo tendo a posse das terras, eram explorados por outros, uma vez que seus produtos eram comercializados para terceiros. Esses (as), ao revenderem o produto, lucravam sobre o trabalho dos (as) camponeses (as).

Quando e como a agricultura foi transformada em pecuária? Alguns (mas) camponeses (as), ao final de cada colheita, após adquirirem os mantimentos para manter a família, conseguiam investir o que lhes sobravam na aquisição de 1 a 5 cabeças de bovinos. E assim, começa a criação da pecuária. Entre 2005 a 2006, aconteceu a substituição da lavoura pela criação de gado, principalmente, para a produção de leite. Os (as) produtores (as), por meio do

Pronaf<sup>16</sup>, conseguiram acesso ao crédito e adquiriram bovinos leiteiros à produção de leite. E assim, a pecuária tornou-se a principal economia dessa comunidade (Caderno de campo).

Recentemente, a agricultura expande-se nesse território. No entanto, essa não é mais a agricultura familiar do (a) camponês (a), mas sim a agricultura convencional/capitalista. Em 2013, ocorreu a primeira substituição parcial da agropecuária pelo cultivo de grãos, em uma das fazendas da região. No início realizaram o plantio de arroz e nos anos posteriores cultivaram soja e milho. No ano de 2019, um latifundiário passou a cultivar soja e milho numa parte da área e manteve a criação de bovino em outra, também teve um produtor de médio que arrendou uma de suas propriedades à lavoura. Em 2020, esse processo aconteceu em mais quatro propriedades, sendo duas fazendas com grande extensão de terra, um produtor de médio porte e um sitiante com uma pequena área de terra. Entre estas últimas propriedades, estão duas fazendas plantando lavoura, sendo uma delas por conta própria e outra que arrendou suas terras para outros produzirem grãos; um médio produtor com área de 500 alqueires e um pequeno produtor com sítio de 10 alqueires, os quais resolveram abandonar a criação de bovinos, para receberem rendas dos produtores de soja e milho. No primeiro ano, os arrendatários não devolvem nenhuma renda ao produtor, nos anos que prosseguem, recebem 6 sacas de sojas em média por hectares (Caderno de campo).

O território hoje passa por dias de transformações na sua economia, na relação com o trabalho e a natureza, uma vez que, essas mudanças também interferem na vida do (a) camponês (a), seja ele (a) pequeno (a) produtor (a), assalariado ou diarista, e tendo em vista que as formas de trabalhos nesses dois modos de produções são diferentes.

Enquanto na pecuária é utilizada a mão-de-obra do vaqueiro e, daquele que faz serviços gerais, como construção e reforma de cerca, e limpeza das pastagens, na agricultura convencional de soja e milho, essa força de trabalho é substituída pelas máquinas, sendo que há uma minoria de trabalhadores (as) preparados para operar a tecnologia dispostas nesses equipamentos.

---

<sup>16</sup> O Programa Nacional de Fortalecimento de Agricultura Familiar – PRONAF instituído pelo Decreto nº 1.946 em 1996, tem o objetivo de proporcionar o desenvolvimento sustentável aos agricultores familiares, de modo a ampliar a capacidade de produção e melhoria de renda dos (as) camponeses (as). Segundo Vargas, et al. (2018), no transcorrer dos anos foram criadas diversas linhas de financiamentos, com redução de taxas de juros e adequação dos anos de carência e ampliação de abrangência do programa nos vários municípios brasileiros. Os (as) camponeses (as) do Distrito Colorado do Norte acessam o PRONAF para aquisição de financiamento para compra de bovinos leiteiros e de corte. Os (as) camponeses (as) que não possuem a escritura da terra necessitam apresentar o contrato de compra e venda e um avalista, já aqueles têm as terras escrituradas não precisam de avalista. Normalmente o prazo para o pagamento do financiamento é de 10 anos, com carência de três anos para começar o pagamento das parcelas, sendo assim o montante é pago em sete parcelas.

Outro ponto interessante de problematização, é que embora a agropecuária e a agricultura desses latifundiários sejam destinadas à exportação, dizemos que a pecuária proporciona alguns benefícios à população do município de Nova Canaã do Norte-MT, já que a maioria dos bovinos é abatido no frigorífico da própria cidade, e, assim, gera empregos à população urbana, e os impostos da produção ficam para o município e retornam à comunidade em investimentos na educação, saúde, transporte e outros. Enquanto que a maioria dos grãos são transportados para fora do município, e a maioria dos impostos dessa atividade são isentos. Sem contar o malefício que o uso de agrotóxico e fertilizantes causam ao meio ambiente, nesse caso, os pequenos produtores vizinhos dessas fazendas, poderão ser prejudicados pelas quantidades de insumos aplicados nessas lavouras.

Como vimos no início da ocupação até meados dos anos 90, a economia desses (as) pequenos (as) agricultores (as), baseou-se na produção de produtos agrícolas, em que sua produção era relacionada com suas necessidades, porém, a economia dessa comunidade passou por transformações, devido às interferências do sistema capitalista. Essa discussão contribuiu para compreendermos a respeito de como os sujeitos pesquisados, concebem o conceito de trabalho a partir do contexto social, cultural e econômico vivido por eles (as).

É importante enfatizar que o conhecimento é produzido a partir de uma construção coletiva no diálogo e na participação dos sujeitos, relacionando a realidade, o conhecimento científico e os saberes populares. Zart (2012, p. 30) afirma que “com base na realidade social do campo, nas configurações culturais e econômicas dos camponeses, é que é possível uma interpretação adequada para o processo de produção social de conhecimentos”. Assim, entendemos que as pesquisas científicas realizadas nas universidades podem contribuir na problematização e transformação dos processos educacionais, econômicos e sociais do espaço/lócus pesquisados. O conhecimento produzido tem significado quando auxilia os sujeitos a repensar e reconstruir o território em que habitam, além de proporcionar um enriquecimento intelectual e cultural.

Conforme a pesquisa as famílias organizam o trabalho a partir das atividades desempenhadas em propriedade rurais, arrendamentos de terra e outros espaços privados e públicos. Sendo que, desses, cerca de 59,4% são proprietários de pequenas propriedades rurais, 8,1% são arrendatários de terra e 32,5% são trabalhadores (as) assalariados com ou sem carteira registrada. Nesse sentido, vamos analisar como a percepção de trabalho está associada de acordo como estes desenvolvem e organizam o processo de trabalho.

O quadro a seguir apresenta a quantidade aproximada de terra em alqueires que as famílias arrendatárias e proprietárias de terras possuem nesse território.

**Quadro 5 – Área das propriedades em alqueires**

Área em alqueires	Porcentagem
Até 10 alqueires	28%
Até 20 alqueires	44%
Até 30 Alqueires	24%
Acima de 50 alqueires	4%

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

A quantidade de alqueires apresentadas no quadro indica que as famílias participantes da pesquisa são consideradas Agricultores Familiares, pois conforme o Art. 3º da Lei nº 11.326 de 2006 que estabelece as diretrizes para formulação de políticas públicas direcionadas à Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, é considerado agricultor ou empreendedor familiar aquele que obtém titulação ou área de terra até 4 módulos fiscais, com atividades econômicas desempenhadas na propriedade pela própria família. Além disso, inciso IV, do Art. 2º da Lei Decreto nº 9.064 de 2017, considera que o: “módulo fiscal - unidade de medida agrária para classificação fundiária do imóvel, expressa em hectares, a qual poderá variar conforme o Município, calculada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra”. Sendo assim, de acordo com a tabela de módulos fiscais em Mato Grosso apresentada pelo INCRA, um modulo fiscal em Nova Canaã do Norte-MT corresponde a 100 hectares ou 41,32 alqueires, neste caso é considerado agricultor familiar neste território aqueles (as) que são proprietários de até 400 hectares ou 165,28 alqueires. Sendo assim, na estrutura formal os sujeitos são denominados de Agricultores familiares pelas condições da posse da terra, enquanto pelas condições de trabalho, considerados (as) camponeses (as) por viverem das atividades advindas do campo.

Observamos que o trabalho desempenhado pelos (as) camponeses (as) arrendatários (as) e donos (as) de propriedades rurais está diretamente ligado, principalmente, às atividades da pecuária destinadas à criação de bovinos para corte e produção de leite. Entretanto, nem todos (as) os (as) pequenos (as) agricultores (as) retiram suas rendas somente do trabalho desenvolvido nos sítios e chácaras, alguns fazem complementação com atividades fora de suas propriedades.

As principais fontes de renda dessas famílias são: 52% se mantêm do que produzem nos sítios, sendo: 20% se dedicam à produção de leite, 20% da criação de bovinos para corte e vendas dos bezerros e bezerras, 12% criam bovinos de corte e leite. Os outros 48% complementam suas rendas assim: 12% produzem leite e realizam trabalho assalariado (vaqueiro) em fazenda, 12% da produção de leite e prestação de serviço público, 8% criam gado

de corte e são comerciantes, 8% realizam a criação de bovinos para corte e são servidores públicos e 4% tem sua renda advinda da criação de gado de corte e complementa com a aposentadoria.

Os (as) camponeses (as) não proprietários de terra, residem em casas alugadas, próprias ou cedidas por fazenda ou familiares. Sendo assim, 58,4% moram em casas próprias e 8,3% em casas alugadas no Distrito Colorado do Norte-MT, 8,3 % em casa alugada na comunidade Santana, 16,7% em casas cedidas pelas fazendas e 8,3% em casa cedida pelos familiares. Esses (as) trabalhadores (as) buscam trabalhos em órgãos públicos (motorista, professor e zeladora), sendo contratados ou efetivos; comércios locais; trabalhos assalariados em fazenda (vaqueiro, serviços gerais, motoristas, tratoristas, maquinistas etc); diaristas/serviços temporários (limpeza de pastagem por meio de foice e pulverização de agrotóxico, construção de cercas, cuidado com a pecuária e construção e reformas de casas e currais, pedreiro, pintores).

Diante dos resultados interpretamos que existe uma quantidade expressiva, de pais que, para complementar a renda gerada dentro de suas propriedades, buscam outras alternativas de fontes de renda, fora da unidade de produção camponesa. Isso acontece devido a organização da agricultura familiar, no caso das comunidades que compõem o território do Distrito Colorado do Norte-MT, os (as) produtores (as) centram toda a organização econômica no bem-estar familiar, não se abrem para outras alternativas, de pensar a organicidade do trabalho em torno do território, ou do bem-estar social da sociedade num todo. Essa desorganicidade do trabalho leva as pessoas a venderem a sua força de trabalho para outro. O salário que elas conseguem, vendendo sua força de trabalho fora da produção camponesa, é reinvestido na produção das propriedades ou na melhoria das condições de bem-estar de vida da família.

Quando os (as) camponeses (as) desse território, geram ou complementam, suas rendas por meio de atividades não-agrícolas, fora de seus sítios, dizemos que esse episódio, faz parte de um dos processos denominado de pluriatividade. Para Zart (2012) a pluriatividade na produção da agricultura familiar, pode ocorrer de duas maneiras diferentes: a primeira está vinculada ao processo de desorganicidade da economia e a segunda, relacionada à própria organização econômica dos (as) camponeses (as).

Para Schneider (1999, p. 179) a primeira característica da pluriatividade “é usada para designar os agricultores que dedicam parte de seu tempo ao desempenho de trabalhos fora da propriedade”. Conforme o autor, “o pluriativo é o indivíduo que combina agricultura com uma multiplicidade de tarefas para garantir sua renda” (SCHNEIDER, 1999, p. 180).

Nesse contexto, segundo Zart (2012), a pluriatividade na agricultura familiar, deve-se ao contexto de desorganização na economia camponesa, “neste caso a força de trabalho da

família camponesa se destina para atividades assalariadas ou de formas autônomas de prestação de serviços fora da unidade de produção camponesa” (ZART, 2012, p. 213). Na visão de Schneider (1999, p. 187), “na organização familiar a pluriatividade permite a ampliação das rendas e do bem-estar da família. Muitas vezes, isso pode significar que o emprego em atividades não-agrícolas se constitui em uma estratégia temporária para buscar fundos e investi-los na propriedade”.

A segunda particularidade da pluriatividade, na visão de Zart (2012), acontece no momento em que os (as) camponeses (as) procuram romper com a estrutura de organização da economia, que está subsumida ao sistema capitalista, como é o caso da situação econômica dos (as) trabalhadores (as) nesse *locus* de pesquisa. Zart (2012, p. 213) afirma que a “superação da condição de assalariado, ou da subsunção direta do trabalho camponês ao capital, começa a ocorrer no momento em que os indivíduos camponeses isolados se articulam no movimento social camponês que tem como meta a organização do trabalho associado”. Nesse sentido, os (as) camponeses (as) são instigados (as) a se auto organizarem, por meio de empreendimentos solidários, como associações e cooperativas. Esse processo é uma das alternativas, para que os (as) camponeses (as) deixem de comercializar os seus produtos para terceiros e passe, a partir de seus conhecimentos, autogerir os meios de produção, que são geradores de renda na economia camponesa.

Nas situações analisadas, observa-se que as atividades realizadas para complementar a renda são: de professor, de zelador, de bibliotecária na escola, vaqueiro, aposentadoria e comerciante, as quais são atividades desenvolvidas pelas pessoas participantes da pesquisa, entretanto, se consideramos o complemento de renda das famílias que compõem o território, as rendas advêm de construção e reforma de cercas, pulverização de agrotóxicos nas pastagens, construção de currais, pedreiro e outros. Isso é confirmado por um pai, que diz: *“aqui temos muitos que tiram seu sustento trabalhando para os outros, fazendo uma cerca, cuidando de um gado, o mesmo serviço que ele faz no seu sítio para ganhar um salário”* (Pai B, roda de conversa).

Os resultados anteriores mostram como o trabalho é organizado no território do Distrito Colorado do Norte-MT, sendo importante para compreender os significados que os sujeitos atribuem ao trabalho. Para analisar as percepções dos pais, dividimos a categoria “trabalho” em 4 subcategorias, para inferirmos sobre elas, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 6 – Percepções dos pais sobre “Trabalho”**

Subcategoria	Porcentagem
--------------	-------------

Sobrevivência	27,1%
Remuneração	24,3%
Manual	16,2%
Não responderam	32,4%

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do questionário aplicado aos pais em dezembro de 2019.

O resultado do questionário mostra que 27,1% dos pais, veem o trabalho ligado a questão de sobrevivência, mas o que isso significa? Quem são esses pais? De que contextos falam? Como organizam o trabalho? As falas deles partem de suas vivências e experiências, interligadas ao modo de organização do trabalho, e que desenvolve em suas propriedades rurais, para eles, trabalho é *“toda atividade que fazemos para manter o sustento de nossa família”* (Pai A, questionário); *“uma forma de ganhar dinheiro para sustentar a família com dignidade”* (Pai B, questionário). O trabalho para esses pais tem como centralidade, o cuidado e o bem-estar econômico e social da família, no sentido de que todas as atividades desenvolvidas em suas propriedades têm como finalidade, proporcionar boas condições de vida para seus descendentes. Essas condições estão relacionadas com o vestuário, a alimentação, a saúde, a moradia, a ter um automóvel para se locomover, acesso as tecnologias (internet, celular, tablets e outros) e os estudos. Isso pode ser confirmado em uma das falas dos pais que participou da roda de conversa, segundo ele *“temos que comer, vestir e comprar remédios, precisa do trabalho para tudo isso, já imaginou viver sem trabalho? eu sempre trabalhei no mato, hoje mexo com leite e estou bem com a minha família”* (Pai E, roda de conversa).

Embasadas na teoria de Chayanov, as autoras Gerardi e Salamoni (2014, p. 166) evidenciam que: “o camponês formula subjetivamente um balanço entre necessidades; podem ser tanto de ordem biológica, como é o caso da alimentação e do vestuário, como também aquelas impostas social ou economicamente ao grupo familiar”. Ou seja, além de se preocuparem com questões biológicas, eles também compram/investem em produtos, tais como automóvel, eletrodomésticos, equipamentos para serviços gerais, maquinários agrícolas, e também possuem os gastos com energia elétrica, impostos e outros. Nesse sentido, as unidades de trabalho camponês, organizam-se a partir de suas necessidades e com a força de trabalho dos componentes das famílias.

Os familiares da comunidade pesquisada trabalham para dar melhores condições de vida aos filhos, visto que projetam para eles, aquilo que lhe foi negado no passado, como por exemplo, muitos não tiveram oportunidade de continuarem a vida escolar, devido as dificuldades que enfrentaram para ocupar o território local, dedicaram seus dias ao trabalho duro em desbravar o sertão, trabalhando na plantação, de sol a sol, pensando sempre em

proporcionar um futuro melhor para suas gerações. O quadro traz informações quanto a escolaridade dos pais e mães dos (as) educandos (as).

**Quadro 7 – Grau de escolaridade dos (as) pais (mães)**

Escolaridade (pais)	%	Escolaridade (mães)	%
Nunca Estudou	2,8%	Nunca Estudou	2,8%
Ensino Fundamental Incompleto	60%	Ensino Fundamental Incompleto	30,6%
Ensino Fundamental Completo	2,8%	Ensino Fundamental Completo	19,4%
Ensino Médio Incompleto	5,7%	Ensino Médio Incompleto	16,7%
Ensino Médio Completo	28,6%	Ensino Médio Completo	11,1%
Ensino Superior	0%	Ensino Superior	19,4%

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do questionário aplicado aos pais em dezembro de 2019.

Notamos que há diferenças entre os graus de escolaridades de homens e mulheres, e um dos dados que mais chama a atenção, é o fato de 60% dos homens não terem concluído o Ensino Fundamental, e ainda entre os pesquisados, nenhum ter formação de Ensino Superior. Enquanto as mulheres têm uma porcentagem maior de conclusão na etapa de Ensino Fundamental e Ensino Superior, ficando com índice abaixo em relação aos homens, apenas na etapa de conclusão do Ensino Médio. É importante evidenciar, que maioria dos (as) filhos (as) desses pais estão ingressos na educação básica ou já concluíram. Os mesmos consideram importante o estudo dos (as) filhos (as), para que estes acessem o mercado de trabalho. Conforme esse pai *“toda vida nossos pais [...] nos deu estudo para o crescimento, mas nunca foi voltado para o campo”* (Pai B, roda de conversa), isso mostra que não faz parte da cultura desses camponeses, buscarem alternativas de trabalho que contribuam a permanência dos jovens no campo, uma vez que, desde muito cedo, são incentivados que a cidade é o melhor destino.

Quanto à vida profissional das mães que participaram da pesquisa, identificamos que cerca de 30,5% denominam-se como agricultoras/lavradoras e desenvolvem atividades com a família no campo, como por exemplo trabalham na ordenha do gado leiteiro. Dessas, 6,7% são professoras, algumas na rede municipal e outras na rede estadual. 5,6 % são comerciantes, dedicando ao comércio de roupas e a panificação e, outras 5,6% têm atividade remunerada como funcionárias públicas interinas que exercem o cargo de merendeira ou zeladora. E ainda, temos 2,7% que se declaram domésticas, prestando serviços remunerados em casas de famílias. Os dados apontam que o papel da maioria das mulheres participantes da pesquisa é de superação daquilo que se consolidou historicamente, em que as mesmas eram vistas apenas com a função de procriar e cuidar da família, ou seja, as mulheres do campo vêm assumindo e conquistando outros espaços na sociedade.



Na comunidade temos um percentual considerável de 38,9% que se consideram donas de casa, isto é, o trabalho é dedicado exclusivamente ao cuidado da própria família, essas não possuem uma atividade remunerada. Porém, é importante destacar que 57% dessas mulheres que se denominam donas de casas são esposas de agricultores/camponeses, portanto, diante das concepções que sustentam a pesquisa elas são agricultoras/camponesas. As demais são esposas de trabalhadores (vaqueiro, serviço geral) que sobrevivem de trabalho assalariado no cuidado da terra para o outro.

Durante as rodas de conversa tiveram algumas falas direcionadas ao trabalho das mulheres nesta comunidade. Para este “[...] *se considerarmos por porcentagem [...] aqui têm 80% dos homens que falam que as mulheres não trabalham, temos só uns 20% que consideram que suas esposas trabalham*” (Pai A, roda de conversa). O relato aponta o cuidado com as atividades da casa e da família, para muitos não é considerado trabalho. Sendo “*considerado trabalho quando se trabalha fora de casa, quando é empregada*” (Pai A, roda de conversa). A fala de uma das mães presentes exemplifica como se sentem em relação ao fato abordado pelo pai A, segundo ela “*nós que somos mulheres, muitas vezes trabalhamos fora de casa e ao chegar em casa ainda tem que cuidar da casa e o marido quando chega do serviço deita no sofá e vai descansar, já a mulher não tem disso, tem que cuidar de casa, tem jornada dupla*” (Mãe A, roda de conversa).

A porcentagem apontada pelo pai A não foi uma questão aprofundada pela pesquisa, pois não tínhamos como foco a realização dessa análise, esses 80% não é uma comprovação estatística, mas uma percepção da cultural local, ou seja, a visão deste sujeito faz uma denúncia que os trabalhos das mulheres dedicados as atividades domésticas e do campo não são totalmente valorizadas. Essa falta de reconhecimento do trabalho vem dos próprios maridos que não valorizam a presença das mulheres rurais no processo de produção do campo. Historicamente as mulheres sempre trabalharam, no entanto dificilmente suas atividades eram consideradas como trabalho, sendo geralmente reconhecidas como ajuda.

Ainda, sobre a sobrevivência, outro pai afirma que “*trabalhamos para viver para cuidar dos filhos, sempre trabalhei aqui no campo, mas meus filhos já não querem viver aqui*” (Pai D, roda de conversa). Tal fala reafirma a importância do trabalho para o sustento familiar. As atividades produtivas no campo promovem a esses (as) camponeses (as), condições econômicas de reprodução à sobrevivência de seus (suas) filhos (as). Porém, o pai evidencia que seus (suas) descendentes não querem permanecer no campo após a conclusão do Ensino Médio. Segundo ele, os (as) filhos (as) têm pretensões profissionais na área de informática e administração (Caderno de campo). Diante disso, nos questionamos: o que leva os filhos a não relacionarem

suas futuras profissões com a vida no campo? Será que o campo não tem espaço para administradores e profissionais na área de informática?

Segundo Peripolli (2011, p. 188):

[...] para os jovens e adultos que vivem e trabalham no campo, tomar uma decisão entre ficar e/ou sair do campo, é uma tarefa difícil [...]. Há um conjunto de condicionantes imbricados nesse processo que, nas condições em que se encontram, nem sempre conseguem fazê-la da melhor forma possível. Ou seja, o simples desejo/querer “mudar de vida”, “buscar uma vida melhor”, não lhes é garantido na cidade. Mas, uma coisa é comum a todas as decisões e seguem uma dinâmica que aproxima a todos: migrar é/está sempre no limite das possibilidades. O êxodo, neste caso, quer significar – não o abandono, a desistência, o fim do sonho, mas, ao contrário -, acreditar no possível. Isso implica romper, dizer não ao estabelecido, partir para buscar, começar tudo de novo.

Destarte, a não permanência de alguns jovens no campo, pode estar relacionado à imagem que os mesmos têm do campo, sem perspectiva de crescimento profissional e pouca oferta de emprego. Nas rodas de conversa, alguns pais comentaram que incentivam os seus (suas) filhos (as) a irem embora, segundo o pai *“os filhos quando estudam querem ir para a cidade, mas porque foram ensinados que a cidade é melhor que o campo. Por que não vê o campo com um meio de sobreviver [...] Na verdade, se investir aqui tem meio de viver muito bem”* (Pai E, roda de conversa). A maneira como os pais centram o trabalho de suas propriedades nas famílias, não permite visualizar outras formas de organização ao trabalho na comunidade e isso tem implicações futuras na permanência da família no campo, pois como suas propriedades são pequenas, não percebem possibilidades e potencialidades para manter seus (suas) filhos (as) no mesmo sítio depois de jovens. Sendo assim, acreditam que o melhor para o (a) filho (a), é procurar um emprego na cidade.

Já as famílias que têm mais condições financeiras, conseguem manter os (as) filhos (as) na cidade, com dedicação exclusiva nos estudos, até a conclusão do Ensino Superior, e, somente depois, eles (as) procuram ingressar no mercado de trabalho. O relato do pai, a seguir, exemplifica como ocorre a relação entre trabalho e conhecimento:

*“O meu menino, já coloquei no serviço[...], já coloquei para estudar a noite para de dia trabalhar comigo[...]. A maioria dos jovens tirou o 3º ano vão embora. Meu filho quando tirar o 3º ano, não sei se vai querer ficar aqui. Quanto tempo ele vai ficar aqui trabalhando? 3 ou 4 anos? Na verdade, eu deveria mostrar para o meu filho que ele vai herdar tudo o que tenho e que por isso ele precisa cuidar, mas não faço isso, só falo vai buscar o seu conhecimento. Não coloco como objetivo, olha isso aqui é do meu pai e um dia vai ficar para você, precisa me ajudar porque é nosso, é uma falha minha. Acredito que vocês também fazem isso, não colocamos na cabeça dos nossos filhos que a terra é vida, que devemos cuidar e fazer produzir para sobrevivermos. Ele trabalha de dia e estuda de noite, porque sei que a maioria quando terminar o estudo que ir embora, busca conhecimento, procurar um emprego, e preciso aproveitar ele agora”* (Pai B, roda de conversa).

A fala mostra que a força de trabalho do (a) filho (a) é importante para desenvolver as atividades dentro da propriedade, como apartar os bezerros, tratar das vacas, tirar o leite, limpar as pastagens, o cuidado com as galinhas e com o pomar, tudo isso correlacionado com geração de renda ao bem-estar da família. No entanto, existe uma preocupação que o (a) filho (a) busque conhecimentos na escola, para que no futuro venha a ter melhores condições de vida, ou para dar sequência nos estudos ou para ingressar no mercado de trabalho. No relato, fica pouco evidenciado a preocupação da família em compreender que tipo de educação a escola oferta aos filhos (as). Para eles (as), o importante é a conclusão do Ensino Médio, visto que consideram o certificado, a porta de entrada para conseguir o tão sonhado emprego. Com base no relato, questionamos, que perspectiva de vida esses (as) filhos (as) têm para permanecerem no campo? Precisam cuidar da terra, porque um dia irão herdá-la? Enquanto eles não herdarem a terra, sobreviverão do quê?

Importa ressaltar, portanto, que as decisões (ficar – investir; sair – “abandonar”) tomadas tem uma relação direta com a construção e a efetivação (ou não) de políticas públicas (agrícolas e educacionais) que garantam a reprodução destes trabalhadores no campo. Daí a importância de que estas sejam construídas pelos verdadeiros interessados. Esta é a grande vantagem em pensarmos em termos de políticas públicas. Estas têm vantagens sobre os projetos, programas que, via regra, - além de terem um determinado tempo de duração -, geralmente vêm prontos e a atender interesses de grupos e/ou pessoas. Ou seja, há que se caminhar no sentido de se construir políticas públicas voltadas a atender os interesses, as causas dos jovens do campo (PERIPOLLI, 2011, p. 187).

As transformações sociais, econômicas e políticas, devem estar presentes no currículo escolar e na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo. Uma vez que a constituição da escola não deve estar vinculada a uma formação voltada ao mercado de trabalho, mas precisa auxiliar nas tomadas de decisão da comunidade escolar. Nesse sentido, é importante que a população do campo, em ação conjunta com a escola, cobre políticas públicas direcionadas a agricultura familiar e a educação.

O quadro também apontou que 24,3% dos pais têm uma visão de trabalho relacionado ao trabalho remunerado. Essa percepção está vinculada ao tipo de trabalho exercido, pois aqueles que não possuem sítios ou chácaras têm dificuldade em produzir seus próprios meios de produção. Sendo assim, veem-se coagidos a buscarem empregos nas fazendas, nos sítios, nos comércios locais, e nos órgãos públicos. Pensam o trabalho como: *“uma atividade que fazemos para conseguir renda para a família”* (Pai D, questionário); *“trabalho é uma forma de ganhar dinheiro para sustentar a família”* (Pai C, questionário). Embora vinculem o

trabalho a uma forma de ganhar dinheiro, a centralidade continua em proporcionar melhores condições de vida aos familiares.

A pesquisa também revela que, entre os pais, cerca de 16,2% percebem o trabalho como trabalho manual. Eles (as) associam o trabalho manual, com as atividades desenvolvidas por eles em suas propriedades rurais, como: ordenha de leite, cuidado com os animais (aves, ovinos, suínos e caprinos), limpeza das pastagens, cuidado com a horta e pomar, serviço ligados a casa e outros. É importante enfatizar, que na lógica capitalista, a separação entre o trabalho manual e trabalho intelectual existe há séculos, sobrepondo um sobre o outro. O trabalho manual foi e ainda é visto, principalmente pela classe dominante, como impróprio e indigno às pessoas de bem, enquanto isso, o trabalho intelectual é colocado num olimpo. Tendo em vista que o sujeito que desempenha um trabalho intelectual tem maior acesso ao lazer, à arte e aos prazeres da vida, enquanto aos sujeitos que desenvolvem o trabalho manual, pequena ou quase nenhuma tarefa intelectual lhe é considerada.

No entanto, é preciso superar a dicotomia, entre o trabalho manual e intelectual, e buscar construir a educação politécnica pautada na formação integral, propondo a articulação entre essas duas categorias, “implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento” (SAVIANI, 2003, p.12).

Quanto à percepção dos (as) educandos (as) sobre trabalho, separamos a categoria em 5 subcategorias, se compararmos com o quadro dos pais, acrescentamos a subcategoria independência.

**Quadro 8 – Percepções dos (as) educandos (as) sobre “Trabalho”**

Subcategoria	Porcentagem
Sobrevivência	30,1%
Remuneração	45,2%
Manual	5,5%
Independência	15,1%
Não responderam	5,5%

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do questionário aplicado aos educandos (as) em dezembro de 2019.

Entendemos que as percepções do trabalho dos (as) educandos (as), nascem das experiências e possibilidades vivenciadas em suas famílias, dos conhecimentos científicos ou do senso comum e das práticas sociais. Conforme Zart (2012, p. 25), o conhecimento “[...] é uma construção social, da capacidade de interação de sujeitos sociais (camponeses, estudantes, educadores), de diferentes conhecimentos (científicos e do senso comum ou cotidiano) e das

práticas sociais (dos (as) camponeses (as), dos (as) pesquisadores (as))”. Queremos dizer que, a maneira de pensar o trabalho, está correlacionada com os meios de convivência dos (as) educandos (as) com a sociedade, e que o significado atribuído ao trabalho, tem muita semelhança com o que as famílias significam.

Cerca de 30,1% percebem o trabalho como uma questão de sobrevivência. Trabalho é “*conseguir seu sustento com seu próprio trabalho*” (*Educando D, questionário*), o trabalho representa uma complexidade de atividades, as quais relacionam diversos processos com o cuidado da terra, com as frutíferas e hortaliças que plantam para o consumo da família, com a criação dos animais e cuidados com a produção de leite, além de se preocupar com a venda e comercialização do que produz com o próprio trabalho. É seu próprio trabalho que proporciona melhores condições de vida. Não depende de doações, assistencialismos ou algo semelhante de outros. Como todo (a) camponês (a) tem à disposição para produzir o seu próprio sustento, com coragem e a força do seu trabalho.

O outro educando, ao referir que o trabalho “*é tudo o que você precisa para sobreviver*” (*Educando D, questionário*), está demonstrando que todas as atividades que desenvolve como: o lapidar de uma lasca; fazer uma cerca; transformar uma árvore em uma tábua, uma régua, um palanque e o cuidado com gado, são atividades que lhe possibilitam meios financeiros para adquirir tudo o que é necessário para manter sua família.

As educandas relatam que “*trabalho para garantir o meu futuro e dos filhos*” (*Educanda C, questionário*) ou “*é uma forma de garantir o futuro e sobrevivência da nossa família*” (*Educanda F, questionário*). São mães que retornaram à escola, e expressam que, os produtos que produzem em sua terra, a partir de suas forças de trabalho, darão possibilidades futuras de oferecer aos descendentes melhores condições de moradia, alimentação e continuidade dos estudos. Sonham em proporcionar qualificação profissional para que seus (suas) filhos (as) não passem pelo que elas já passaram, enquanto jovens. Isso pode ser comprovado pela educanda quando diz que “*trabalho é um aprendizado e ter o sustento para uma vida melhor*” (*Educanda G, questionário*).

Uma vida melhor para elas significa não passar pelo o que os pais passaram no decorrer de suas vidas. No sentido do trabalho duro e pesado, de enfrentar o sol para preparar a terra, plantar e colher. Isso fica evidente no relato “*emprego tem, só que na nossa fase a gente quer emprego mais fácil que não dê tanto trabalho. As pessoas impõem que aqui não dá dinheiro, então a gente precisa ir para cidade*” (*Educanda G, roda de conversa*).

A jovem enfatiza que no território em que reside é possível encontrar emprego, no entanto, os (as) jovens que estão em busca de serviços que não exijam tanto esforço físico,

preferem procurar emprego nos meios urbanos, ou seja, os (as) educandos (as) não percebem o campo como meio propício para receber pessoas com formação como: médico, dentista, farmacêutico, enfermeiro, profissional da área de informática, veterinário, agrônomo, contador, administrador e outros. Todavia, os (as) camponeses (as) precisam de todos (as) esses (as) profissionais para organizar suas necessidades essenciais, pois, quando precisam desses profissionais, precisam recorrer à cidade.

Durante as rodas de conversa os (as) educandos (as) reafirmaram que são incentivados (as) pela família e pela sociedade para concluírem o Ensino Médio, e buscarem melhores condições de vida na cidade, conforme a educanda “*é bem isso mesmo... estuda, estuda... para você ir para cidade, lá você terá estudos e bom emprego. Não seja como eu que vive neste sol*” (Educanda Q, roda de conversa). A fala mostra que têm famílias que projetam para o (a) filho (a) uma vida voltada ao mercado de trabalho, pois acreditam que devem poupá-los de desenvolver trabalhos no campo que exija os esforços físicos e sofrimentos que o labor na terra propicia ao (à) trabalhador (a). Isso mostra que os pais não realizam em seus modos de trabalho a aplicação da politécnica, como forma de organizar o trabalho. Só pensam em utilizar o trabalho manual, não visualizam a associação do trabalho intelectual no modo de produção.

Outros 45,2% dos (as) educandos (as) pensam o trabalho como meio de remuneração, a maioria deles (as) pertencem as famílias que não têm acesso direto a terra, ou seja, como propriedade para o meio de produção. Sendo assim, seus pais empregam a força de trabalho em terras de outros. Não percebem outro meio, que não seja vender sua força de trabalho, com o objetivo de gerar ganhos financeiros necessários à reprodução da sobrevivência cotidiana, muitos deles, projetam uma vida em busca da conquista por um pedaço de terra, no entanto, com o avanço dos latifundiários comprando as propriedades dos (as) pequenos (as), esses sonhos, tornam-se muito distantes, na medida em que as áreas rurais cada vez mais são supervalorizadas, e o que ganham é insuficiente para adquirir sua propriedade.

Uma parcela considerável do grupo de educandos (as), com a visão do trabalho como um meio de remuneração, visualiza-o como meio para “*ganhar dinheiro*” (Educando H, questionário), “*ter um salário*” (Educando I, questionário), “*ter um serviço*” (Educanda J, questionário), essa busca está associada exclusivamente ao bem-estar familiar, do cuidado com os próximos, em garantir um futuro em médio prazo, vejamos algumas falas: “*É um tipo de emprego que ajuda a sustentar a família*” (Educanda K, questionário); “*meio de conseguir dinheiro para ajudar a família e realizar meus sonhos*” (Educando L, questionário). Mais uma vez, o trabalho serve como base à materialidade de existência da família. Essas situações levam-nos a questionar, por que o trabalho é tão centrado no bem-estar da família? Quais são os pontos

de encontro para os sujeitos discutirem tal questão? Quais são as instituições que orientam esses sujeitos?

Enquanto pesquisadora dessa comunidade, eu tenho observado que uma das instituições mais frequentadas por essas famílias é a igreja, sendo assim, as mesmas exercem papéis importantes na formação social, religiosa, ética, moral, política e econômica e ideológica dessa população. A família é uma das células vitais da sociedade, sendo um lugar adequado ao desenvolvimento da pessoa humana. Sendo um grupo social em que as pessoas constituem laços de afetos e se preocupam com o bem-estar dos integrantes. A afetividade existente na família é importante para fortalecer os elos de cooperação e solidariedade entre os membros familiares. No entanto, quando a família focaliza suas expectativas unicamente nos seus (suas) descendentes, a mesma fica impossibilitada de olhar a organização do trabalho com outras lentes, a lente do trabalho associado, entre as famílias de um determinado território, por exemplo.

Em tempos de eleições, é comum às famílias reunirem-se para ouvir as propostas de seus futuros representantes municipais, sejam através de comício ou reuniões. E pelo menos uma vez ao ano, acompanham as assembleias itinerantes da câmara municipal, realizadas em suas comunidades, além de acompanhar seus representantes eleitos nas redes sociais.

Entendemos que o modo de pensar e agir desses políticos influencia na percepção dessa comunidade, quanto aos aspectos organizacionais da economia e do trabalho. Acompanhamos nas redes sociais e em encontros pessoais, representantes do povo, reforçarem a importância do agronegócio, como fator essencial ao desenvolvimento local. Ao fazerem propagandas em suas redes sociais, de que o agro é pop, o agro é tec e o agro é tudo, alimentam a falsa ideia nas pessoas, que a ampliação do agronegócio resolverá todos os problemas sociais e econômicos do território em que vivem, principalmente, o desemprego e as condições estruturais de pavimentação asfáltica das estradas. Esquecem que a expansão latifundiária, é uma das principais causadoras da expulsão do (a) pequeno (a) produtor (a) rural e da degradação ambiental.

Também temos uma parcela de 5,5% dos (as) educandos (as), que pensam o trabalho como trabalho manual. Esse pensamento está correlacionado com a rotina de atividades que cada um desenvolve como: serviços domésticos - cuidado com a lida de gado - trabalho com trator e máquinas.

Ainda, temos aqueles (as) que percebem o trabalho como meio de garantir a sua independência, isso significa que os (as) estudantes, fazem projetos futuros para se qualificarem profissionalmente, conseguirem um emprego e não dependerem mais financeiramente da

família. Tem ainda, outros que não pensam em se qualificarem, tendo em vista que pretendem, após a conclusão do Ensino Médio, ingressarem diretamente no mercado do trabalho, tudo pela tão sonhada independência dos pais. No entanto, a maioria também projeta constituir famílias futuramente, e a independência financeira familiar, é o primeiro passo para atingir os seus projetos de vidas.

Como já mencionamos, a base da economia local gira em torno da produção de gado para corte, produção de leite e comercialização de bezerros, bezerras, novilhas e garrotes. Um dos pais relata que: *“enfrentamos muitos problemas com os picaretas e atravessadores aqui, que nos exploram e compram nossos bezerros por menor preço, e muitas vezes ainda fazem piadinhas na rua [...] eles que ganham nas nossas costas”* (Pai E, roda de conversa). A fala revela a indignação desse camponês, que ao comercializar o seu produto percebe que está sendo expropriado e explorado pelo atravessador. Essa revolta está relacionada à desvalorização da sua força de trabalho. Sendo assim, mostraremos como ocorre o processo de exploração desses (as) produtores (as).

O tempo médio de espera do (a) camponês (a) à comercialização do seu produto, no caso em questão, o bezerro é de 15 meses, considerando o período de gestação, até o ponto de venda, e esse bezerro, atualmente está sendo vendido a um valor médio de R\$ 2.500,00 ao atravessador. O mesmo, em minutos revende o produto por R\$ 2.800,00, gerando assim, um lucro de R\$300,00 ao comprador.

Os (as) trabalhadores (as) percebem as diversas situações de exploração que sofrem, ao comercializar sua produção, como por exemplo, o caso de um (a) camponês (a) que vendeu 20 vacas ao atravessador por um valor de R\$56.000,00, no entanto, no próprio curral em que se concretizou a venda, essas foram renegociadas por um montante de R\$ 66.000,00, lucrando R\$10.000,00, ou seja, o (a) camponês (a) que investiu em medicamentos, sal, cuidado com os animais, limpeza da pastagem, num prazo de minutos, perdeu um montante que demora meses para conseguir. Situações como essas, ocorrem com frequência nesse território. Ainda tem aquelas ocorrências em que o camponês, frente a uma necessidade, vende o bezerro em fase de amamentação, por um preço baixo, e ainda precisa dar pasto para o filhote, até ficar no ponto de comercialização.

Quanto à produção do leite, analisamos que o processo de exploração é semelhante, pois conforme o pai: *“bom a gente tira o nosso leite e vendemos o produto por um valor muito baixo e quem tira o lucro do leite, são os laticínios”* (Pai B, roda de conversa), uma das mães reforça: *“o laticínio transforma isso em queijo, muçarela, iogurte, creme de leite, leite em pó [...] doces”* (Mãe B, roda de conversa). Como forma de provocação, questionamos se ela tem parte



no produto final do leite, e a resposta não poderia ser diferente: “*não, se quiser tem que comprar de volta e por um preço bem mais alto*” (mãe B, roda de conversa). Os (as) camponeses (as) vivenciam que quando a sua força de trabalho é separada do produto por eles produzido, ocorre o que chamamos de trabalho alienado, já que não são proprietários dos meios de produção. As famílias têm consciência da opressão que sofrem, todavia, não se movem para organizar em sociedade, alternativas à superação de quem os oprime.

Outro pai afirma que: “*trabalhamos de domingo a domingo, debaixo de chuva, a única diferença é que trabalhamos no horário que queremos*” (Pai E, roda conversa), isso evidencia que ser camponês (a) exige dedicação, coragem, compromisso com o seu trabalho, tem consciência que não tem direito a férias e não tem final de semana livre, entretanto, uma coisa que ele tem certeza, é ser dono do seu próprio tempo, e há momentos do dia, em que precisa se dedicar duramente as atividades, mas se permite descansar em momentos que achar necessário.

É importante enfatizar que a principal atividade econômica local é a pecuária, porém, existe uma minoria, que busca manter a subsistência de sua família através da comercialização de melancia, hortaliças, ovos, frango e galinha, sendo tudo produzido em suas propriedades. Percebemos que eles (as) também são explorados (as) por outros (as), conforme o relato do pai:

*“Nós temos um exemplo em uma das comunidades daqui, de um produtor que plantou melancia e produziu demais, chegou um atravessador lá e carregou 200 melancias pagando R\$ 0,60 centavos o quilo e foi embora. Depois voltou para pegar outra carga e pediu para fazer um desconto, porque a melancia não estava boa. Acabou que o cara levou outra carga de melancia pela metade do preço. Resumindo, vendeu uma e deu a outra. E ainda, teve que dá R\$ 74,00 para o cara pagar não sei o que ainda”* (Pai E, roda de conversa).

Isso só reforça que acontece exploração da força de trabalho do (a) camponês (a), em todo processo produtivo imprimido pela unidade familiar.

Diante das observações e análises inferidas sobre o processo de organização do trabalho, foi possível avaliarmos, que no processo de produção, os (as) camponeses (as) concentram suas forças de trabalho no bem-estar da família, diferente dos meios de produção do sistema capitalista. Na produção familiar, não há a intenção de exploração da força de trabalho do outro e nem na concentração do lucro, no entanto, estão sob influência do sistema capitalista, considerando que eles (as), ao comercializarem sua produção, sofrem exploração pelo mercado capitalista. Sendo assim, buscamos analisar quais as percepções desses sujeitos camponeses, para romperem com o processo de dominação dos seus opressores? O trabalho associado pode ser uma alternativa de superação ao trabalho assalariado e alienado? Quais as possibilidades e limitações dessa comunidade, para fazer do trabalho associado uma prática social?

Através das mensagens desenvolvidas nas rodas de conversa, analisamos como eles (as) observam o processo de exploração pelos (as) opressores (as). Nesse sentido, ressaltamos que uma das dificuldades encontradas, para romper com o processo de exploração da sua força de trabalho, está correlacionada com as relações sociais do individualismo familiar, no sentido de não pensar a organização da economia enquanto território. Conforme os pais:

*“Nós aqui somos cada um por si e Deus por todos, somos um povo desunido, quando o assunto é trabalho e dinheiro [...]” (Pai C, roda de conversa).*

*“O povo aqui tem a mente fechada quando o assunto é cooperativa, talvez por falta de conhecimento, ou por individualismo mesmo” (Pai E, roda de conversa).*

Os (as) educandos (as) compartilham da mesma visão anterior, as pessoas da comunidade, notam que os sujeitos são individualistas, e que não tem um olhar para a organização do trabalho por meio de empreendimentos solidários, o educando B exemplifica que “[...] as pessoas aqui também não têm ninguém para ajudar eles, sobre essas coisas de organizar o trabalho cooperado”.

Superar o trabalho assalariado e explorado nesse território torna-se um grande desafio, visto que a visão individualista gera desconfiança de um para com o outro, e, colocar o trabalho associado como prática social exige transformação no modo de valorizar, de pensar, de agir, de produzir, de comercializar os seus meios de produção.

Discutimos como os (as) camponeses (as) desse território organizam sua economia e como percebem o trabalho, mostrando que esses veem o trabalho como forma de sobrevivência e visualizam o trabalho manual como organização da economia, além de observar a educação como uma oportunidade de acesso ao mercado formal de trabalho. Assim evidenciamos a necessidade desta comunidade no coletivo buscar aos sujeitos uma educação politécnica. Considerando que a politecnicidade está direcionada à superação da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, instrução geral e instrução profissional (SAVIANI, 2003). Logo, não existe apenas o trabalho manual ou intelectual, visto que o sujeito ao desempenhar ou aprender uma atividade manual estabelecida, também desempenha suas faculdades intelectuais. Sendo assim, na subseção a seguir discutimos sobre a concepção de politecnicidade enquanto educação que oportuniza ao sujeito os diversos saberes necessários à vida social, histórica, política, econômica e cultural.

### **3.3 Politecnicidade: uma opção para construir uma educação emancipadora**

Nesta subseção, discutimos os conceitos associados à formação do ser humano, os quais estão profundamente ligados na perspectiva de superação das relações sociais capitalistas. A educação politécnica, a formação humana omnilateral e o trabalho como princípio educativo são concepções essenciais que precisam ser inseridas nos currículos escolares, a fim de possibilitar uma formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

A concepção de politecnia debatida nessa investigação tem vínculo com o conceito defendido pelas teorias marxistas, as quais são ligadas a instrução e o trabalho, isto é, não tem como separar a escola do trabalho. O trabalho compreendido como ação humana, precisa ter como objetivo, a formação social de homens e mulheres.

A constituição dos seres humanos se fundamenta na formação omnilateral, no sentido da evolução das capacidades intelectuais e manuais em todas as esferas da vida. Manacorda (2007, p. 87) define omnilateralidade como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

Segundo Frigotto (2012b, p. 265) a educação omnilateral tem como concepção:

[...] a formação humana que busca levar em conta todas dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

Essa visão nos permite entender que a omnilateralidade contribui à formação do homem e da mulher, numa perspectiva emancipatória, visando uma formação integral, e que possibilita a sociedade se pautar na justiça, solidariedade, com igualdade de oportunidades, em que trabalho e ensino estejam vinculados em uma única fonte de transformação social.

É essencial compreender a necessidade de se pensar a omnilateralidade, como uma perspectiva que direciona a transformação da sociedade, isso pressupõe mudança do modo de produção econômico e social, a superação da propriedade privada, da divisão do trabalho manual e intelectual, enfim, a construção de uma nova sociabilidade. De acordo com Frigotto (2012b), o processo de ensino aprendizagem, seja no meio urbano e/ou no meio rural, deve ser pautado em práticas pedagógicas, que promovam a formação omnilateral, de modo que a educação seja fundamentada no desenvolvimento solidário, no cuidado com o coletivo, na preservação da natureza e da vida, na ampliação da ciência, da tecnologia e do conhecimento, como forma de combater as forças destrutivas da sociedade capitalista, que explora e incentiva o individualismo, a competição e o lucro sem considerar o outro, ou seja, o seu semelhante. A

politecnia é uma das possibilidades de avançar na relação trabalho e educação nas escolas, como forma de superação das relações sociais do sistema capitalista.

Marx e Engels (1992) reforçaram que a educação à classe trabalhadora, deve pautar-se na:

Educação intelectual. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica, e militares. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 1992, p. 60).

O termo politecnia significa que o ser humano deve aprender todas as técnicas, ou seja, mostra que os (as) trabalhadores (as), além de saberem fazer necessitam saber pensar, no sentido de superação da divisão social entre trabalho manual e intelectual, educação geral e educação específica.

Dessa forma, a formação politécnica faz integração do ensino intelectual, com o trabalho físico e os exercícios ginásticos. Mostrando que o pilar à educação precisa da vinculação entre trabalho e educação. Essa relação é de extrema relevância à Educação do Campo, uma vez que considera os processos produtivos e as formas próprias de trabalho no campo.

As teorias marxistas não definiram exclusivamente a relação entre trabalho e educação, todavia, ao analisar e descrever sobre o funcionamento da sociedade capitalista fizeram apontamentos direcionados à sua transformação e, nesse sentido, promoveram discussões e reflexões sobre a função da educação em uma sociedade de classes.

É necessário compreendermos como a ideologia é representada na escola, no modo como a classe trabalhadora assimila e reproduz as ideias da classe dominante, e, com isso, desenvolver a politecnia nas escolas, como forma de contrapor a lógica do capital, promovendo uma formação crítica referente à realidade.

De acordo com Pistrak (2015, p.19), uma das características da escola politécnica consiste em exigir a “ligação estreita dos estudos com o trabalho socialmente produtivo”. O autor se embasa nos pensamentos de Marx e Engels, para sistematizar os principais fundamentos da escola politécnica. São eles: participação das crianças no trabalho produtivo; a construção do conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos de todos os processos de produção e juntar o trabalho produtivo com a educação física (corporal), desenvolvimento intelectual, de forma organizada (PISTRAK, 2015).

Conforme Pistrak (2015, p. 23), o trabalho produtivo, que é era uma das características da escola politécnica, estava diretamente vinculado ao conceito de trabalho socialmente

necessário. Para Shulgin (2013) a escola deve trabalhar coletivamente com outras organizações, uma vez que sozinha não consegue solucionar as problemáticas sociais existentes. Neste sentido, afirma a importância de a escola conhecer o espaço em que está inserida, e saber como este local influencia no desenvolvimento econômico regional. Para ele a escola enquanto instituição social deve ser responsável pelo processo de formação e ampliação do conhecimento da comunidade, por meio do trabalho educativo e do trabalho socialmente necessário. Assim, a escola necessita inserir nos estudos e na produção de conhecimentos as necessidades apresentadas na vida da comunidade.

Por meio das teorias evidenciadas pelos autores acima, entendemos que a politécnica se tornou uma das possibilidades de superar a contraposição constituída, entre a educação determinada pela escola, e o trabalho desenvolvido pela classe trabalhadora, que tem sua força de trabalho comprada/explorada para manter historicamente, os meios de produção e reprodução do capital, proporcionando mais e mais riquezas às classes burguesas.

Para Frigotto (2012b, p. 274):

É na apreensão da especificidade das relações sociais do modo de produção capitalista e de contradições insanáveis que Marx, ainda que de forma breve no conjunto de sua obra, trata de processos amplos de formação humana, da instrução escolar e da natureza de conhecimento e da ciência, que interessa serem desenvolvidos na perspectiva da superação capitalista e de todas as formas de cisão em classe.

Nessa perspectiva, é essencial que as escolas desenvolvam em suas práticas pedagógicas, debates, reflexões e ações referentes à maneira como a sociedade está organizada, possibilitando aos (as) educandos (as), o entendimento de que através da propriedade privada e dos meios de produção, faz-se a acumulação de riquezas explorando o trabalho, e que esse processo de trabalho é estranho ao (à) trabalhador (a), uma vez que não existe mais o domínio total do que o (a) trabalhador (a) produz, ou seja, esse (a) é separado (a) do produto, passando a ser um objeto estranho e externo.

Reforçamos a importância de as escolas criarem, cada vez mais, espaços de construção de conhecimentos à classe trabalhadora, e terem avanços em níveis científicos e tecnológicos, em relação à produção do trabalho. Uma vez que, quando a escola propicia apenas fragmento desse conhecimento à classe trabalhadora, forma-se apenas para vender sua força de trabalho ao mercado. E assim, a escola trabalha para reforçar a dualidade histórica, principalmente, no Ensino Médio, formando sujeitos unilaterais, os quais constituem suas existências por meio da separação entre trabalho manual e intelectual.

A educação politécnica procura “afirmar uma concepção de educação que, no conteúdo, no método e na forma de organizar-se, interessa à classe trabalhadora e não separa a educação

geral e específica e trabalho manual e intelectual” (FRIGOTTO, 2012b, p. 276). A oposição entre trabalho manual e intelectual foi construída historicamente através do capitalismo, diante da exploração e alienação do (a) homem/mulher pelo trabalho. No entanto, Saviani (2003) afirma que os processos de trabalhos não são separáveis, ou seja, não há trabalho manual único e nem trabalho intelectual único, ambos se complementam, tendo em vista que não tem como executar uma atividade, sem o exercício das mãos e da mente.

A educação politécnica tem como perspectiva, o entendimento da natureza do trabalho, como processo de constituição do (a) homem/mulher, considerando que os meios de produção e reprodução material da vida, são atividades de todos os seres humanos, e em todos os níveis direcionados a cada idade. A politecnicidade tem como função a desnaturalização do processo de exploração e alienação das forças de produção da classe trabalhadora, levando os sujeitos a compreenderem e localizarem, historicamente, as situações envolvendo o apoderamento dos meios de produção, pela burguesia a partir do que produz o (a) trabalhador (a).

De acordo com Frigotto (1988), a escola que tem como função a promoção da educação politécnica, precisa enfrentar os desafios da modernidade, através de formas e reflexões que busquem a junção e o fortalecimento dos debates que nasceram em Marx, com os diálogos dos dias atuais, visando sempre mudanças na realidade social e produtiva. Esses estudos devem basear-se nos conceitos da politecnicidade e sua ordem omnilateral, focando na negação da educação unilateral e da fragmentação do conhecimento.

O projeto de educação politecnicidade está vinculado a uma visão social de mundo, cuja base está na formação humana e na luta histórica da classe trabalhadora, em busca da revolução socialista. Isso propõe uma ruptura com o modelo de educação proposto pelo capitalismo. Nesse modelo, a escola deve colocar-se como espaço de luta de classes, sendo que a luta é uma das dimensões de formação dos seres humanos. Esse modelo ganha força, principalmente, nas escolas do campo.

A educação politécnica não precisa se concentrar apenas na superação das contradições impostas pelo sistema capitalismo, uma vez que nesse modelo de produção, as contradições são praticamente insuperáveis. Portanto, a politecnicidade deve auxiliar no direcionamento de alternativas, e que possibilitem a transformação da sociedade, avançando para outras direções rumo ao socialismo.

As práticas pedagógicas precisam caminhar na articulação da escola com a vida, com a realidade, ou melhor, com a produção de vida dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar, isso significa, que a politecnicidade poderá contribuir com fundamentos de base científica, relacionados aos modernos processos de produção, articulando com o real trabalho da

comunidade que a escola está inserida. Desse modo, a politecnicidade se concretizará na luta por uma educação emancipadora à classe trabalhadora, como modo de contradição da escola capitalista.

Os pedagogos russos Moisey Mikhaylovich Pistrak e Viktor Nikolaevich Shulgin, educadores revolucionários, na revolução de 1917, tomaram para si a tarefa de transformar a escola soviética. As escolas comunas criadas por eles, tinham como princípios, serem escolas únicas do trabalho. Eles tinham, sobretudo, “uma disposição para se criar uma nova escola vinculada ao interesse e anseios da classe trabalhadora camponesa e operária, redefinindo, portanto, os objetivos da escola” (FREITAS, 2009, p. 76).

As regras ou diretrizes à criação da concepção da escola comuna ocorreram através da percepção da necessidade de formar sujeitos lutadores e construtores do Estado socialista, isto é, uma sociedade com novas visões de mundo. Para alcançar esse objetivo, foi proposto mudanças em todo conteúdo, e na maneira de ensinar, e na organização estrutural da escola, pois entendiam que a escola existente naquele momento, não atendia as reais necessidades e anseios da classe trabalhadora.

Conforme Freitas, os pedagogos acreditavam no seguinte:

É preciso alterar simultaneamente todo o “conteúdo” da escola, toda a forma escolar capitalista. [...] E vai mais longe, enfatizando, [...], a necessidade do trabalho (da vida) como articulador do processo de ensino e do próprio currículo escolar. Não o trabalho de faz de conta no interior da escola, mas o trabalho socialmente útil. Esta perspectiva, além de realizar a crítica do conteúdo, em sentido amplo, coloca a escola na sua relação crítica (de luta e construção) com a vida, com a prática social e suas lutas (FREITAS, 2009, 77-78).

O autor também evidencia que a escola socialista deve superar a divisão do ensino imposta pelo capitalismo. Mostrando a importância de refletir e analisar a formação posta à juventude, pois são eles que darão sequência à proposta socialista, e, pensar a respeito desse tipo de formação, é dirigir-se para além do âmbito formal de ensino, o qual atualmente se tem como escola.

Freitas (2009, p. 79) descreve que dentro do sistema capitalista, a educação é subsumida à instrução, de modo informal ela faz omissão das contradições sociais, apresentando aos educandos, uma formação baseada na preparação à vida que já está posta e acabada, sendo preciso apenas aceitar, como se tudo fosse natural, levando-os a serem consumidores de mercadorias e serviços. Nesse modelo de educação capitalista, o estudante não é provocado a refletir e analisar as contradições sociais, as explorações em que os (as) trabalhadores (as) se sujeitam tem a única finalidade de acumular riquezas para uma minoria de burgueses.

A educação que contrapõe ao que mencionamos anteriormente é uma “educação e instrução sob o sistema comunista, pela via de transição socialista – um caminho a ser criado, que precisa não só de lutadores, mas também de construtores desta nova sociedade”. (FREITAS, 2009, p. 80). Esse tipo educação, proposto pelos pioneiros soviéticos, requer uma quebra de paradigma, um novo modo de projetar a educação, levando a transformação dos projetos educacionais e a vida da sociedade.

Conforme Freitas (2009, p. 78-79), a formação é o centro da educação, sendo assim:

A formação supõe a educação e a instrução. A educação é dona de um raio de ação mais amplo onde o meio, natural e social, é a linha estruturante (onde o trabalho é a base da vida). A instrução tem um raio de ação mais limitado ao conhecimento e habilidades. Categorias como cultura, trabalho, atualidade, autogestão, desenvolvimento multilateral, movimentos ou organizações sociais, fazem parte da escola. Categorias como conhecimento (que nós adjetivamos sob o capitalismo de “escolar”), complexos de ensino, didática, métodos e técnicas fazem parte da instrução. Estes dois campos não se separam, e trabalham integradamente sob a batuta da formação humana, no nosso caso, orientados ao comunismo.

Nesse sentido, quando refletimos sobre a escola, é preciso compreendê-la vinculada a vida da sociedade na qual está localizada, para que os (as) educandos (as) se percebam como classe trabalhadora, e formem-se como construtores (as) de uma sociedade com base socialista. É preciso que tenham acesso aos fundamentos da ciência e a sua associação com o meio.

Com a formulação dos fundamentos e princípios da educação, proposta pelos pioneiros da educação Russa após a revolução, os currículos das escolas comunas foram elaborados a partir de complexos de estudos. Para Freitas (2009, p. 45), o complexo “parte da aspiração de ligar a ciência com a vida, de estudar os fenômenos vitais em toda sua complexidade, tal qual ela existe na realidade. Quando o objetivo se torna não o estudo da disciplina, mas sim o estudo da realidade viva, é natural que a ligação entre as disciplinas seja mais forte”.

Os complexos são fundamentais para auxiliarem na produção de conhecimento mais amplo em volta da realidade, pois como orienta o materialismo histórico dialético, a respeito da importância de estudar a realidade e a exigência de um conhecimento, vinculado a vida material, a partir das características e particularidades de um projeto que seja revolucionário.

Partindo dessa concepção, as escolas comunas tiveram como princípio a “ligação com a atualidade e auto-organização dos estudantes” (PISTRAK, 2018, p. 41). Para Pistrak (2009, p. 113-114), a atualidade é um dos princípios fundamentais que as escolas devem considerar, se tiverem como projeto, a formação de cidadãos lutadores (as) que reivindicam uma nova sociedade, tendo em vista que é a partir da atualidade, que a escola se relaciona com o contexto



histórico da sociedade da qual faz parte, ou seja, a escola precisa aprofundar e se relacionar com a atualidade para que possa a transformar.

A atualidade é uma ferramenta útil, para compreendermos o movimento histórico e dialético, que faz a sociedade capitalista, provocando as lutas sociais que contrapõe a sua existência, isso leva ao fortalecimento dos sindicatos e movimentos sociais, os quais batalham pela superação do capital. Esse movimento, realizado pelo capitalismo, leva a sociedade a uma percepção sobre tudo o que acontece como se fosse algo natural e não histórico. Essa forma ingênua de ver o mundo contribui à formação do sujeito com a consciência tomada de valores da classe burguesa. Dessa forma, verifica-se a necessidade que a escola comuna teve naquele período e que deve permanecer nas escolas atuais, que é a desnaturalização destes fatores, e mostrar, a partir da concepção histórica, o dever de homens/mulheres na direção e emancipação de suas vidas.

Conforme Pistrak (2009, p. 120-127), a auto-organização dos (as) educandos (as) é outro princípio básico da escola comuna, sendo esse um dos fundamentos principais à constituição de uma sociedade revolucionária, assegurada na coletividade e não na individualidade, da formação de pessoas construtoras da nova sociedade. Nas escolas comunas, a auto-organização acontecia através da participação ativa das crianças e dos jovens na construção das escolas. Eles cooperavam no direcionamento político, econômico, cultural e econômico dos procedimentos da escola, podendo manifestar hábitos organizacionais fora da escola, ou seja, participavam também de outras organizações sociais. Em todas as tarefas os (s) educandos (as) tinham o acompanhamento dos (as) educadores (as), todavia, davam autonomia às crianças tomarem suas decisões e também mostram as consequências de suas decisões, para serem responsáveis pelos seus atos.

Analisamos que a auto-organização demanda dos (as) educandos (as), não apenas serem apreendedores (as) de conhecimentos, como também, a tornarem-se sujeitos críticos e participativos no processo de construção e formação da sua própria identidade. Esse modelo de educação exige transformação de atitude e de perspectiva, tanto dos (as) educadores (as), como dos (as) educandos (as), uma vez que muitos dos estudantes enxergam o (a) educador (a) como pessoa que presta serviço a eles.

Pistrak (2009) enfatiza que a auto-organização, auxilia na formação dos (as) educandos (as), e como precisam ter responsabilidade ao tomar determinadas decisões, além disso, proporciona compreenderem os rumos que essas decisões devem ter. Sendo assim, precisam capacitar-se para exercer diversas posições, seja como dirigente ou subordinado, nas organizações que estão dirigindo no processo de revolução.

A proposta pedagógica desenvolvida na escola comuna mostra-nos uma escola que tem o trabalho como princípio educativo, que dialoga e inclui os jovens nos processos do trabalho vigente.

O trabalho é parte da relação da escola com a atualidade, e nesta base o trabalho educativo e o ensino desenvolvem-se como um todo único, inseparável. A questão fundamental da escola não é a relação mecânica entre o trabalho e a ciência (ou como se pensa mais dissimuladamente, entre trabalho e ensino), mas, tornar ambos, partes orgânicas da escola, isto é, da vida social das crianças (PISTRAK, 2018, p. 68).

Nessa perspectiva, o trabalho passa a ser tomado em seu valor social, tornando-se base de ensino nas escolas. O ensino dos meios de produção começou a ter ligação com o trabalho social. O trabalho enquanto categoria histórica teve o papel fundamental na esfera da formação humana.

Na escola comuna, o trabalho foi colocado como centro das práticas educativas. Naquela época, Shulgin (2013, p. 43) ressaltava que “a escola não sabe ligar os conhecimentos recebidos pelas crianças com a prática, a necessidade do presente, mais do que isso, com o trabalho realizado pela criança”. Podemos refletir como esse pensamento está inserido nas escolas atuais. Será que a escola de hoje articula a realidade do (a) educando (a) com os conhecimentos científicos, ou com o mundo do trabalho? O autor chama a atenção sobre o fato de que:

A escola estuda a vida, a economia, o nível cultural e político de uma determinada região, do campo, aldeia, cidade, etc. Mas isso não é suficiente: ela tem que ajudar a construir o novo na vida, na economia, melhorá-las. Só desta maneira vai se tornar uma escola do trabalho, só então cumprirá a sua missão de preparar um lutador pelos ideais da classe operária, construtor da sociedade comunista (SHULGIN, 2013, p. 44).

Para compreendermos como as atividades, envolvendo o trabalho, eram realizadas na escola comuna, acreditamos ser interessante conhecermos os trabalhos sociais desenvolvidos pelos (as) educandos (as) da comunidade daquele período. Entre as diversas práticas feitas, citamos: “A escola trabalha na agricultura”, “A escola inaugura a casa do camponês”, “A escola ajuda e pode ajudar o agricultor a organizar a contabilidade” (SHULGIN, 2013). Esses trabalhos eram chamados de trabalhos socialmente necessários, e o objetivo desses, consistia em mostrar que o conhecimento aprendido na escola era útil à sociedade, de modo que os conhecimentos pudessem ser aprofundados a partir da prática real. O trabalho social realizava-se na escola e fora da escola.

Entende-se por trabalho social, aquele organizado nas escolas, “orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos [...]” (SHULGIN, 2013, p. 90).

O trabalho útil era desenvolvido nas escolas em diversas direções. Shulgin separou-o “em três grandes grupos: primeiro, o trabalho produtivo; segundo, o trabalho político-educacional; e terceiro, o sanitário-higiênico” (SHULGIN, 2013, p. 91).

Conforme Shulgin (2013), o trabalho produtivo é conhecido, como a atividade apropriada pela escola, a partir da realidade que está estabelecida, podendo ser desenvolvido no campo e na cidade. O trabalho tem uma perspectiva social e prioriza resultados positivos à sociedade, como produtos que materializam a vida. É realizado um complexo de fenômenos econômicos, políticos, sociais e técnicos, com a finalidade de sustentar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, para inseri-los nos processos de trabalho real.

Esse trabalho é designado como produtivo, pois os (as) educandos (as), juntamente aos (as) educadores (as), pretendem compreender como se estabelece o funcionamento das relações sociais de produção, as quais levam a divisão do trabalho, tendo como propósito a superação dessa estrutura, que separa o homem do que produz. As atividades são trabalhadas com os estudantes, respeitando os limites de suas idades e estruturas biológicas, os mesmos são inseridos em ambientes de trabalho, em condição semelhante à dos (as) trabalhadores (as). Vamos elencar aqui, alguns trabalhos produtivos, realizados nas práticas escolares pelos estudantes, com auxílio do (a) educador (a): “cultivo do campo; luta contra pragas; transição para o afolhamento múltiplo do campo; recuperação de terras; em outros lugares, canteiros de demonstração etc.” (SHULGIN, 2013, p. 96). A escola também desenvolvia trabalhos cooperativos, com incentivo de cooperativa em escalas menores.

Os trabalhos com função político-educacional dizem respeito àquele desenvolvido e estruturado pelos (as) educandos (as), relacionados às festividades e interações culturais com a comunidade. Era comum celebrar as datas comemorativas e proporcionar momentos para discutir e refletir assuntos sobre a realidade, elencar problemas vivenciados e avaliar as conquistas alcançadas durante a revolução, além de propiciar um ambiente de lazer a todos os envolvidos na escola (SHULGIN, 2013, p. 92-94).

Shulgin (2013, p. 94) afirmou que outra maneira de realização do trabalho político-educacional, consistiu em possibilitar aos estudantes, participarem de atividades educacionais demandadas pela comunidade, e, entre elas, elencamos a alfabetização de adultos, leituras de jornais para analfabetos, organização de creches, biblioteca e casas de leitura etc. Todos esses trabalhos necessários e sociais eram desenvolvidos em prol da transformação da comunidade local.

Conforme Shulgin (2013), o trabalho sanitário-higiênico foi realizado para tratar de situações sanitárias, e, também, difundir campanhas de prevenção contra doenças, zelar pela higienização pessoal e introduzir hábitos culturais de saúde no seio das famílias.

A educação precisa cada vez mais avançar nesse debate de práticas desenvolvidas pelas escolas soviéticas, para ampliar as propostas pedagógicas e educativas à realidade das escolas, principalmente, as do campo, tendo em vista que, é importante inserir mais elementos dessa experiência nos espaços escolares camponeses, possibilitando reflexões necessárias de transformação na escola e na comunidade.

O trabalho socialmente necessário e desenvolvido pelos pioneiros da revolução soviética é semelhante às práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula nos dias atuais. Essa forma de ensino adotada nessas escolas tornava a aprendizagem dos (as) educandos (as) bem mais significativa, uma vez que, o ensino fazia relação com a vida e a necessidade da comunidade. Com isso, a problematização era determinada pela situação vivenciada e depois retornava à vida. Esse modo de desenvolver o trabalho vinculado à escola foi adotado pelas escolas que atendem a Educação do Campo.

Assim, é importante que a Educação do Campo articule a educação politécnica com a economia camponesa. Uma vez que para compreender o trabalho é preciso debater as contradições específicas que ocorrem no plano da produção da economia camponesa e da economia capitalista. Para entender o que acontece no campo é necessário compreender as contradições entre o capital e o trabalho. A dialética é importante para contribuir neste processo de confronto. Nesse sentido, em busca de superar as contraposições impostas pela produção capitalista no plano do agronegócio, a economia camponesa se coloca como alternativa para sobrepor essas contradições.

Assim, a discussão da educação politécnica nas escolas deve contribuir para refletir sobre os dilemas expostos, pois a formação dos (as) trabalhadores (as) é necessária para o processo de resistência, e como forma de fortalecer a ideia de que o campo precisa ser objeto para o debate da politecnia. Uma vez que o crescimento do agronegócio tem trazido consequências para o campo, como o processo de degradação do meio ambiente. Testemunhamos o agronegócio transformando-se em ramo da indústria, uma vez que não se pensam na produção de alimento como fonte para o cuidado da vida, mas para manter o desenvolvimento do capital. Assim, a imposição do capital estabelece um valor muito alto à humanidade e esta sofre com a destruição tanto da vida humana quanto da natureza.

Diante disso, a politecnia na Educação do Campo deve considerar a tecnologia da agroecologia, pois está supõe a relação entre trabalho e educação, sendo uma ferramenta

importante na construção da economia camponesa, constituída de práticas tecnológicas e culturais, de conhecimentos específicos e conhecimento popular. A partir desta discussão aprestamos na próxima subseção como acontece o processo da economia camponesa na comunidade que a EEIBL está localizada.

### **3.4 A Organização da economia camponesa em uma sociedade de classes**

Conforme Chayanov (2014), a economia camponesa tem origem na interligação dos frutos produzidos pelos (as) camponeses (as), em que o trabalho familiar é sua base organizacional. Esse processo tem um modo próprio de economia, que é sustentado pela oscilação, entre as necessidades de consumo da família e o trabalho empreendido para conquistar o que precisava. Essa instigação envolvendo o trabalho camponês difere-se do trabalho empregado pelos produtores capitalistas, enquanto o principal objetivo do empresário, é a busca pelo lucro, o (a) camponês (a), procura o bem estar do grupo familiar, investindo coletivamente a sua força de trabalho na lavoura, e seus rendimentos não são divididos e nem aferidos como salários ou lucros, de acordo com o que ocorre nas normas da lógica capitalista.

Gerardi e Salamoni (2014, p. 165) evidenciam que, a organização da economia camponesa, estudada por Chayanov, não se baseava “na dinâmica das categorias clássicas – renda, salário e lucros -, já que os produtores familiares não maximizavam nenhum desses elementos no interior de suas propriedades”.

As autoras apresentam que nesse modelo de organização camponesa, baseada na teoria de Chayanov “cada família possui uma dinâmica demográfica própria, dada em função do número de membros que a compõem e suas idades” (GERARDI; SALAMONI, 2014, p. 165). Sendo assim, a quantidade de pessoas na família é o que define a intensidade de trabalho, a produção e o consumo necessários para garantir a sobrevivência dos familiares.

Para Zart (2012) a cultura organizacional da família camponesa, condiz com a relação de proximidade e de mutualidade dos membros que a integram. Os valores básicos na unidade de trabalho familiar estão sob a orientação da dedicação intensiva ao trabalho. Tem legitimidade de receber ajuda aquele (a) que tiver a capacidade e a vontade de produzir, e que possui o devido cuidado com a lavoura, a pecuária, e o esmero com a casa.

Zart (2012) afirma que a diversificação da produção na agricultura familiar camponesa, é fator de maior absorção de força de trabalho e de intensificação do trabalho, tanto em horas, quanto na produtividade necessária por cada indivíduo. Desse modo, temos como parâmetro

inicial, a renda de sustento básico familiar, e a diversificação da produção é uma estratégia econômica que assegura à organização camponesa, maiores possibilidades de fontes de renda adequadas e permanentes/estáveis, quando avaliadas e consideradas as instabilidades do mercado de comercialização de produção, organizado sob os auspícios da concorrência capitalista.

Gerardi e Salamoni (2014) enfatizam que as atividades realizadas pelos (as) camponeses (as), estão vinculadas totalmente com a necessidade de satisfação do bem-estar dos familiares, e isso exige um esforço de todos (as) os (as) envolvidos (as) no grupo familiar, seja nos trabalhos dentro dos sítios ou externos, e que são incorporadas à sobrevivência da família.

Conforme Zart (2012, p. 246), a “economia camponesa se organiza a partir das relações de entreatajuda, de cooperação e da solidariedade. Esses são valores que são afirmados como dignos para a vida camponesa”.

A economia camponesa apresenta particularidades, as quais correspondem às características familiares, quanto à divisão do trabalho, e são as relações e normas entre os membros familiares que determinam as unidades de produção e o consumo, gerando, assim, uma vivência entre economia e família. Nesse contexto, vamos analisar como os sujeitos da pesquisa compreendem a economia camponesa no território em que estão inseridos.

No transcórre da roda de conversa realizada com os pais sobre a temática: economia camponesa, um dos pais mencionou que a economia camponesa “*é o que produzimos aqui onde moramos. Temos a lavoura, o leite, o pessoal que trabalha na horta*” (Pai F, roda de conversa). A lavoura e a produção agrícola, aqui referenciada pelo pai, estão vinculadas ao modo de produção do agronegócio, que nesse território, é desenvolvida por fazendeiros e arrendatários de fazendas, que cultivam predominantemente a soja e o milho. O pai ao ser questionado se o cultivo da lavoura tinha alguma relação com a economia camponesa, o mesmo respondeu que: “*sei que é economia. Agora, se é camponesa não sei [...]*” (Pai F, roda de conversa).

Quanto à produção de leite relatada, essa é totalmente produzida por pequenos (as) agricultores (as), e não há registro de latifundiário investindo na produção de leite no território do Distrito Colorado do Norte-MT. De acordo com o pai “*a produção do leite é camponesa, porque são os pequenos produtores que produzem com muito sofrimento e ajuda da família*” (Educando B, roda de conversa). Inferimos que a criação de gado leiteiro, por pequenos (as) agricultores (as), deve-se ao fator de rentabilidade mensal. Os (as) camponeses (as) submetem-se a esse tipo trabalho, pois é uma economia que assegura o recebimento de uma quantia monetária ao final do mês.

É importante registrar que esses (as) camponeses (as), dedicam suas atividades à criação bovina, em sua maioria, são proprietários com pouca quantidade de terra, como no momento não percebem outras formas de obtenção de renda, centram seu trabalho em tirar leite para sustentar suas famílias. No entanto, apesar deles se consideram autônomos, donos de suas propriedades e animais, os mesmos não têm controle e domínio sobre o que produzem, uma vez que o valor do litro de leite no município de Nova Canaã do Norte-MT é comercializado por R\$ 1,25 (um real e vinte cinco centavos), um valor bem inferior ao valor do produto final repassado ao consumidor nos mercados locais, que é de aproximadamente R\$ 5,00 (cinco reais).

Os (as) camponeses (as) que retiram sua subsistência familiar apenas da produção de bovinos de corte (nelore) são aqueles (as) que possuem uma maior quantidade de terra, pois só assim conseguem aumentar a quantidade de criações, para sobreviverem com a renda adquirida da venda de bezerros ou da comercialização de lotes de novilhas e garrotes que conseguem engordar. Conforme o pai *“Aqui tem o gado branco, os pequenos criam, mas são os fazendeiros quem mais tem esse tipo de criação”* (Educando G, roda de conversa). Os (as) que possuem pequenas propriedades de terra e se aventuram na criação de nelores, precisam buscar complementação em outros espaços.

Quando o pai F reporta à economia advinda do trabalho em horta, refere-se ao trabalho familiar, de um pequeno grupo de camponeses (as), que por meio do apoio recebido, de uma cooperativa pertencente ao município de Alta Floresta, organizou uma feira livre. No início das atividades eram sete famílias que trabalhavam, e com o passar do tempo, restaram apenas três grupos. Eles (as) continuaram organizando a feira em um barracão que alugaram, reunindo-se aos sábados, a partir das 16 horas, comercializando alface, cheiro verde, abóbora, jiló, pimenta doce, tomatinho, vagem, pães, pastéis, coxinha, queijo, banha e carne de porco, ovos, frango e outros. Nesses últimos meses, a feira fechou em decorrência da pandemia do Covid-19. Não procuramos investigar o motivo de não terem voltado a se organizar, mesmo após a Secretaria de Saúde liberar as vendas nesses espaços. Observamos que esses feirantes continuam vendendo alguns produtos às pessoas, mas não no espaço da feira, no momento estão fazendo entrega em domicílio ou utilizando o aplicativo *WhatsApp* para marcar o dia e o lugar para realizar as vendas.

No decorrer da roda de conversa, os pais fizeram mais algumas colocações a respeito de suas concepções sobre economia camponesa, e para eles:

*“[...] a economia camponesa, vem do trabalho que fazemos no campo, né? Aqui no sítio trabalho com meus filhos e esposa. Na produção de leite, para ter um dinheiro.*

*Nós também criamos galinha, porco para comer. A gente tem frutas, as vezes plantamos horta. Isso tudo ajuda manter a família” (Pai B, roda de conversa).*

*“Eu acredito assim, que na economia camponesa [...] você consegue se manter e manter seus filhos. A gente aqui tem muita coisa, mas a gente não faz muita conta, você tem ovo, porco, verdura, você não precisa comprar quase nada [...] Muitas vezes você tem em casa uma, duas, três dúzias de ovos e não sabe nem o que vai fazer com aquilo [...]” (Pai F, roda de conversa).*

*“Verdade. Na cidade compra tudo até limão. Tenho quatro pés de limão em casa e estragou tudo e a gente nem faz conta. Fui no mercado esse dia em Alta Floresta e vi que é sete reais o quilo do limão” (Pai D, roda de conversa).*

*“Lá em casa, tiramos leite para conseguir um dinheiro, a terra é pouca, mas tem mandioca, frango, porco, frutas, como mamão, laranja acho que com mais um ano um ano e meio, vai estragar as laranjas. Tudo isso ajuda a cuidar da casa[...]” (Pai G, roda de conversa).*

Os mesmos explicitam uma visão de mundo em que o trabalho familiar é importante na produção do seu viver.

As falas também chamam a atenção, pois citam que às vezes, não sabem o que fazer com o excedente que produzem. Sendo assim, nos questionamos: O que impede essas famílias de se organizarem e comercializarem os produtos que excedem ao seu consumo?

Nas rodas de conversa, as famílias apontaram que os produtos como frutas, estragam nos pés, quando não encontram pessoas que busquem. Segundo eles (as), esbarram na dificuldade em colocar o seu produto no mercado, em razão do território ser pequeno e não ter consumidor suficiente para vender, também devido às distâncias de outros vilarejos ou cidades, outro fator segundo a mãe, é que *“muitos produtores desanimam, porque plantam e seu produto não tem preço”*.

Para um pai, os (as) camponeses (as) são oprimidos por meio de *“[...]dívidas, do laticínio, do frigorífico e dos atravessadores. Tudo oprime” (Pai B, roda de conversa)*. Os pais têm a percepção de que o modo de produção, imposto pelo sistema capitalista, separa sua força de trabalho do produto por eles (as) produzidos, levando-os a trabalhar para enriquecer o outro. A percepção dos familiares é discutida por Zart, o qual afirma que *“o agente econômico externo às comunidades camponesas e aos grupos artesões se beneficiam com a compra barata da produção para a posterior revenda com margens significativas de ganhos” (ZART, 2019, p. 171).*

Conforme Singer (2002, p. 7), *“o capitalismo se tornou dominante há tanto tempo que tendemos a tomá-lo como normal ou natural”*. Esse sistema internalizado pela sociedade leva os sujeitos a acharem que a competição existente no mercado de trabalho é adequada, e assim os seres humanos transformam tudo em concorrência, ao competirem por emprego, por uma



vaga na universidade e assim sucessivamente. Nesse sentido, “o capitalismo produz desigualdade crescente, verdadeira polarização entre ganhadores e perdedores” (SINGER, 2002, p. 8).

Para este pai:

*“[...] a gente está desacreditado, por exemplo, igual foi falado vamos fazer irrigação na pastagem, utilizar uma técnica melhor para aumentar a produção, eu não acredito. Talvez é coisa boa, mas estou tão desacreditado em tudo, ou qualquer um de vocês estão desacreditados que se alguém tentar implantar uma ideia boa em você, você não acredita mais. Aqui, a gente não se une para trabalhar nossa economia, parece que não tem confiança no outro [...]” (Pai B, roda de conversa).*

Segundo Zart (2019, p. 167), esse desacreditar concretiza-se a partir do desconfiar que é reproduzido “nas relações sociais micropolíticas e sociológicas do cotidiano das pessoas. A desconfiança é uma força política de desmobilização, porque o outro mesmo sendo próximo, o que está ao lado, não é digno de confiança antes ilustra a figura da corrupção”.

Os relatos dos (as) camponeses (as) apontam que eles têm o controle sobre a terra, todavia, há uma fragilidade quanto à tecnologia, instrumentos e maquinários adequados ao modo de produção. Quando o pai menciona sobre a irrigação das pastagens, referia-se ao projeto balde cheio<sup>17</sup>, desenvolvido com apoio da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (EMBRAPA/MAPA). Essa desconfiança em investir na tecnologia, deve-se a uma tentativa de implantação do projeto em propriedades de agricultores (as) familiares no ano de 2012, numa parceria entre produtores e Secretaria Municipal de Agricultura. No entanto, o projeto foi apenas iniciado e não teve acompanhamento técnico e nem investimento de crédito para auxiliar os produtores. A iniciativa do secretário da agricultura deu esperança aos produtores, mas infelizmente, a Prefeitura não deu sequência ao projeto. Restou aos produtores, apenas a desconfiança, de mais uma promessa política que tentou sair do papel, mas que não realizou investimentos para que fosse ampliada e aplicada como o projeto determina.

---

<sup>17</sup> O Balde Cheio é um projeto que promove o desenvolvimento sustentável da pecuária leiteira por meio de tecnologia. É uma metodologia que capacita profissionais da área técnica, extensão rural e pecuaristas em técnicas, práticas e processos agrícolas, gerenciais e ambientais. Com a aplicação desta tecnologia nas propriedades, os produtores aprendem desenvolver atividades sustentáveis, nos aspectos econômico, ambiental, social e técnico. Com esse projeto pretende-se recuperar a autoestima e a dignidade do produtor rural, permitindo que este tenha qualidade no que produz e aumente sua produtividade e rentabilidade e consequentemente a qualidade de vida. A tecnologia utilizada permite ao produtor, em pequena área de terra, aumentar a sua produção e ainda, produzir sustentavelmente sem agredir o meio ambiente (EMBRAPA, <https://www.embrapa.br/balde-cheio>) ACESSO EM 09/10).

Na sequência, vamos analisar a visão dos (as) educandos (as), sobre a economia camponesa.

**Quadro 9 – Percepções dos (as) educandos (as) sobre “economia camponesa”**

Subcategoria	Porcentagem
Produção pecuária	25%
Produção agrícola	2,7%
Trabalho familiar no campo	22,2%
Não responderam	50,1%

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do questionário aplicado aos educandos (as) em dezembro de 2019.

O quadro aponta que 25% entendem a economia camponesa, como algo ligado ao modo de produção pecuária. Entendemos que isso acontece em razão do ser humano se constituir nas relações, sejam elas sociais, culturais ou econômicas, ou seja, é natural que esses sujeitos tenham essa percepção, já que a pecuária faz parte do seu cotidiano, em que vários lidam diariamente com essa produção.

Já os 2,7% que veem a economia camponesa vinculada à produção agrícola, explicam-se pelo contato direto, que eles têm enquanto filhos de arrendatários de fazenda, que cultivam soja e milho, ou filhos de pequenos produtores, que presenciaram os pais arrendando seus pequenos pedaços de chão ao latifundiário, para produção de monocultura. Ou também por muitos produzirem verduras, legumes e frutas para o consumo.

Temos também 22,2% que apontaram a economia camponesa, como um trabalho familiar. Eles associaram o trabalho realizado em suas propriedades, no conjunto com a sua família, para promover a subsistência, seja no cuidado com as criações de gado de corte e leite, para aquisição de rendimentos monetários ou em outras atividades ligadas aos meios de consumos. Essas são forças de trabalho que exercem, como forma de manter as necessidades do grupo a que pertencem.

É importante enfatizar que nas unidades familiares os principais objetivos “de produção são fixados mais no sentido de aumentar suas possibilidades de consumo e elevar o seu nível de subsistência do que valorizar o capital com vista à acumulação” (GERARDIR; SALAMONI, 2014, p. 177)

No entanto, uma quantidade considerável de educandos (as) não respondeu à questão, levando-nos a entender que os mesmos não opinaram, porque encontraram dificuldade em formular a resposta ou porque não quiseram compartilhar as suas percepções sobre esse assunto. De qualquer modo, entendemos que esse resultado, indica que a escola precisa, a partir de suas

práticas pedagógicas, provocar e estimular debates e diálogo entre educadores (as), educandos (as) e comunidade, no sentido de levá-los a compreensão e conscientização sobre o que é proposto na economia camponesa, pois, enquanto camponeses (as), é fundamental que eles consigam compreender a definição e como se organiza a economia camponesa. Para que possam promover práticas sociais na promoção de transformar a realidade que estão inseridos.

Os (as) educandos (as) das turmas em que realizamos as rodas de conversa compartilham de ideias semelhantes aos demais colegas que participaram do questionário. Quando se fala em economia camponesa, pensam imediatamente no que é produzido no campo. Num primeiro momento, não fazem relações com quem produz no campo, são eles: sítiantes, arrendatários, fazendeiros, assalariados ou diaristas? Quem são esses sujeitos? O que produzem? Qual sua força de trabalho?

Para os (as) educandos (as), a economia camponesa está vinculada a *“tudo o que produz no campo”* (Educando R, roda de conversa); – *“Acho que tem a ver com o que é plantado no campo”* (Educanda J, roda de conversa). Outros apontaram o que é produzido no território em que residem - *“nossa economia é gado branco e leiteiro”* (Educanda S, roda de conversa), enquanto a outra acrescenta que é *“[...] uma economia que produz hortaliça frutas, galinha, leite”* (Educanda G, roda de conversa). Também tivemos aqueles que comentaram *“agora, tem plantação de soja e milho”* (Educando H, roda de conversa), ao indagarmos se a produção indicada por ele era camponesa, o mesmo afirma: *“por ser do campo. Eu acho que sim, né?”* (Educando H, roda de conversa).

Diante dessas percepções, entendemos que tem educandos (as) que significam a economia camponesa a tudo que se cultiva no campo. Não pensam nas contradições e conflitos entre a economia capitalista e a economia camponesa. Segundo Chayanov:

Na teoria moderna da economia nacional, tornou-se corrente considerar quase todos os fenômenos econômicos exclusivamente segundo vocabulário próprio da economia capitalista. Todos os princípios da nossa teoria – renda, capital, preço e outras categorias – foram elaborados numa economia baseada no trabalho assalariado e visando a maximização dos lucros [...] (CHAYANOV, 2014, p. 99).

A economia capitalista tem sua base na ampliação da produtividade e no uso de altas tecnologias, sem muita preocupação com uma produção sustentável. Sua centralidade está na acumulação do capital, de maiores preços e na mais-valia.

Para Zart (2012), a economia capitalista sustenta-se na exploração da força de trabalho, na degradação ambiental, no uso dos agrotóxicos e das sementes transgênicas. Ela é representada no campo pelo agronegócio, como um o projeto de sociedade dominante, que está presente na modernização do campo, que estimula a competição entre os indivíduos, afirmando

assim a cultura do individualismo. Desse modo, as “metodologias do agronegócio levam à exploração do (a) trabalhador (a), à exaustão dos solos, à defesa dos direitos aos desmatamentos, ao uso dos agrotóxicos, à monocultura” (ZART, 2012, p. 241).

Numa proposta oposta à economia capitalista, a economia camponesa é organizada pelo (a) camponês (a). É importante definir o que é ser camponês (a). Para Zart (2012, p. 242):

[...] ser camponês é ter cuidados com o meio ambiente, as atitudes da cultura camponesa são demonstrativas da consonância com a esfera global de preocupações contemporâneas. Para tanto o camponês não vê a terra como um simples substrato que suporta as atividades produtivas. Mas se constitui numa relação de contato, por isso uma relação de afetividade e de reciprocidade entre o homem e a natureza. O camponês se faz na terra e a cuida para não tirar o alimento, deixando-a viva. Esta é razão porque os movimentos sociais do campo lutam contra os desvios do uso de agrotóxicos, contra a monocultura, contra as sementes transgênicas, porque estas práticas são a expressão da negação do contato e do cuidado com a terra.

O (a) camponês (a) não tem a preocupação em produzir mercadoria ou acumular capital, pois ele (a) busca um modo de organização de sua subsistência no campo sem degradar a terra. Esse (a) vai se constituindo nas relações com os outros, como os momentos e lugares, no sentido de fortalecer e afirmar sua identidade e cultura.

Não há uma preocupação com capital e nem com salários. Aqui a auto exploração do trabalho acontece quando o (a) trabalhador (a) se sobrecarrega, devido às demandas de consumo do grupo familiar. No entanto, as forças de trabalho vão se transformando ao longo do tempo, por exemplo, no início de um casamento o consumo desse casal tem um volume, e na medida em que a família vai aumentando, a necessidade de consumo cresce, conseqüentemente, a força de trabalho também, enquanto os filhos estão muito pequenos, o casal terá um esforço maior. Porém, na medida em que eles (as) crescem e começam a ajudar no trabalho, as tarefas vão sendo divididas de acordo com a idade, ou seja, de acordo com a composição familiar é que se define o volume das atividades econômicas.

A partir das teorias discutidas com os (as) educandos (as) nas rodas de conversa, referente à temática, eles começaram a ter um novo olhar sobre o conteúdo. Segundo a educanda, a “*economia camponesa é diferente da econômica convencional, tem a ver com o modo que o trabalhador do campo vive e produz com a família*” (Educanda J, roda de conversa). Nesse caso, a educanda começa a perceber que existe contraposição entre os modelos de economias e entendendo que elas são constituídas de acordo com as classes sociais.

O educando aponta que “*a diferença é que na economia camponesa eles produzem junto com as pessoas da família, eles plantam para a necessidade, mas também vende seus produtos, mas não para fora*” (Educando B, roda de conversa). Ele pressupõe que a unidade de produção

camponesa é sustentada pelo trabalho familiar, e que sua produção não tem como centralidade a comercialização para o exterior. De modo semelhante a educanda visualiza que *“a economia camponesa está ligada mais ao camponês, quer dizer aos pequenos produtores, é diferente do agronegócio que planta poucas culturas em grandes áreas, mais para exportar” Educanda T)*. A outra educanda expressa como ela percebia a economia camponesa: *“[...] achei que agronegócio era igual economia camponesa, tudo do campo, mas a produção é feita pela família, e o que a família produz para a sua necessidade. O agronegócio vê mais o lucro, não se preocupa com a natureza” (Educanda O, roda de conversa).*

Como vimos inicialmente, os (as) educandos (as) entendiam o termo “economia camponesa” como significado de tudo aquilo que é produzido e comercializado no campo. Entendemos que os (as) trabalhadores (as) do campo desse território, necessitam de informações para ampliar o conhecimento sobre os fundamentos da economia camponesa, e, conseqüentemente, redescobrir outras possibilidades de se organizarem politicamente e economicamente, para que a economia seja mais diversificada, uma vez que, como vimos, a produção de bovinos leiteiros e de corte, também é um modo de monocultura, no sentido de ser uma das únicas formas de obterem renda familiar. É como se os (as) camponeses (as) praticassem o que popularmente denominamos de “agro negocinho”, tendo em vista que eles não têm uma produção em grande escala, centrada na exportação e na acumulação de capital e nem têm concentração fundiária, mas não visualizam alternativas de produção em suas propriedades.

A politecnia é uma maneira de consolidação de uma educação emancipadora, possibilitando aos (as) trabalhadores (as), domínio sobre os diversos conhecimentos acerca dos modos de trabalho e sua gestão.

As falas dos (as) educadores (as) a seguir, representam o que os (as) docentes entendem como economia camponesa:

*“São vários sítios pequenos em que cada produtor planta no seu sítio. Plantam várias coisas para sua sobrevivência. [...] Os camponeses daqui já não plantam muito mais, vivem do gado. [...] Os camponeses daqui acredito que não fazem agricultura familiar, por exemplo, os produtores têm seus 10 ou 20 alqueires de terras para cultivar o gado, não se planta mais o arroz o feijão [...] agora tem alguns que já estão arrendando para os fazendeiros plantar soja. [...] Sabemos que eles não pagam impostos, só os grandes tem retorno [...]. Acredito que o nosso lugar vai piorar tudo, a tendência é aumentar a produção de lavoura [...]. A soja não traz retorno para o lugar, tudo o que produz é levado para outro lugar, por exemplo, eles levam a soja lá para Santa Helena, e de lá vai para outros países, o lucro fica com eles, quase não pagam impostos. [...] Nossas terras só estão aumentando o valor, os que vendem não conseguem mais comprar, muitos que já saíram daqui se arrependeram, hoje querem voltar mais não conseguem [...]” (Educadora F, entrevista).*

*“Não sei. Quer dizer acredito que é agricultura familiar, são pessoas que trabalham com a pecuária a agricultura, com o cuidado com a terra. [...] Aqui teve a feirinha, em que as pessoas produzem para terem a sua renda e ao vender nos abastece, porque eles têm todo um trabalho na sua propriedade e a gente compra o que produzem [...]. Tem também a carne e o leite como economia principal. [...] Aqui tem aqueles que produzem soja, mas não abastecem aqui, pensam em exportar, tem o lucro só para eles. Além do agrotóxico que usa para destruir tudo” (Educadora I, entrevista).*

*“Acho que a economia camponesa [...] fico na dúvida para falar, mas é a maneira dos produtores produzir, seja com a produção de leite, de peixe, então ele produz isso para sobreviver” (Educador D, entrevista).*

*“[...] não sei definir economia camponesa. Quando fala de economia camponesa é voltado para o trabalho do campo, temos que pensar no trabalho, não sei [...]” (Educadora B, entrevista).*

Os (as) educadores (as) reforçam que as atividades econômicas desenvolvidas no território, são baseadas na produção leiteira e de carne, no cultivo de hortaliças por uma minoria de camponeses (as), para manter a subsistência dos membros da família. Algumas educadoras mencionaram a produção de lavoura cultivada por fazendeiros. Entretanto, as falas evidenciam que elas possuem consciência que esse tipo de agricultura, pertence a uma classe dominante e que o lucro obtido pelos latifundiários, não beneficia a população camponesa, principalmente, no sentido de produzir alimentos para suprir a necessidade dos grupos locais, pois a soja é produzida para a exportação, já o milho é comercializado para alguns sítios, associações, para o abastecimento de confinamentos de fazendeiros locais e do confinamento bovino do próprio fazendeiro.

Alguns (mas) educadores (as) ficaram confusos ao relatar a denominação de economia camponesa, isso aponta à necessidade e o desafio que a escola, junto com a comunidade escolar, precisa enfrentar para dialogar e compreender os princípios, fundamentos e organização da economia camponesa.

Compreendemos que os sujeitos do campo devem ter atitude e compromisso de defender a existência da vida no campo. Segundo Zart (2012, p. 231), é necessário ter:

*[...] uma postura firme, que reconhece o campo também como um espaço de conflitos e de disputas de projetos econômicos e culturais contraditórios, que se por um lado há um projeto societal de submissão da economia camponesa à economia capitalista, ou mais objetivamente ao agronegócio, há por outro a luta para a efetividade da autonomia e do autodesenvolvimento da economia camponesa como um projeto de sociedade.*

Uma das estratégias de organização da economia camponesa, como modelo contraposto ao agronegócio, é buscar a auto-organização a partir da economia solidária, com base na agroecologia e na agricultura familiar, como forma de assumir a identidade camponesa, dos

sujeitos sociais do campo na construção de um projeto de sociedade, a partir do trabalho associado, na coletividade e na solidariedade, como modo de contrapor o individualismo e a competição proposta pelo sistema capitalista.

No entanto, a transformação no modo de organização do trabalho, não acontece da noite para o dia, requer mobilização, formação, entendimento, participação, dedicação e coletividade, pois a mudança não vem somente a partir da verbalização, é preciso acontecer às práticas sociais. Sendo assim, exige que a produção social de conhecimento desses (as) camponeses (as), esteja voltada à participação, a autogestão, a solidariedade e a auto-organização. A falta de conhecimento de experiência e vivência para o trabalho cooperado é também, um dos empecilhos à auto-organização do trabalho, por meio de instituições cooperativas. A seguir descrevemos como essa comunidade pensa a organização da economia solidária, do trabalho associado e agroecologia.

### **3.4.1 Como os sujeitos percebem a economia solidária, o trabalho associado e a agroecologia**

Na concepção de Singer (2002), a desigualdade social, fruto do capitalismo, gera dois grupos distintos: os descendentes que acumulam capitais e os excluídos pelo capital. Os (as) herdeiros (as) da elite conseguem competir economicamente, acumulam capitais, ganham posições e prosperam em suas carreiras, enquanto os (as) filhos (as) da classe trabalhadora armazenam e herdam dívidas acumuladas por juros e, com a fila de desemprego cada vez maior, eles enfrentam dificuldades em se colocar no mercado de trabalho. Essa competição na economia capitalista é injusta, tendo em vista que, quando não tem oportunidade de trabalho, a classe trabalhadora empobrece cada vez mais, aumentando, dessa forma, as desigualdades sociais.

Segundo o autor, a existência de uma sociedade em que prevaleça a igualdade entre todos os sujeitos, está condicionada aos princípios básicos de uma economia baseada na solidariedade, sendo a economia solidária uma das alternativas para contrapor a competição, a marginalização e exclusão dos oprimidos na sociedade capitalista.

Nesse sentido, é importante discutirmos o conceito de solidariedade, pois conforme Zart (2004), quando ela é entendida a partir das ideologias conservadoras, tem o sentido de doações de sobras em determinados períodos. Assim, “a solidariedade conservadora é aquela que cria relações de dependência, de conformidade e de passividade política” (ZART, 2004, p. 178).

No entanto, é fundamental considerarmos a solidariedade numa perspectiva oposta a conservadora, que seja desafiante, exigente, compromissada, histórica, política e conscientizadora (ZART, 2004).

A solidariedade é um projeto social que transforma as relações, as representações, as atitudes e as estruturas que escravizam o ser humano, que gestam o “Ser Menos”. A solidariedade articula o “Ser Mais”, isto é, a superação da miséria, do analfabetismo, do desemprego, da exclusão social (ZART, 2004, p. 179).

Segundo Freire (2018, p. 86), “o individualismo é a antítese da solidariedade. Sob a perspectiva individualista cada um pensa principalmente no seu interesse pessoal e a tendência é fecharmos em nós mesmos”. A solidariedade, para Freire, proporciona aos indivíduos a superação de uma consciência à outra, ou seja, da intransitiva à transitiva ingênua, e depois à transitiva crítica (FREIRE, 2018).

Conforme Freire (2019), ser solidário não significa fazer práticas assistencialistas, mas desenvolver atitude frente às desigualdades sociais, no sentido de mobilizar a sua transformação. Assim, a solidariedade pautada apenas em prática assistencialista, tende a transformar o sujeito em um objeto passivo, sem perspectivas de participação no processo de sua constituição.

De acordo com Freire (2018), a solidariedade assistencialista oferece perigo aos (às) trabalhadores (as), por se sustentar numa prática antidialógica, impondo ao ser humano mutismo e passividade, e isso não promove a construção de consciência crítica. Em contraposição ao exposto, a solidariedade provoca a descoberta, de que muitas vezes, o opressor vive no oprimido. Sendo assim,

Descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa paternalisticamente. A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que “assuma” a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical (FREIRE, 2019, p. 49).

No entender da teoria de Freire, a verdadeira solidariedade reside em participar da luta com os oprimidos, buscando a transformação da realidade que está associada no “ser para o outro”. Ela é visualizada no outro (opressor), quando suas ações deixam de ser individuais e passa à coletividade.



Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isso no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existencialização, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa (FREIRE, 2019, p. 50).

Nesse sentido, a economia solidária apresenta-se como um projeto de trabalho e de vida, com a finalidade de contrapor a lógica capitalista e determinar vinculações de cooperação e solidariedade, considerando o cenário socioambiental e, principalmente, reconquistar a dimensão humana. Significando um caminho perante os pontos fracos, demonstrado pelo sistema capitalista, tendo como proposta, novas maneiras de desenvolvimento, tanto econômica, quanto social, as quais direcionam para além do modo de trabalho assalariado.

A economia solidária é outro modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital à liberdade individual. A aplicação desses princípios une todos os que produzem numa única classe de trabalhadores que são possuidores de capital por igual em cada cooperativa ou sociedade econômica. O resultado natural é a solidariedade e a igualdade, cuja reprodução, no entanto, exige mecanismos estatais de redistribuição solidária da renda (SINGER, 2002, p. 10).

Nessa perspectiva, a economia solidária é orientada em torno da concepção de solidariedade, em contraposição ao individualismo e a disputa que define os padrões da economia capitalista. Para Boff (2016, p. 80), “o individualismo se conjuga totalmente com o espírito da competição, motor fundamental da acumulação capitalista”. Tanto o individualismo, quanto a competição “são hostis à lógica da natureza e da vida humana, pois ambas estão fundadas sobre a cooperação e a interdependência”.

De acordo com Zart (2004, p. 180), a economia solidária é um projeto solidário organizado por trabalhadores (as) que têm a esperança de construir alternativas que contrapõe ao modelo econômico capitalista, o qual é evidenciado através da fome, do desemprego, da degradação do meio ambiente, do analfabetismo, da exploração do trabalho humano, da competição e do individualismo. Nesse sentido, o modelo de produção baseado na economia solidária, tem como finalidade, superar essas evidências provocadas pelos setores dominantes, propondo outra opção para produzir, consumir e comercializar, pautada na distribuição igualitária, na não desagregação do trabalho e do produto gerado pelo ser humano.

A economia solidária, em suas diversas vertentes, surge como uma nova alternativa de produção aos sujeitos excluídos, os quais buscam reestruturar as significações do trabalho em um novo aspecto produtivo, que propicia a criação de renda e de melhor qualidade de vida. No entanto, a organização da economia como projeto solidário, é desafiante, uma vez que exige

resistência e luta por parte dos sujeitos e, à sua estabilização, é preciso sustentar-se em um processo de constituição educativa de sentimentos solidários, opondo-se às relações capitalistas de competição e individualismo.

Conforme Singer (2003), no Brasil a economia solidária reaparece em meados dos anos de 1980. Em resposta às formas de exclusão e exploração do mundo do trabalho, considerando que a economia tem centralidade num processo solidário, e com a finalidade de não excluir o outro. Surge como resultado de ações “de movimentos sociais que reagem à crise de desemprego em massa, que tem seu início em 1981 e se agrava a abertura do mercado interno às importações, a partir de 1990” (SINGER, 2003, p. 25).

De acordo com a SENAES, o agravamento dessa crise reabriu oportunidades, no sentido de avançar em outras maneiras de se organizar o trabalho, com isso os (as) trabalhadores (as) se viram diante de encontrar novas estratégias para gerar renda. Singer (2003, p. 26), afirma que o pensamento de trabalhar em conjunto e organizar uma economia solidária, cuja base estava “na participação igualitária nas decisões e no capital não era conhecida e usual pela maioria à grande maioria dos sem trabalho. Daí a importância de entidades como ANTEAG<sup>18</sup>, o MST, [...], etc”, essas organizações são responsáveis pelo desenvolvimento da economia solidária no Brasil.

Para apreender o sentido da economia solidária na visão dos sujeitos pesquisados, vamos interpretar algumas falas de pais e educandos (as) do 2º ano A e B, participantes das rodas de conversa. Destacamos que a leitura e compreensão dos indivíduos, a partir do contexto cultural que estão inseridos, propiciam informações para entendermos como se organizam no coletivo ou individualmente.

Cerca de 27 % dos (as) educandos (as) participantes da roda de conversa entendem a economia solidária conforme esta fala: “*deve ser uma economia que está ligada ao camponês, por ser solidária as pessoas devem se ajudar*” (Educando P, roda de conversa). Inferimos que eles percebem a economia solidária como mutualidade, em que numa determinada situação de necessidade, as famílias devem conjuntamente se entrelajar. Percebemos que não pensam a economia solidária enquanto empreendimentos solidários, como alternativa de contribuir na comercialização, na produção, no consumo e no processo de construção de redes de colaboração, para melhorar a vida no campo. Esses valores e modo de pensar dos (as) educandos (as) fazem parte do cotidiano dessas pessoas, sem que haja uma leitura mais

---

<sup>18</sup> ANTEAG -Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão.

criterosa sobre o significado e as implicações que a economia solidária possa apresentar em suas vidas.

Já outros 15 % conceituam a economia solidária conforme a fala representativa - “*na economia solidária o trabalho é feito por meio de associação, em que as pessoas se unem para se apoiarem*” (Educando P, roda de conversa). Esses sujeitos percebem que a partir da economia solidária, os grupos sociais podem constituir associações, como estratégia coletiva para organizarem-se politicamente e economicamente.

É importante ressaltar que a maioria dos (as) educandos (as) não soube responder o que é uma economia solidária. Isso aponta que a economia solidária não faz parte de suas vivências e experiências de vida em comunidade.

A visão dos pais que participou das rodas de conversa tem semelhanças com o pensamento de alguns (mas) educandos. Para o pai “*a economia solidária deve ser quando as pessoas formam uma cooperativa, porque daí elas organizam sua produção [...]*” (Pai B, roda de conversa). Enquanto esse pai expressa sua participação na associação, e de acordo com ele, “*nossa comunidade tem uma associação que a gente se une para fazer algumas coisas, lá temos um trator que trabalha para os sócios, e também tem um tanque de leite em que todos utilizam, acho que isso não é bem uma economia solidária, mas já é um começo*” (Pai G, roda de conversa).

Os relatos mostram que eles compreendem que a economia solidária é organizada por meio de empreendimentos solidários, sejam associações ou cooperativas, e esse modelo quando implementado na economia camponesa, “[...] deixa de transferir recursos para terceiros e mobiliza suas condições materiais, seus conhecimentos, sua logística para a estruturação de meios produtivos geradores de renda para os participantes do sistema produtivo da economia camponesa” (ZART, 2012, p. 237).

No transcorrer das conversas, foi apontado pelos pais, que na comunidade existem algumas associações constituídas, sejam elas formais ou informais, todavia, os grupos encontram dificuldades em manter o seu funcionamento. Segundo eles, não recebem formações teóricas para aprofundar teoricamente e ampliar os conhecimentos sobre como melhor organizar esse empreendimento. Conforme um pai, a organização das associações funciona da seguinte forma:

*“Aqui as pessoas se juntam formam uma associação, monta do jeito que entendem e vão trabalhando [...] a gente nunca teve uma formação de como precisa para organizar, como vender os produtos, a gente monta do jeito que acha que está certo”* (Pai G, roda de conversa).

Das oito comunidades que compõem o território do Distrito de Colorado do Norte-MT, a maioria já teve iniciativas de montar associações de pequenos (as) produtores (as), clubes de mães e associações informais para adquirirem e manterem, por exemplo, seus tanques de leite. Algumas associações foram fechadas devido ao êxodo rural. Atualmente, está em funcionamento a Associação de Produtores Rurais da comunidade Ibirarema e do Distrito Colorado do Norte. Os pais relataram que a associação da comunidade Boa Vista está ativa juridicamente, mas na realidade, não está funcionando devido a pouca participação dos sócios.

A associação de produtores rurais da comunidade Ibirarema constitui-se como um exemplo de trabalho associado, que se mantém com a resistência de alguns produtores. Ela possui um trator e um tanque de leite a serviço dos sócios. Os (as) associados (as) efetuam o pagamento pela hora de serviço prestada pelo trator, a um valor menor, e também é realizada prestação de trabalho aos não-sócios, com um valor maior. Os recursos recebidos são destinados ao caixa da associação, sendo usados para quitar faturas de energia, utilizados pelo tanque de leite e manutenção do trator.

Conforme o pai G, a associação é composta de 18 sócios. Aprendemos que esse empreendimento solidário tem possibilidade à constituição de uma cooperativa, ou de tornar-se um espaço de prática pedagógica ao diálogo, referente aos limites e alternativas ao trabalho associado. Para a formação da associação o pai evidencia que foram realizadas *“[...]umas seis reuniões entre nós para ver quem queria fazer uma associação e até que enfim deu certo [...]*. *As dificuldades são muitas, tem dia que marco reunião para prestar conta, por exemplo e apreço uns seis ou oito sócios”* (Pai G, roda de conversa). A fala aponta que uma das dificuldades encontradas à organização das atividades coletivas e associativas, é a falta de envolvimento dos sócios para fortalecerem a associação. Nas reuniões administrativas marcadas, por exemplo, há pouca participação deles.

Quanto à associação do Distrito Colorado do Norte-MT, foi fundada em meados dos anos 80, iniciou sua atividade com aproximadamente 56 sócios, e os objetivos eram unir as forças dos produtores à organização da sua produção, de forma associada e reivindicar juntos as instituições de estado, projetos para ampliar a sua economia local.

A associação no início atendia as demandas econômicas dos sócios, e vamos citar algumas atividades desenvolvidas por ela: a associação tinha uma farinheira em que recebia a matéria-prima mandioca e, produzia a farinha, empacotava e vendia, o mesmo acontecia com o arroz, na época a associação beneficiava o arroz e também comercializava. Com o café, o processo era semelhante, a associação adquiria o café, beneficiava, torrava, moía, empacotava e abastecia os comércios locais. As sobras adquiridas com a comercialização dos produtos eram

divididas de acordo com as porcentagens de matéria-prima produzida pelos sócios. A associação também possuía um trator, em que a prestação de serviço seguia a mesma organização da associação da comunidade Ibirarema. Os sócios pagavam uma taxa anual para manterem-se ativos (Caderno de campo, roda de conversa).

No entanto, desde o ano de 1998 a associação não funciona como no início, houve uma desorganização, a partir do momento em que a produção agrícola passou a perder lugar à produção pecuária. E os sócios passaram a desacreditar na organização associada. Atualmente existem cerca de 30 sócios ativos, e eles não pagam mais taxas anuais. O único produto que a associação adquiriu do produtor rural é o café em grãos, pois há dois produtores rurais que ainda resistem com a produção de um pequeno cultivo de café que abastece a associação, e eles ainda vendem café empacotado. O trator está parado, pois está quebrado. A associação comercializa sal grosso (branco), adquirido de uma empresa privada, farelo e milho comprados do agronegócio, entre outros produtos. A associação tem um funcionário, e os recursos em caixa são gastos e investidos na manutenção do espaço, não havendo distribuição de renda com os sócios (Caderno de campo, roda de conversa/pais).

Observamos que manter um empreendimento baseado na economia solidária, requer mobilização, paciência e persistência, tendo em vista que, mesmo uma associação em funcionamento, corre o risco de perder sua essência, e foi o que aconteceu com a associação do Distrito Colorado do Norte-MT, visto que hoje ela não funciona mais como um empreendimento baseado na solidariedade, cooperação e autogestão. Conforme os relatos dos pais participantes das rodas de conversa, organizar-se por meio de associação é um grande desafio, pois as famílias acostumaram a se manter individualizadas e a dificuldade em unir as pessoas é imensa. Como vimos, mesmo à associação ativa com sócios tem dificuldades em se estruturar com base no trabalho associado.

Segundo a mãe A, atualmente os clubes de mães não estão funcionando nas comunidades, têm alguns que juridicamente estão ativos, mas na prática não funcionam. Quanto às práticas sociais desenvolvidas por essas entidades, destacaram que o clube:

*“Trazia cursos de pintura, de costura, de panificação, de computação, por exemplo, o clube de mães tem algumas máquinas de fabricar doces, mas não são usadas. Antes as mulheres organizavam festas para adquirir recursos, mas com o tempo as mulheres desanimaram” (Mãe A, roda de conversa).*

*“Aqui tem pouco incentivo dos órgãos públicos, também não tem uma formação para ensinar a gente fazer esse clube funcionar e trazer um retorno, um dinheiro para as mulheres” (Mãe C, roda de conversa).*

Compreendemos que nesse território existiu e ainda permanece em alguns sujeitos, à vontade e o desejo de construção de modelos de cooperação. As falas indicam que existe uma necessidade em promover discussões para a ampliação de conhecimentos teóricos e metodológicos para contribuir no processo de organização de empreendimentos coletivos.

Cabe aqui a afirmação de Zart (2019, p. 168), ao evidenciar que “há lacunas entre dizer o que desejam fazer, organizar-se, e o que fato consegue realizar. Dessa forma, apesar de existirem associações institucionalizadas, as práticas demonstram um vazio de sentido organizacional para o trabalho associado”. A partir do pensamento do autor, inferimos que uma das alternativas, para possibilitar a participação dos sujeitos em empreendimentos solidários, é começar pela promoção de cursos de formação política, social e econômica, para que primeiro aconteça à apreensão da possibilidade de a classe trabalhadora se organizar por meio do trabalho associado, e se depois desse momento os indivíduos permanecerem firmes, coletivamente na constituição de um espaço solidário, precisarão se organizar e ter a continuidade de acompanhamento por parte de um grupo especializado no tema. Nesse caso, os (as) pesquisadores (as) em ação conjunta com a universidade, e também a escola em parceria com a comunidade escolar, poderão promover práticas que contribuam para constituir, ampliar e fortalecer a economia solidária.

Conforme Zart (2012, p. 240), para o desenvolvimento da economia solidária, “há a necessidade de promover o encontro dialético entre o trabalho e a educação, no sentido de projetar o desenvolvimento societal com base no princípio do trabalho associado”. O autor evidencia que tal articulação necessita de o processo de formação intelectual dos sujeitos, capaz de promover a eles, condições de desenvolverem a economia solidária por meio da auto-organização e autogestão. Uma vez que o espaço político e econômico de empreendimentos solidários é valorizado e reconhecido nas correlações entre a intelectualidade e o trabalho, para a estruturação e implementação desses empreendimentos, os (as) trabalhadores (as) devem receber uma formação politécnica, sustentada na omnilateralidade. Considerando que os trabalhadores (as) camponeses (as) ao se constituírem sujeitos de suas histórias, têm a capacidade de se organizarem e experienciarem o trabalho associado, pois a economia solidária proporciona aos (as) camponeses (as) a possibilidade de pensar sua condição de emancipação política e social.

O quadro possibilita visualizar as acepções dos pais, quanto à categoria “trabalho associado”. Suas respostas foram separadas em quatro subcategorias, para melhor analisar o que elas significam.

**Quadro 10 – Percepções dos pais sobre “Trabalho Associado”**

Subcategoria	Porcentagem
Idealismos cooperativo	10,8 %
Trabalho comunitário	18,9 %
Mutualidade comunitária	24,4 %
Não sabe	45,9%

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do questionário aplicado aos pais em dezembro de 2019.

Nota-se que 10,8 % dos familiares pensam no trabalho associado, como idealismo cooperativo. Apresentamos duas respostas para melhor situá-los sobre o que querem dizer: “*Se Formássemos uma cooperativa seria bom para todos da comunidade*” (Pai E, questionário); “*com a união dos produtores poderia formar uma cooperativa para comprar e vender os produtos produzidos*” (Pai F, questionário). Notamos que as ideias propostas, estão sendo colocadas como ações que gostariam que acontecesse, ou seja, como se fossem ações futuras. Para Zart e Puhl (2017, p. 58), esse é “um conceito construído a partir de ideias, sem referentes na própria existência. É a proposição do dever ser e de um futuro desejável”.

Os sujeitos que pensam de maneira idealizada estão vinculados à proposição de valores e ações que consideram ser corretas, mas que na prática não são vivenciadas. Eles miram para uma visão futurista de empreendimentos solidários, da importância das pessoas se ajudarem e desenvolverem trabalho coletivo, no entanto, não constituem discussões, debates e ambientes para tais vivências (ZART; PUHL, 2017).

Tem-se 18,9% que compreendem o trabalho associado, como sinônimo de trabalho comunitário. Os pais acreditam que esse modo de trabalho é “*Quando a comunidade se junta em prol de uma única causa*”. O trabalho comunitário difere-se do trabalho cooperado, esse último “é uma forma mais ampla e profunda de compreensão do processo de trabalho consubstanciada nos referenciais da economia solidária” (ZART; PUHL, 2017, p. 60). Para os autores, o trabalho cooperado envolve a organização das unidades familiares, na proposição do trabalho coletivo e associado, para organizar a economia e o consumo, tendo como base, a sustentabilidade. Já o trabalho comunitário, não tem a preocupação com a estrutura política, cultural, econômica e de produção da comunidade.

Nesse caso, a comunidade desenvolve algumas ações pontuais, conforme a necessidade local, como exemplo, citamos os trabalhos em conjunto à construção e benfeitorias em igrejas, no barracão de festa, na capela mortuária, entre outros. São trabalhos desvinculados de empreendimentos solidários e à geração de uma renda para superar a organização econômica da propriedade privada capitalista.

Outros 24,4 % pensam o trabalho associado como trabalho enquanto mutualidade comunitária, ao desenvolver práticas à colaboração das pessoas entre si, no sentido de doação de serviços e produtos necessários ao bem-estar da comunidade. Essa mutualidade constitui-se a partir da convivência do grupo, na relação de ser um com o outro. Nesse sentido, os sujeitos significam o trabalho associado, *“quando as pessoas se juntam para ajudar alguém necessitado”* (Pai G, questionário); *“é quando as pessoas trabalham em grupo para desenvolver tarefas”* (Mãe B, questionário). A mutualidade é uma prática social que funciona como assistencialismo, no sentido de ajudar o outro quando está passando por um período de crise financeira ou com problemas de saúde. Não sendo, uma prática promotora da emancipação social do sujeito.

A mutualidade comunitária difere-se da mutualidade cooperativa, uma vez que esta última é entendida como organização do trabalho e *“enquanto organização do trabalho é a construção do saber que afirma a existência da relação entre os produtores”* (ZART; PUHL, 2017, P. 59). Para os autores, a mutualidade cooperativa surge das práticas sociais de trocas de experiências, do cuidado com a natureza, no modo de produzir, plantar e colher os seus produtos.

O questionário respondido pelos pais indicou que 29,7% deles acreditam que o trabalho associado, é possível de ser desenvolvido no território em que residem, 13,5% enfatizaram que não e, 56,8 % mencionaram que não sabem dizer a respeito dessa possibilidade.

Diante dos resultados, identificamos que entre os sujeitos que apresentam uma descrença, na realização do trabalho associado na comunidade, se relaciona como modo individualista dos (as) camponeses (as) de se organizarem na política, no social e na economia. Para os pais *“As pessoas trabalham individualmente é cada um por si”* (Pai A, questionário).

No grupo dos pais que acreditam na possibilidade de realizar um trabalho associado, estão aqueles que pensam no desenvolvimento do trabalho conforme descrito no quadro a seguir:

**Quadro 11 – Desenvolvimento do trabalho associado na comunidade**

Subcategoria	Porcentagem
Trabalho comunitário	9,2 %
Mutualidade comunitária	45,4 %
Idealismos cooperativo	45,4 %

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do questionário aplicado aos pais em dezembro de 2019.



Dentro das subcategorias evidenciadas no quadro, temos algumas práticas sociais desenvolvidas pelos (as) camponeses (as), que denominamos de trabalho e mutualidade comunitária e, outras ações que consideramos como ideais para se transformarem em prática.

Para os 9,2 % que entendem que a comunidade desenvolve um trabalho comunitário, estão as práticas sociais que envolvem a organização de mutirões à construção de casas para famílias que tiveram suas moradias destruídas acidentalmente pelo fogo, além de casas construídas para pessoas de baixa renda. Também têm os trabalhos comunitários envolvendo a construção e reforma de barracões de festa, de igreja, da capela mortuária, entre outros. E essas são práticas vivenciadas nesse território.

Os 45,4% que mencionaram ações envolvendo a mutualidade comunitária, como trabalho associado realizado nas comunidades, remeteram a diversas práticas sociais solidárias, prestadas pelos (as) camponeses (as) da comunidade. Dados do questionário e da observação-participante demonstram que é comum a população desse território, organizar campeonato e/ou torneio de suíço, festas comunitárias e rifas para auxiliarem pessoas com enfermidades. Além disso, organizam cestas básicas para famílias socioeconomicamente vulneráveis.

Recentemente, ocorreu uma ação solidária entre amigos para arrecadar dinheiro com o intuito de ajudar no pagamento de uma angioplastia emergencial, de um dos pais de família da comunidade. Com o isolamento social devido a pandemia do COVID-19 causada pelo coronavírus, as pessoas fizeram mobilizações para doações via *WhatsApp*, *Facebook* e na rádio comunitária Colorado FM 105,9. Ressaltamos que foram recebidas doações em dinheiro e bezerros. Realizou-se também, rifa de uma bezerra, doações de bolos e tortas, tudo vendido via *WhatsApp*, no caso da rifa, as pessoas compravam por rede social ou em listas nos mercados. Com aproximadamente 20 dias de mobilização, conseguiu-se o valor para a doação, e a cirurgia foi um sucesso. Nesse período, também foram organizadas cestas básicas via redes sociais para famílias carentes.

Os demais citam a importância de os (as) agricultores (as) familiares, formarem uma associação ou cooperativa, para trabalharem no coletivo, sendo uma forma de organizarem a comercialização dos seus produtos. No entanto, isso é expresso apenas na fala, pois ainda não há na prática.

O quadro dividido em seis subcategorias a seguir, mostra o resultado das respostas dadas pelos (as) educandos (as), no questionário, sobre como compreendem o trabalho associado.

**Quadro 12 – Percepções dos (as) educandos (as) sobre “Trabalho Associado”**

Subcategoria	Porcentagem
--------------	-------------

Trabalho temporário	4,3 %
Igualdade de rendas	7,0 %
Trabalho não remunerado	8,4 %
Participação em associação	13,8 %
Idealismo de trabalho cooperado	13,8 %
Não sabe	52,7 %

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do questionário aplicado aos educandos (as) em dezembro de 2019.

Algumas subcategorias construídas a partir das respostas dadas nos chamaram a atenção, como a do trabalho temporário (4,3%) e do trabalho não remunerado (8,4%), que juntas somam 12,7%. Os primeiros significam o trabalho associado como um “[...] *um serviço temporário*” (*Educando N, questionário*) ou “*que recebe por diária*” (*Educanda O, questionário*). Inferimos que esse modo de pensar tem correlação com as poucas experiências e vivências com trabalhos em associações e cooperativas nesse território, levando os (as) educandos (as) a percepção de que o sujeito que não é assalariado, ou seja, não recebe um salário mensal, submetendo-se a realizar trabalho por diárias ou empreitas, situações comuns na comunidade, estes desenvolvem um trabalho associado. Essa visão distorcida sobre o trabalho associado, deve-se a falta de informação e conhecimento, no que diz respeito a estrutura e funcionamento da economia solidária, pois, conforme Zart (2012, p. 258), “o trabalho associado é a possibilidade dos indivíduos terem liberdade constantemente de se agrupar e reorganizar os coletivos”, e não se submeter a exploração do trabalho, como acontece na maioria dos trabalhos temporários em que os sujeitos, não têm seus direitos garantidos, como 13º salário, férias, carteira de trabalho assinada e outros.

O fato de os (as) estudantes considerarem o trabalho associado, como uma atividade não-remunerada, desponta como um fator negativo, pois qual camponês (a) vai querer se subsumir ao trabalho, sem obtenção de uma renda para satisfazer as suas necessidades, biológicas, fisiológica, e de bem-estar social?

Para que a produção associada ganhe relevância entre os sujeitos desse território, na tentativa de subverter a lógica do capital, é preciso que os (as) trabalhadores (as) tenham acesso e compreendam os conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o trabalho associado, e que os diferentes saberes do povo sejam articulados ao novo aprendizado. A Educação do Campo enquanto fruto da luta dos povos do campo, deve promover espaço de debates, diálogos, reflexões e de práticas orientadoras da comunidade. Visto que, na medida em que a educação assume o compromisso, de transformar os espaços em produção social do conhecimento, nas dimensões e aspectos formativos, históricos, culturais, político, econômico e ideológico,

possibilita aos sujeitos, pensarem a organização do trabalho no lugar em que residem (BRANDÃO, 1995).

Cerca de 7,0% entendem o trabalho associado como uma organização de empreendimentos, em que as rendas ou sobras são divididas entre os (as) sócios (as) igualmente. E ainda, 13,8% acreditam que participação em associações é uma das dimensões do trabalho associado.

Assim como pensam alguns pais a respeito do trabalho associado, cerca de 13,8 % dos (as) educandos (as) têm aceção de um projeto para o futuro “*o trabalho associado é quando as pessoas juntam para montar uma associação para terem uma renda, seria bom se tivesse aqui*” (Educando P, questionário); “*aqui seria muito bom se as pessoas trabalhassem juntas, o trabalho associado é quando em conjunto as pessoas montam uma associação ou cooperativa e trabalham por uma causa só*” (Educanda Q, questionário). Os (as) estudantes pensam que seria importante, se os (as) trabalhadores (as) organizassem suas práticas sociais, com os valores sustentados pela solidariedade, cooperação e autogestão. No entanto, isso se torna “problemático porque fica deslocado da realidade e se afirma como abstração discursiva” (ZART; PUHL, 2017, p. 59).

O total de 52,7 % dos (as) educandos (as) e os 45,9 % dos pais que não souberam responder sobre o trabalho associado, reforça o desvinculo desses (as) camponeses (as) com a produção associada, com experiências autogestionárias, que proporcionam possibilidade à constituição da economia solidária, para desenvolver práticas de trabalho associado.

É importante promover uma discussão com a comunidade, para entenderem que a economia solidária engloba o conjunto de estratégias que agrupa as oportunidades que surgem nas frestas do sistema capitalista, o qual expropria e exclui a classe trabalhadora das condições de viver um bem-estar social. São alternativas que surgem para na contraposição de uma concepção hegemônica, acontecendo no sentido de reduzir, os efeitos negativos do processo de exclusão e desigualdade social, provocados pelo modo de produção capitalista (SGUAREZI, 2011).

Para Zart (2017), a perspectiva teórica do trabalho associado, quando aprendida pelos participantes que a vivência:

[...] ganha um significado teórico que permite fazer a crítica do mundo do trabalho subsumido ao capital e construir relações sociais de superação da exploração e da alienação provocado por estas relações. Perpassa por este texto a ideia fundante do trabalho “mediação entre o homem e a natureza no processo de criação e recriação da realidade humano-social e, como consequência a práxis produtiva como objetivação do agir laborioso dos seres humanos, os quais, como parte da natureza, modificam sua própria natureza” (ZART, 2017, p. 314).

Segundo Sguarezi, et al. (2017), o processo de produção de saberes a partir das vivências autogestionárias na economia solidária, constitui-se enquanto processo educativo, visto que é determinado pelos aprendizados resultantes das relações sociais, de conexões políticas e por meio das articulações produtivas. Todos esses fatores trazem em si, práticas pedagógicas, que são e devem ser criadas em ambientes de diálogos, que se definem a partir das ações coletivas e individuais, as quais são todas caracterizadas por demandas locais.

Para Singer (2002), a autogestão tem como relevância principal, não somente a eficácia econômica, mas, sobretudo, o processo de desenvolvimento humano que propicia a quem pratica. Uma vez que ao participar dos debates e decisões no coletivo em que está associado, forma, educa e conscientiza, oportunizando uma autoconfiança e segurança no indivíduo.

Sguarezi, et al. (2017, p. 32), afirma que “a autogestão acaba por ser um pilar da economia solidária, ou seja, ela é um de seus princípios”. Sendo uma alternativa de participação em debates e tomadas de decisão que envolve a comunidade e se consolidando como “uma forma de superar as falsas promessas da democracia representativa e chamar os cidadãos a serem protagonistas construtores de novas possibilidades econômicas e sociais” (SAGUAREZI et al., 2017, p. 34).

O autor apresenta que a autogestão é uma alternativa de contraposição da hegemonia ao modo capitalista sobre o trabalho, sendo uma possibilidade de valorização humana e de reunir forças para manifestar-se politicamente e organizar-se para avançar na sociedade em busca de igualdade social e solidariedade.

Sguarezi et al. (2017), enuncia que o desenvolvimento, de espaços de empreendimentos autogestionários, constitui-se a partir de saberes e conhecimentos que proporcionam uma transformação no (a) trabalhador (a) alienado (a) e expropriado (a), em um sujeito consciente e emancipado. São espaços humanizadores que valorizam o outro e a natureza.

Construir empreendimento solidário numa sociedade capitalista é uma missão complexa, uma vez que são contraditórios, como limitações e possibilidades. Os pais participantes das rodas de conversa apontaram algumas situações limitantes que dificultam a economia solidária e as práticas de trabalho associado.

*“Uma das maiores dificuldades é você aceitar as ideias do outro [...]. Falta informação, apoio dos políticos aqui a gente não tem praticamente ninguém que entenda sobre esses assuntos de cooperativas [...]. Aqui não tem formação para isso” (Pai F, roda de conversa).*

*“A união é o grande problema, acostumou trabalhar só [...]. A gente tem uma mente fechada, o povo não tem a mente aberta. Que nem eu disse... a gente estava*

*organizado para entregar leite no tanque com vários sócios [...] daí a pouco desorganizou de uma hora para outra, o trem desandou e cada um foi para seu lugarzinho [...]" (Pai B, roda de conversa).*

*"Falta às pessoas se unirem [...]. As pessoas daqui quer vida fácil, para eles o melhor é ter vaca branca que dá menos trabalho, o cara nem precisa ir lá muito cuidar, só vai lá e cura o bezerro e pronto. [...] Ninguém quer mexer com associação para ter trabalho" (Pai C, roda de conversa)*

*"Vejo que estamos acostumados com pouco, por exemplo, o cara tira 20 litros, 30 litros, 50 litros ou 100 litros, ele vai ficar sempre nessa daí [...] não investe em tecnologia, para melhorar a genética das vacas, não faz uma ração, tudo é comprado [...] falta alguém pra nos incentivar, fazer a gente pensar. [...] falta apoio e informação para os pequenos produtores se estruturar. [...]Falta nós agruparmos fazer uma cooperativa, como debatemos aqui nesta reunião" (Pai B, roda de conversa).*

Os relatos nos ajudam a entender, que um dos fatores limitantes para desenvolver a produção solidária é a falta de informação do que realmente é economia solidária. O que significa participar e tomar decisões? Como desenvolver uma produção baseada na autogestão? O que é isso, afinal? Como organizar a economia, no sentido de superar a expropriação sofrida pelo (a) camponês (a)? Esses e outros questionamentos são possíveis de responder a partir de formações. No entanto, mobilizar as pessoas para constituir espaços solidários exige paciência e resistência, visto que, como as falas mostram, as pessoas estão acomodadas ou acostumadas com o seu modo de viver, pois muitos têm o modo de produção capitalista no viés da individualização e competição, impregnadas em suas mentes e corpos. Sendo assim, transformar esse pensamento é uma tarefa árdua e precisa de dedicação do grupo.

Sguarezi et al. (2017) explica que formar grupos sociais, engajados no trabalho associado, requer uma educação baseada na participação, na formação política, e oportunizando aos grupos, emergirem na sua realidade, na compreensão do contexto e na transformação da sociedade. Como já mencionamos anteriormente, essa comunidade sobrevive num contexto de expropriação dos valores de seus produtos e de sua força de trabalho. Para Sguarezi et al. (2017, p. 39), uma das alternativas é buscar uma formação “[...] que supere o limite do individualismo, respeite os indivíduos e possibilite um agir coletivo consciente, reflexivo e propositivo capaz de promover transformações sociais a que se propõe um projeto de economia solidária, como estratégia e política de desenvolvimento”.

Outro limite indicado pelos pais, na promoção e implantação da autogestão na comunidade, é a desunião e o individualismo existente, ou seja, a falta de uma cultura para desenvolver o trabalho coletivo e a falta de um engajamento cooperativo, atrapalha as relações interpessoais. Os relatos mostram que há uma dificuldade em aceitar a ideia do outro, conforme Sguarezi et al. (2017, p. 41), “superar a ausência dessa transcendência em ouvir o outro se faz

urgente. Ouvir, nesse sentido, significa superar o autoritarismo arraigado nas nossas mentes, nas nossas ações e atitudes”. Transformar ações individuais em coletivas exige dos (as) camponeses (as) se reconhecerem como oprimidos (as) e descobrirem quem são seus opressores para que “se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando assim, sua “convivência” com o regime opressor” (FREIRE, 2019, p. 72).

Freire (2019, p. 71) ao afirmar que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, aponta que o caminho à libertação, faz-se no diálogo crítico para proposição de uma ação de transformação, e precisa ser realizada pelos oprimidos. A reflexão deve conduzir a práxis, sendo constituída numa nova consciência para realizar a revolução. E ainda, “os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica do ser mais” (FREIRE, 2019, p. 72).

Desenvolver o trabalho associado como superação de uma cultura de dominação, exige uma estruturação de laços de confiança coletiva entre os (as) trabalhadores (as), para que eles consigam visualizar um meio de superar os preconceitos existentes, sobre a possibilidade de organização da autogestão.

Os sujeitos, principalmente, os (as) jovens, vivem em busca de um emprego e não pensam no trabalho coletivo. No entanto, o trabalho assalariado não permite ao (a) trabalhador (a), ter autonomia e participar das tomadas de decisões, visto que o mesmo não tem informações, apenas obedece às ordens dos superiores, sendo treinado e remunerado para fazer o que lhe é determinado. Nesse sentido, é preciso ampliar as discussões sobre o trabalho coletivo, como meio de resistência do trabalho alienado e explorado.

Também vamos analisar os relatos que selecionamos de alguns (mas) educadores (as) para inferir como eles compreendem o trabalho associado. Para eles (as):

*“O trabalho associado é quando as pessoas trabalham de sócios [...] em que as pessoas criam uma associação em que dividem os gastos e os lucros” (Educadora I, entrevista).*

*“Trabalho associado, seria o quê? Vixi não sei falar não. Associado? É um trabalho em forma de mutirão? Por exemplo, [...] tem associação que possui trator, furadeira, grade. Ao se associar você paga uma taxa por mês, só que depois você paga só óleo para o trator trabalhar para você. Se for para pagar para o outro você vai gastar R\$200,00 por hora e isso ajuda muito o pequeno. Acredito que isso faz parte do trabalho associado” (Educador D, entrevista).*

*“No trabalho associado você não tem o salário [...]. Por exemplo esse vem de associação. [...] É um grupo de pessoas que ajuda o outro. Aqui não temos trabalho associado que dê renda para as pessoas” (Educadora B, entrevista).*

*“O trabalho associado está ligado a uma associação no trabalho? Seria um trabalho dividido? Com recompensas divididas? Só penso nisso” (Educadora H, entrevista).*

*“O trabalho associado é quando se tem uma cooperativa que você trabalha junto com o outro e no final são divididos os lucros [...] e cada um vai ter um determinado valor. Aqui esse tipo de trabalho não existe” (Educadora F, roda de conversa).*

O modo de pensar dos (as) educadores (as) sobre o trabalho associado está vinculado ao trabalho desenvolvido em empreendimentos, como cooperativas e associações. No entanto, percebe-se que eles não têm uma compreensão aprofundada de conhecimentos à organização e estruturação de empreendimentos solidários, e, uma das falas que reforça isso, é quando uma educadora cita que na cooperativa, os lucros são divididos. Porém, os empreendimentos solidários não visam lucros e concorrências, o termo “lucro” é utilizado pelo sistema capitalista. Os sujeitos vivem em uma sociedade em que o trabalho assalariado é dominante, praticado pela maioria das pessoas na sociedade brasileira, e é comum as pessoas pensarem individualmente, na competição, no lucro.

Alguns (mas) educadores (as), de início, ficaram indecisos a respeito do que responder sobre o trabalho associado, repetindo para si, o que significava esse tipo de trabalho. Eles afirmam que no território não existe trabalho associado, isso mostra que quando as pessoas não vivenciam essa prática social, fica mais difícil expressar sobre o assunto.

Nesse contexto, para a construção do trabalho associado, tornar-se prática social no território dos (as) camponeses (as) do Distrito Colorado do Norte-MT, necessita-se que os (as) trabalhadores (as) aprendam, se formem e informem, organizem-se e despertem para a importância de se construir sua autonomia.

Para Singer (2002), a vivência do trabalho associado e da autogestão propicia conhecimentos fundamentados na solidariedade e na igualdade de condição entre as pessoas dos grupos sociais. Uma das dimensões mais importante nas comunidades, com práticas de economia solidária é a:

[...] extinção do trabalho assalariado e a sua substituição pelo Trabalho Associado. Do ponto de vista endógeno, a prática do Trabalho Associado desdobra-se em várias instâncias, dentre as quais se destacam: a política equitativa de distribuição de rendimentos; a organização diferenciada do processo de trabalho; e a gestão coletiva e democrática ou autogestionária do empreendimento (DAL RI, 2010, p. 12).

A concepção de produção associada fundamentada na autogestão vincula-se com o conceito de politecnia, no momento em que os (as) camponeses (as) procuram se organizar, para desenvolver as atividades que envolvem os procedimentos de trabalho manual, ou seja, entendemos que ao praticar as tarefas de produção, comercialização, questões contábeis,

organizações de regras ao ambiente de trabalho, necessitam da vinculação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, e que possibilite ao (a) trabalhador (a), dominar vários conhecimentos acerca de trabalho e de gestão do empreendimento. Uma vez que a politecnia permite a aplicação de diversas técnicas, fundamentadas na articulação entre o saber popular e o conhecimento científico, com objetivos econômicos, sociais e produtivos.

Conforme Saviani (2003), com o domínio dos princípios e fundamentos da politecnia, o (a) trabalhador (a) tem a oportunidade de progredir em diversos tipos de trabalho, compreendendo o seu caráter e essência. Esse tipo de formação não é unilateral, cuja função é o adestramento do (a) trabalhador (a) para exercer uma única tarefa, com a finalidade de inserção no mercado de trabalho, mas ao contrário, sua base constitui-se pela formação multilateral, abrangendo todas as dimensões da “prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 2003, p. 10).

Nesse cenário, quando os sujeitos organizam sua produção, dentro de princípios do Trabalho Associado, é Autogestão. Os (as) trabalhadores (as) aprendem todas as funções no espaço de empreendimentos solidários, conhecendo todo o processo de organização do trabalho, e isso é uma prática mediada pela politecnia, fundamentada pela formação omnilateral.

Os (as) educadores (as) consideram importante desenvolver práticas pedagógicas, para compreenderem como funcionam as associações existentes na comunidade. O educador A, *“Acredito que podemos realizar atividades para conhecer as associações locais, isso é interessante”* (Educador A, entrevista), a educadora considera *“interessante a escola desenvolver um trabalho para compreender as formas de associação e com isso poderíamos entender o trabalho associado melhor”* (Educadora F, entrevista). Durante as entrevistas, os (as) educadores (as) enfatizaram que não desenvolvem práticas pedagógicas com objetivo de investigar, estudar e dialogar sobre o trabalho associado e os empreendimentos envolvendo as associações, tendo em vista que eles encontram dificuldades em relatar, como são organizadas essas entidades locais. Vemos aqui uma oportunidade para educandos (as) e educadores (as) aprenderem juntos sobre esta realidade por meio da pesquisa.

Sendo assim, consideramos que as temáticas envolvendo a economia camponesa, economia solidária, trabalho associado e autogestão, são objetos do conhecimento que necessitam fazer parte do currículo escolar. A educação, fruto do trabalho humano, deve proporcionar espaço, para que a escola, em conjunto com a comunidade, dialogue, pense, e debata alternativas, políticas de produção e de organização da economia, no sentido de propor



estratégias para produzirem, de modo associado, como forma de superação da expropriação da sua força de trabalho e produtos pelo sistema capitalista.

Como já evidenciado, a economia camponesa, estrutura os tempos e vigor de trabalho que precisam auto explorar para conseguir mais renda aos membros familiar. No entanto, conforme Zart (2012), a cooperação, a solidariedade e o trabalho associado, tornam-se alternativas para a unidade familiar se organizar, a partir de associações e cooperativas, mesmo sendo algo estranho ao seu modo de vida, é fundamental que as famílias se abram para adquirir novos conhecimentos. Nesse sentido, quando os grupos sociais “tem como propósito a afirmação da cooperação e do trabalho associado entre os camponeses surgem dúvidas, limitações e desafios que necessitam ser compreendidos tanto em termos epistemológicos quanto em termos políticos” (ZART, 2012, p. 314).

O educador aponta uma das limitações para os (as) trabalhadores (as) se organizarem politicamente, socialmente e economicamente por meio do trabalho associado é que:

*“Aqui as pessoas têm dificuldades de juntar em associação por questão cultural. [...] as pessoas acham que podem se virar sozinhas em suas propriedades. [...] As pessoas não pensam no coletivo, o pensamento é individual é só eu e minha família. [...] Acredito que vai ficar pior, os caminhos são para as pessoas não se organizar, nossos sitiantes se acham fazendeirinhos, tá. Tem sitiantes que participam da associação, mas não se envolvem, só procuram quando precisam comprar tortas para as vacas, porque daí se juntam para brigar pelo preço. Isso é um ponto que deveriam ver como positivo, mas eles não fazem outras ações, por exemplo, não se juntam para comprar um sal no coletivo, vender um gado no coletivo. Acredito que falte informação e capacitação para os produtores. [...] Acho que a escola pode contribuir para isso, mas também falta incentivo do poder público [...]” (Educador A, entrevista).*

Partindo da concepção que os (as) camponeses (as) organizam o trabalho, principalmente, pautada na unidade familiar, tendo pouquíssimas experiências com associação, não pensando o trabalho e a economia no coletivo, e tendo como principal objetivo de vida, a individualidade, propor a solidariedade e cooperação como princípio fundante para organizar a produção associada, é um desafio enorme, que requer muita paciência e muita mobilização de representantes da comunidade, que possuem afinidade com o tema.

Vamos apresentar alguns relatos que indicam quais as dificuldades levantadas pelos (as) educandos (as), participantes das rodas de conversa, para o desenvolvimento do trabalho associado, e por meio de empreendimentos solidários em seu território. Para eles (as):

*“Falta pessoas capacitadas para entender como funciona esse tipo de trabalho, e assim ajudar todos os produtores” (Educanda G, roda de conversa).*

*“A dificuldade é que ninguém quer tomar a frente para iniciar e convocar as pessoas, porque acham que dá trabalho” (Educando F, roda de conversa).*

*“Por não serem unidas. As pessoas não se reúnem para montar associações e cooperativas para comercializar seus produtos. Alguns tentaram montar associações, mas não tem a compreensão e apoio da comunidade. Acho que falta as pessoas entender mais sobre como se organizar” (Educando I, roda de conversa).*

*“A dificuldade de organizar uma cooperativa, pois as pessoas da comunidade trabalham individualmente e não tem conhecimento sobre cooperativismo” (Educando U, roda de conversa).*

As leituras e interpretações dos (as) educandos (as), referentes às possíveis limitações aos (as) camponeses (as) de organizarem sua produção econômica por meio do trabalho associado, envolvem a falta de cursos para a formação de como organizar os empreendimentos solidários, além disso, podemos acrescentar a falta de apoio do poder público municipal e implementar políticas públicas à organização da agricultura familiar. Conforme observamos, os representantes políticos são incentivadores para aumentar a produção da lavoura, como melhoria das condições estruturais do município, tendo em vista que, na visão deles, o agronegócio vai trazer progresso ao território e emprego às pessoas.

Outras dificuldades colocadas referem-se às pessoas estarem acostumadas a trabalhar individualmente e se sentem inseguras em enfrentar um novo modelo de organização da economia, além de considerarem, que trabalhar associadamente é trabalhoso, no sentido de que acham difícil encontrar alguém para enfrentar esse desafio, para mobilizar as pessoas para produzirem, comercializarem e desenvolverem a cooperação e autogestão.

Mesmo diante das descrenças e desconfianças da população, para implantarem e transformarem sua economia em uma produção associada, enquanto pesquisadora, vejo na escola um espaço para promover a reflexão e o diálogo a respeito da temática. As falas de alguns (mas) educadores (as) mostram que estão abertos em aprofundar os estudos a partir da formação continuada e cursos sobre Educação do Campo, Trabalho e Educação, Economia Camponesa, para que a partir dessa base, possam promover práticas pedagógicas correlacionadas ao tema, e assim possam levar a comunidade a pensar sobre novos modos de organizar a educação, o trabalho, a produção e a economia.

Conforme Zart (2012), a forma de pensar o trabalho na coletividade, contrapõe-se a lógica do capital, uma vez que os espaços de cooperações não são servidão e exploração do indivíduo, mas de mobilização e organização coletiva, para o bem-viver das pessoas.

Mesmos diante das limitações dessa comunidade, em constituir uma produção pautada na economia solidária, na agroecologia e na sustentabilidade, os (as) educandos (as), a partir dos conhecimentos teóricos estudados nas rodas de conversa, fazem suas observações quanto à

importância de auto-organização à comercialização do que produzem. Segundo eles (as), auto-organização dos empreendimentos é importante, pois:

*“[...] seria bem melhor para comercializar os seus produtos e seria uma forma de não ser explorado pelos outros” (Educando P, roda de conversa)*

*“Se organizassem uma associação os seus produtos seriam mais valorizados” (Educando B, roda de conversa)*

*“[...]assim poderíamos obter muito mais renda, e ainda não vender nosso produto apenas em forma de matéria prima” (Educando H, roda de conversa)*

Pelas falas dos (as) educandos (as), ficou evidenciado que em apenas duas horas de conversas e estudos sobre o trabalho associado, iniciou-se um olhar positivo para essa estratégia de organização cooperada. Entenderam que a auto-organização da economia, por meio do trabalho associado é uma alternativa para a valorização do trabalho e dos produtos por eles produzidos, além de ser uma maneira de adquirem mais renda, propiciando que os jovens fiquem no campo e que a economia local mudaria para melhor.

A produção associada se fortalece, na produção coletiva dos saberes e cooperação entre os (as) trabalhadores (as), ao enfrentarem os desafios e problemas que são comuns a todos que vivenciam um mesmo contexto.

Boff (2016, p. 65) enfatiza que a economia solidária é uma concepção que melhor representa o conceito de sustentabilidade, visto que é desenvolvida em contradição aos sistemas dominadores do mundo. Afirma ainda, que a mesma existe desde o surgimento da humanidade, pois a solidariedade é à base da sociedade, e surgiu na Inglaterra como resistência e negação a exploração do capitalismo na primeira Revolução Industrial.

Vivemos um período, em que o capitalismo passa por uma crise estrutural, e diante disso, consideramos importante enfatizar que a economia solidária “é movida pelos ideais éticos de preservação de todo o tipo de vida e de criação das condições para o bem-viver de todos” (BOFF, 2016, p. 65).

É fundamental discutir o significado de bem-viver e que vai além de melhores condições de vida, muito buscada pela sociedade. Para Boff, o bem-viver:

*“[...] não é o nosso “viver melhor” ou “qualidade de vida” que, para se realizar, muitos têm que viver pior e ter uma má qualidade de vida. O bem-viver andino visa uma ética da suficiência para toda a comunidade, e não apenas para o indivíduo. Pressupõe uma visão holística e integradora do ser humano inserido na grande comunidade terrenal que inclui, além do ser humano, o ar, a água, os solos, as montanhas, as árvores e os animais, o Sol, a Lua e as estrelas; é buscar um caminho de equilíbrio e estar em profunda comunhão com a Pacha (a energia universal), que se concentra na Pachamama (Terra), com energias do universo e com Deus (2016, p. 67).*

O autor está evidenciando que acumular não é a principal preocupação, pois o planeta terra proporciona à humanidade tudo o que ela precisa, e com o trabalho, é possível ajudá-la a fornecer o necessário para sobreviver. O bem-viver está associado à vida em harmonia com nossos familiares, amigos, vizinhos e comunidade, para juntos festejar e celebrar a “conexão cósmica e com Deus”. É neste embalo, que o bem-viver nos faz o convite “a não consumir mais do que o ecossistema pode suportar e evitar a produção de resíduos que não podemos absorver com segurança e nos inicia a reutilizar e reciclar tudo o que tivermos usado” (BOFF, 2016, p. 68).

Outra base da economia solidária é a agroecologia, para discutirmos sobre a sua relevância no campo da agricultura atual, diante da crise do modo de produção capitalista, que tem contribuído com diversos malefícios em termos ambientais, sociais, políticos e econômicos. Ela se apresenta como uma alternativa, que vem se construindo na contraposição do modelo de produção da classe dominante, possibilitando a realização de uma crítica que busca a base do problema e trazendo novas maneiras de produção da vida.

Nesse cenário, é importante evidenciar que a agroecologia se constrói no campo de contradição do agronegócio. O agronegócio, atualmente, é um dos maiores modelos de desenvolvimento do capitalismo no campo em nosso país, sendo sustentado pela monocultura, em enormes extensões de terra, pelo uso intenso de fertilizantes químicos e agrotóxicos e, pela mecanização intensiva.

Esse sistema de produção provoca a expulsão do homem do campo. Tal movimento foi desencadeado a partir da Revolução Verde, que foi a principal estimuladora da modernização e mecanização da agricultura, e, ainda, pela expropriação dos (as) trabalhadores (as) rurais.

Os proponentes desta revolução “difundiam a visão de que o progresso e o desenvolvimento exigiriam inevitavelmente a substituição das variedades locais pelas melhoradas”. Também alegavam que a integração econômica e tecnológica dos sistemas agrícolas tradicionais ao sistema global permitiria o aumento da produção, da renda e do bem-estar (ALTIERI, 2012, p. 30).

No entanto, essa integração trouxe diversos impactos negativos à sociedade, inclusive o modelo de produção realizado pelo agronegócio, vem gerando sérias consequências, seja, no aspecto social, ambiental, político e econômico.

Para Primavesi (2016, p. 25) a revolução verde, foi a responsável por introduzir os híbridos “e todo pacote mecânico-químico: adubação, defensivos, herbicidas, reguladores de

crescimento, desfolhantes e a substituição da mão-de-obra por máquinas na agricultura convencional”.

Altieri (2012, p. 34-35) enfatiza algumas consequências do cultivo de monocultura, citando a presença de agrotóxicos em águas subterrâneas, superficiais e de consumo. O fertilizante químico utilizado para aumentar a produtividade, também contribui para a poluição do meio ambiente, pois o produto que não é absorvido pelas plantas cultivadas, vai para o solo e água, oferecendo risco às pessoas, as quais poderão ser contaminadas por nitrato. Esse elemento quando consumido em excesso pelo ser humano pode causar problemas de saúde, como câncer de bexiga, estômago e esôfago.

Esse modelo de produção no meio rural, pautado na monocultura, caracteriza-se pela artificialidade, isto é, a produção dos bens é totalmente dependente da utilização dos fertilizantes, agrotóxicos e mecanização.

Conforme Altieri (2012, p. 47), as monoculturas de soja, por exemplo, estão deteriorando os solos, deixando-os cada vez mais pobres e necessitando cada vez mais da utilização de fertilizantes e calcários. Quando esgotam o solo, destinam-no para o cultivo da pastagem, tornando-o mais degradado e mudam para outros espaços para plantar soja, ou seja, vão empobrecer e poluir outros ambientes em busca de acumular mais e mais riqueza, sem se importarem com a sustentabilidade do planeta.

Queremos mostrar que o solo é um espaço repleto de matéria-prima, fundamental à agricultura, pois a terra é um sistema cheio de vida, o qual abriga microrganismos, substâncias químicas e matéria orgânica que, juntos com a biodiversidade ambiental, propicia o crescimento dos produtos agrícolas. No entanto, as monoculturas produzidas por um ecossistema artificial têm exigência de intervenções humanas, tais intervenções na maioria das vezes, são realizadas por insumos agroquímicos, os quais provocam vários riscos à biodiversidade, podendo matar, compactar e esterilizar o solo. Além disso, a agricultura causa a simplificação da estrutura do meio ambiente, quando faz a substituição da diversidade natural por um número bem menor de plantações (ALTIERI, 2012, p. 23).

Como já mencionamos, o modelo de produção baseado na monocultura da agricultura contribui para o envenenamento do solo, ocasionando a diminuição da biodiversidade existente, e exigindo cada vez mais terra para ampliar e assegurar a produtividade, levando, dessa forma, a expulsão e adoecimento dos (as) trabalhadores (as) do campo, considerando que altas tecnologias aplicadas, precisam de um número reduzido de trabalhadores (as), além de investirem em produtos que funcionam como matéria-prima e podendo ser estocados sem perder a qualidade, não há a preocupação na produção de alimentos para atender a sociedade.

Conforme Altieri (2012), a agroecologia é um conceito que está sendo construído, referindo-se à ciência, que busca nas bases científicas, a organização de uma agricultura alternativa, ecologicamente adequada, socialmente justa e economicamente possível. Sendo assim, a agroecologia surge como “uma disciplina que disponibiliza os princípios ecológicos básicos sobre como estudar, projetar e manejar agroecossistemas que sejam produtivos e ao mesmo tempo conservem os recursos naturais, assim como sejam culturalmente adaptados e social e economicamente viáveis” (ALTIERE, 2012, p. 105).

A agroecologia além de ciência é um agrupamento de práticas, que durante o procedimento empírico de investigação e no desenvolvimento do trabalho dos (as) camponeses (as), vão se fortificando e aperfeiçoando na construção do conhecimento agroecológico, comprovando o homem como protagonista desse processo.

Uma das principais finalidades da agroecologia “é proporcionar ambientes equilibrados, rendimentos sustentáveis, fertilidade do solo resultante de processos biológicos e regulação natural das pragas por meio do desenho de agroecossistemas diversificados e do uso de tecnologias de baixos insumos externos” (ALTIERE, 2012, p. 107).

Nesse sentido, o conceito de agroecossistema é de extrema relevância à compreensão da agroecologia, uma vez que procura definir o sentido de ambiente, não somente com um sistema natural, intacto, mas como meio em que ocorre associação entre a natureza e as intervenções sociais na produção da vida.

Conforme Altieri (2012, p. 105), os agroecossistemas são comunidades compostas por plantas e animais que se inter-relacionam em ambientes físicos e químicos, em que foram transformados pelo ser humano para a produção de alimentos, fibras, combustíveis e outros produtos importantes à manutenção da vida. Nesse sentido, os agroecossistemas são considerados sistemas que precisam de auto-regulação e auto-renovação associados aos recursos naturais.

Diante disso, a agroecologia tem como destaque, a completude dos meios ecológicos e sociais, e suas relações, intensificando a preocupação da recuperação de ambientes complexos, em que sobrevive uma diversidade de plantas e animais, através de elementos biológicos que se integram, impulsionando o aproveitamento de nutrientes, de energia e matéria orgânica, os quais agregam condições primordiais ao desenvolvimento das plantações, sem o uso de insumos externos que propiciam o equilíbrio ambiental por meio de preservação e do reaproveitamento dos recursos naturais.

O quadro a seguir, foi separado em três subcategorias, que indicam como os pais dessa comunidade entendem sobre agroecologia:

**Quadro 13 – Percepções dos pais sobre “Agroecologia”**

Subcategoria	Porcentagem
Preservação do meio ambiente	13,5%
Agricultura sustentável	20%
Não sei	66,5%

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do questionário aplicado aos pais em dezembro de 2019.

Os dados mostram que 20% dos pais que responderam ao questionário, significam a agroecologia como algo vinculado a preservação do meio ambiente. Isso mostra que essa subcategoria, está ligada aos cuidados com os recursos naturais, como as florestas, as sementes, o clima, a água, o solo e outros, em que são considerados como base para a construção da agroecologia, pois eles têm implicação direta na composição da diversidade, importante ao modo de produção.

Outros 13,5% a percebem como o desenvolvimento de uma agricultura sustentável é importante, no sentido de produzir em harmonia com a natureza e na produção de alimentos saudáveis. Conforme Altieri (2012), a implantação da agroecologia nos meios de produção do campo, requer uma reorganização dos agroecossistemas, como modo de conservação da biodiversidade do solo, representando maior funcionalidade desses sistemas, colaborando para o equilíbrio ecológico e de maior produtividade de gêneros indispensáveis ao ser humano.

Nessa perspectiva, é importante o reconhecimento, de como os (as) agricultores (as) camponeses (as), e indígenas desenvolviam e, alguns ainda desenvolvem os chamados sistemas complexos que integravam a utilização de recursos renováveis, disponibilizados em seus ambientes locais, e constituindo espaços ecológicos.

Altieri (2012, p. 179) define alguns princípios essenciais interligados à sustentabilidade dos sistemas agrícolas, são eles:

Diversificação genética e de espécies no tempo e no espaço; Integração agricultura-criação animal; Intensificação da ciclagem de biomassa e de nutrientes; Acumulação de matéria orgânica; Minimização das perdas de recursos por meio da cobertura do solo e da coleta de água; Manutenção de níveis elevados de biodiversidade funcional.

Esses princípios mostram que a agroecologia é uma alternativa para a sociedade organizar e conviver com a natureza, numa perspectiva que prima pela sustentabilidade ambiental. A sustentabilidade nesse sentido “é, em termos ecológicos, tudo o que a Terra faz para que um ecossistema não decaia e se arruine” (BOFF, 2018, p. 33). O autor esclarece que isso significa que a terra e os biomas, necessitam de condições, de não somente serem conservados, mas que precisam prosperar, fortalecer e coevoluir.

Ele ainda reforça que “a sustentabilidade representa os procedimentos que tomamos para permitir que a Terra e os biomas se mantenham vivos, protegidos, alimentados de nutrientes a ponto de estarem sempre conservados e à altura dos riscos que possam advir”. (BOFF, 2018, p. 34).

A partir das teorias expostas pelos autores, consideramos que os resultados, indicando que 66,5 % dos pais não souberam responder o que entendem por agroecologia, sendo um dado preocupante e problemático. Isso reforça a importância das escolas em ampliar os debates e diálogos sobre a agroecologia nas práticas pedagógicas escolares, para que possam ser transformados em práticas sociais pela comunidade, como plantar árvores nas encostas da montanha, nas margens e nascentes do rio. Esses são apenas alguns trabalhos necessários à preservação do nosso planeta.

Atualmente estamos vivendo tempos de grandes desastres ambientais, muito tem se falado nos meios de comunicação, sobre questões de sustentabilidade, no entanto, precisamos entender a sustentabilidade como um meio de produzir, sem comprometer os diversos componentes dos agroecossistemas, pois, os modelos de produção hegemônicos não são considerados sustentáveis por eles mesmos. Sendo assim, entendemos que a agroecologia, é uma das alternativas que deve proporcionar a retomada da sustentabilidade, na sociedade atual.

A escola e a comunidade escolar camponesa precisam conhecer a realidade histórica de construção do seu contexto social e ambiental, para serem sujeitos comprometidos com as questões agroecológicas, pois, para garantir uma educação que direcione à autonomia dos indivíduos do campo, que proporcione o (a) agricultor (a) familiar a ser protagonista da sua própria vida, necessita-se de uma formação problematizadora e libertadora, sendo que a agroecologia deve ser considerada como alternativa para a independência e o bem-viver do homem e da mulher do campo.

É importante formar uma parceria, para discussões entre os (as) pesquisadores (as) das universidades e os sujeitos do processo, no caso, os (as) educadores (as), os (as) educandos (as) e os (as) trabalhadores (as) do campo. Para juntos pensarem os princípios da sustentabilidade, visto que, quando o agronegócio pensa no modo de produção, como modo de atendimento das demandas do mercado externo via exportação, excluem o abastecimento do mercado interno. Nesse sentido, é indispensável pensar e promover uma produção para atender o mercado interno, como modo de permitir o acesso à alimentação das populações, que hoje vivem na pobreza. Desse modo, é fundamental uma educação que reconhece e valoriza a vida, o conhecimento e as lutas dos povos do campo, que resistem em viver e produzir no campo, uma



vez que o (a) camponês (a), ao produzir, não se tem a intenção do agronegócio, que produz para exportar e acumular capital.

Como um dos objetivos da pesquisa é compreender como a escola desenvolve conhecimentos, a respeito da economia camponesa, perguntamos aos (as) educadores (as) se promovem práticas e/ou estudos, os quais permitem aos (as) educandos (as) desenvolverem conhecimentos para se auto organizarem na economia camponesa, e como isso acontece. Segundo os (as) educadores (as):

*“Acredito que não fazemos isso. A escola tem esse papel? Nos propomos discussões sobre, mas nos falta bagagem para aprofundar mais sobre os conhecimentos, para os alunos refletir, para ver se muda a forma de pensar[...]. Porém, acredito que ajudamos os alunos a definir, por exemplo o que é agricultura família, mas não fazemos para eles entender como organizar sua economia” (Educador D, roda de conversa).*

*“Nossa escola não faz estas práticas, quer dizer até tenta fazer algumas ações, mas não aprofunda. [...] acredito que nos falta conhecimento para fazer mais ações. Quando a gente faz a graduação, você estuda teoria sem a prática. Principalmente essas que fazemos uma vez por semana, isso não te propõe muita coisa, porque as vezes você vai lá tirar suas dúvidas e elas não foram sanadas, com isso voltava frustrada porque não conseguia adquirir o conhecimento que queria, mas essa foi a única forma que morando no campo consegui me formar, [...] ir uma vez por semana foi a melhor maneira que consegui para estudar. [...] Acho que esse tipo de formação pesa para mim, para fazer essas relações de conseguir trabalhar uma aula mais significativa para a economia do lugar. [...] Eu acho que a formação deveria ter proporcionado mais conhecimento. [...] Vejo na formação um meio para superar a falta da faculdade, para ampliar os conhecimentos. [...] Por exemplo, nosso PPP é baseado em Freire, mas pergunta se eu já li as teorias, eu nunca li os livros dele. Então a falta desta teoria dificulta pensar uma educação que faça relações [...]” (Educadora F, roda de conversa).*

*“[...] pelo pouco que trabalhei no início do ano, os estudos não possibilitaram desenvolver conhecimentos que levassem os estudantes a pensar a organização de sua economia” (Educadora H, roda de conversa).*

Os relatos mostram que a escola não desenvolve ações e nem promove momentos para debates no coletivo com a comunidade, como forma de repensar as estruturas econômicas e alternativas para que os (as) trabalhadores (as) organizem a economia camponesa. Os (as) educadores (as) enfatizam que no decorrer das aulas, definem, por exemplo, o que é agricultura familiar, mas não promovem investigações e problematizações sobre ela.

Um dos (as) educadores (as) questiona se é papel da escola contribuir na organização da economia camponesa. Compreendemos que o espaço educativo, não é algo restrito apenas aos espaços escolares, e que a escola, ao promover um estudo problematizador da realidade local, pode e deve utilizar a economia camponesa, como temática geradora para a sua investigação, e ao estudar as práticas sociais, envolvendo a economia de seu território, os (as) educandos (as)

poderão, a partir dos conhecimentos, propor alternativas à transformação de sua realidade econômica.

Conforme Pistrak (2018, p. 80), “a escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio e da técnica) com a finalidade de transformá-la, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade) pelo trabalho”, ou seja, as ações pedagógicas da escola, precisam proporcionar a produção social do conhecimento, no sentido de proporcionar à comunidade auto-organização política, social e econômica e de produção.

Os (as) educadores (as) apontam que não desenvolvem uma prática pedagógica voltada à produção de conhecimentos, que possibilite aos (as) educandos (as), conhecerem novas alternativas para se organizarem em produção associada, pois entendem que necessitam aprofundar suas bases teóricas, para conseguirem realizar ações que envolvam a economia, o social, a cultura e a política desses (as) camponeses (as). Porém, é importante esclarecer que a escola não tem como função mobilizar a comunidade para organizar sua economia por meio da produção associada, pois, essa é uma decisão que precisa partir do coletivo dos (as) trabalhadores (as), porém é papel da escola proporcionar a comunidade escolar conhecimento científico para que através deste possam repensar suas práticas sociais.

Entendemos que articular as práticas pedagógicas ao mundo da economia camponesa, enquanto trabalho associado requer dos (as) educadores (as) um entendimento sobre autogestão de empreendimentos, e no processo da organização política, para que aconteçam as transformações nas relações sociais, as quais são sustentadas pela formação humana. No entanto, uma educação pensada neste viés deve ser pensada por todos os segmentos da comunidade escolar. Na próxima seção abordamos sobre as práticas pedagógicas vivenciadas pelos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar Ivone Borkowski de Lima.

## **4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA ESTADUAL “IVONE BORKOWSKI DE LIMA” NO ENSINO MÉDIO**

Nesta seção, analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas pela EEIBL, principalmente, das turmas do 2º Ano A e B, para essa discussão, partimos dos princípios pedagógicos elencados no PPP (2019) da escola, seguindo à análise das práticas pedagógicas vivenciadas pela escola, quais sejam: pesquisa de campo em propriedades rurais locais; passeios pedagógicos em museu, cinema e universidade; projeto horta escolar; projeto democracia; projeto cinema na escola; projeto cantinho da música e carrinho itinerante; práticas em sala de aula; e, ainda, observação e estudo do espaço do lixo.

A partir das ações desenvolvidas pela escola, interpretamos como as práticas pedagógicas se configuram como proposições da Educação do Campo, procurando articular trabalho e educação, além de estabelecer a relação entre os conhecimentos científicos e a realidade na produção social de conhecimentos pertinentes às vidas dos (as) camponeses (as).

### **4.1 Organização do trabalho pedagógico da Escola Estadual “Ivone Borkowski de Lima”**

Partimos do pressuposto de que a organização do trabalho pedagógico se articula diretamente entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as práticas pedagógicas na sala de aula e outros espaços, incluindo ações envolvendo a relação dinâmica entre os (as) educandos (as) e os (as) educadores (as). Sendo assim, esse trabalho requer a organização de uma proposta curricular em conformidade com as demandas educativas da comunidade escolar.

Segundo Machado Ilma (2009, p. 201), planejar a organização do trabalho pedagógico “[...] implica pensar ‘o que’ será trabalhado (conteúdos), ‘como’ (metodologia) e ‘para que’ (finalidades). Portanto, exige pensar sobre: saberes e práticas pedagógicas fundamentais; organização do ensino ou do tempo escolar; metodologia e avaliação”. A autora afirma, também, que:

O trabalho pedagógico é o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho socialmente produtivo. O trabalho pedagógico é norteado por um conjunto de princípios filosóficos, políticos e epistemológicos definidores das normas e ações escolares, se apresentando como condição de sustentação das relações estabelecidas entre os sujeitos que integram o universo escolar (MACHADO, Ilma, 2009, p. 200).

Nesse sentido, é fundamental que a escola do campo estruture o trabalho pedagógico por meio da problematização da realidade, a fim de melhor compreendê-la e buscar transformá-

la; da instituição de vínculo entre trabalho e educação, para que educadores (as) e educandos (as) estudem, pesquisem, no seu cotidiano escolar, atividades como horta, economia, produção agrícola e pecuária, cooperativas/associação, que possibilitam conhecimentos para a atuação no território. É importante promover, entre os (as) educandos, ações no sentido de se auto-organizarem em trabalhos coletivos, para que desenvolvam a solidariedade e o companheirismo, entendendo o quanto é essencial que cada um assuma o seu papel enquanto sujeito, na sociedade.

Conforme o PPP (2019, p. 34), a EEIBL tem se preocupado para a promoção de “uma prática educacional voltada para a transformação social e para as várias dimensões da pessoa humana com os valores humanistas e socialistas, como um processo permanente de formação/transformação humana e valorizando o trabalho e a cooperação” esta afirmação está disposta no marco operativo do PPP. Tal dimensão tem como função, sustentar ao plano de ação das instituições quanto à realidade desejada, ou seja, compreendemos que essa é uma proposta de ação que a unidade escolar se propõe a alcançar.

A unidade escolar traz no marco conceitual do PPP (2019) seus principais objetivos para o desenvolvimento da Educação do Campo, baseando-se nas Orientações Curriculares do Mato Grosso, entre eles elencamos:

Construir, com a comunidade escolar, uma proposta pedagógica voltada à realidade, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências, e as legislações que regem os sistemas de ensino; oportunizar ações pedagógicas diretamente relacionadas à realidade cotidiana do campo, com resultados práticos de melhoria da qualidade de vida; promover a pesquisa como meio de fortalecimento da Educação do Campo (PPP, 2019, p. 17).

Essas proposições elencadas no PPP demonstram a intenção da escola em desenvolver práticas que venham ao encontro da realidade da população camponesa.

O PPP da EEIBL - enquanto marco conceitual - evidencia que a escola sustenta a organização do trabalho pedagógico pelos “princípios da Educação do Campo, cujas matrizes formativas – o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a histórica – se articulam para possibilitar o estudo da realidade” (PPP, 2019, p. 30).

Pensar a educação a partir dessas matrizes significa analisar o modo como uma luta pode ser cada vez mais educativa, como o desenvolvimento do trabalho pode ser menos alienado, mesmo ante ao capitalismo, e, finalmente, como as atividades culturais podem promover a emancipação, assim como a história pode determinar cada território e cada sujeito em busca de ampliar sua formação escolar (CALDART, 2015).

A partir da análise do PPP da escola, notamos que o documento é fundamentado em referenciais como: Ramos (2004), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Frigotto e Ciavatta (2012), Freitas (2011; 2013), Freire (2018), Machado Ilma (2009) e Brasil (2011; 2012). Os conceitos teóricos orientam que o processo de ensino e aprendizagem numa sociedade capitalista, como o Brasil, deve “considerar o trabalho como a principal categoria na articulação do trabalho pedagógico” (PPP, 2019, p. 29). Isso mostra que o Projeto Político-Pedagógico orienta que as práticas sejam trabalhadas concebendo o trabalho como princípio educativo.

É importante enfatizar que a construção da base teórica do PPP (2019) da EEIBL é fruto de estudos do pesquisador Claudemir Lourenção, que concluiu o mestrado no ano de 2016, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Câmpus de Cáceres-MT. Lourenção (2016) desenvolveu a pesquisa “Educação do Campo, Currículo e Ensino Médio em uma Escola de Nova Canaã do Norte-MT: (inter)faces de um debate”. O trabalho teve como finalidade o de examinar como se constituía o currículo do Ensino Médio da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima, e que concepções e princípios forneciam suporte a esse currículo para atender aos objetivos da Educação do Campo.

Ao retornar à escola como educador, Lourenção pôde contribuir junto ao coletivo de educadores (as), para que fossem (re) pensadas, as bases teórico-metodológicas do projeto pedagógico da escola. Isso mostra que as pesquisas desenvolvidas nas universidades proporcionam a ampliação da discussão, reflexão e construção da organização do trabalho pedagógico das escolas do campo.

No momento da construção do PPP (2019) não foi possível realizar uma discussão mais ampla envolvendo as famílias, associações, sindicatos ou outras instituições que fazem parte desta comunidade. Sendo assim, teve o envolvimento somente do coletivo dos profissionais de educação. Apesar do PPP não ter sido construído como o referenciado, com a participação de toda a comunidade, este espaço de construção foi formativo para aqueles (as) profissionais que até o momento não tiveram a oportunidade de contato com o conceito de Educação do Campo. A pesquisa do Lourenção (2016) foi fundamental para que os (as) educadores (as) se apropriassem dos principais conceitos da Educação do Campo, embora, ainda haja necessidade de aprofundamento teórico, tendo como base os estudiosos que se dedicam a pesquisar, discutir e refletir sobre a temática. É de extrema relevância que o espaço de formação continuada seja destinado a esses estudos.

Interpretamos que o PPP dessa escola (2019) é sustentado pelas concepções de Educação do Campo. As concepções sobre os fundamentos teóricos e metodológicos ainda não estão apropriadas pelo conjunto das pessoas, porque no geral os pais e os (as) educandos (as)

não conseguem definir os principais conceitos que amparam essa Educação, e alguns (mas) educadores (as) afirmam a necessidade de aprofundar teoricamente os referenciais da Educação do Campo para melhor desenvolver as práticas pedagógicas. O cenário demonstra que a escola está imersa em diversas contradições. No entanto, conforme Caldart (2012b, p. 29), estas contradições são positivas, porque existem pontos de conflitos na realidade e que evidenciam que os sujeitos estão em ação. As atitudes de inquietar-se e de estar em busca são essenciais para que aconteçam movimentos para a mudança no modo de pensar, organizar e sistematizar a proposta pedagógica na referida escola.

O PPP (2019) desta instituição orienta para que a organização do trabalho pedagógico seja sustentada pela particularidade formadora da luta social e na organização coletiva, colocando, como centro, o trabalho, no seu sentido mais pleno. O trabalho, enquanto princípio pedagógico é entendido como conjunto de matrizes que concretizam a formação humana, direcionado a um projeto de emancipação e libertação da classe trabalhadora.

Conforme Caldart (2015), a “[...] afirmação do trabalho como princípio educativo se refere a seu sentido genérico de atividade humana criadora, ou ao que podemos chamar de modo de produção da vida” (CALDART, 2015, p. 31), ou seja, a articulação sobre o trabalho deve enfatizar seu papel essencial, de atividade produtiva necessária à constituição do ser humano, isto é, para a sua formação humana.

A preocupação e a intenção da escola em promover o trabalho pedagógico voltado à educação integral dos (as) educandos (as) são enfatizadas pelo PPP. Entendendo, como educação integral, “aquela capaz de possibilitar não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o de organização, a formação para o trabalho, o desenvolvimento artístico, corporal e afetivo” (PPP, 2019, p. 32).

Observamos que a escola apresenta, no PPP, a intencionalidade de desenvolver sua prática pedagógica:

[...] a partir da realidade dos estudantes. Respeito ao bem comum, democracia, solidariedade e responsabilidade são valores humanistas que a escola perseguirá. Nesse sentido, precisará problematizar aspectos socioculturais, econômicos e políticos, de modo a possibilitar a leitura crítica para que o educando seja agente transformador da sociedade em que está inserido. Assim, a pesquisa se configura como princípio pedagógico na articulação de temas geradores ou outras formas de organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar será um facilitador, com possibilidades de ocorrer relação nas áreas do conhecimento e/ou entre disciplinas de diferentes áreas (PPP, 2019, p. 30).

O marco conceitual do PPP revela que a escola tem, como finalidade pedagógica, o desenvolvimento de suas práticas articuladas à realidade dos (as) educandos (as), visando uma

educação humanizadora, problematizadora e investigadora. Conforme Freire (2013), na educação problematizadora ocorre o compromisso dos sujeitos pela própria libertação. Trata-se de envolvimento pela humanização, em que ação do (a) educador (a) humanista se identifica com a do (a) educando (a), direcionando a humanização de ambos. Sendo uma educação em que educadores (as) e educandos (as) são companheiros (as), solidários (as) que partilham a mesma crença, de um ensino voltado à dialogicidade.

A educação problematizadora tem o compromisso com a humanização, em que educandos (as) e educadores (as) se identificam como sujeitos; o (a) educador (a) já não é quem sabe e transmite o saber; e o (a) educando (a) não é aquele ser passivo, que apenas recebe a transferência do saber retido pelo (a) educador (a).

Ambos são sujeitos do conhecimento, numa relação de diálogo. E:

[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2019, p. 100).

A prática problematizadora possibilita o processo de humanização dos seres humanos na busca pelo ser mais, partindo sempre do diálogo para a construção de um caminho educativo verdadeiro.

A prática pedagógica é sustentada por uma concepção de currículo. Sacristán (2017) argumenta que o currículo é bastante complexo, pois abrange aspectos pedagógicos, administrativos, culturais, políticos e outros valores práticos e teóricos. Ele é uma ferramenta de função socializadora, componente fundamental à prática pedagógica, por estarem ligadas as variações dos conteúdos, à sociedade e a qualificação dos profissionais docentes.

Para Machado (2010, p. 215):

O currículo é um instrumento político e técnico que norteia as ações pedagógicas da escola, constituindo-se um dos principais elementos da proposta pedagógica de uma escola. [...] Implicando na realização de opções relativas à concepção de educação, homem e mundo, envolve um exercício sistemático de teorização sobre prática pedagógica educação e ciência.

O currículo considera a escola como fração de um sistema social, e, a partir dele, adota conteúdos e missão, que são apresentados “por meios de usos quase universais em todos os sistemas educativos” (SACRISTÁN, 2017, p. 16), cuja escolha não é realizada à deriva ou com neutralidade, mas com intencionalidade determinada. O autor afirma que a prática não é neutra, mas estabelecida historicamente. Nesse sentido, a organização prática do currículo provém do

contexto, dos sujeitos, das necessidades e dos objetivos que estão em demanda. Assim, o contexto para a efetivação do currículo se forma num cenário particular, decisório entre a comunidade escolar, que são essenciais ao desenvolvimento do currículo.

Assim, a concepção de currículo está vinculada a algum tipo de poder, visto que currículo é o orientador da ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional. Para Sacristán:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupar em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino [...] O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2017, p. 15-16).

O currículo é, antes de tudo, considerado como práxis, manifestando, assim, o seu fim social e cultural dentro da instituição escolar. A partir do momento em que os (as) educadores (as) procuram modelar o currículo prescrito, e aplicá-lo através de suas práticas pedagógicas em sala de aula, estão possibilitando a determinação de bases com ações autônomas no processo de organização da aprendizagem.

Partindo dessa visão, corroboramos com Sacristán (2017), quando destaca alguns fundamentos que nos auxiliam na compreensão do currículo em ação, reconhecendo, nele, manifestações emancipatórias. Apresentamos alguns dos princípios evidenciados pelo autor: o currículo precisa tornar-se uma prática fortalecida pela reflexão na qualidade de práxis, ou melhor, é importante que o processo de construção do planejamento, da ação e da avaliação sirva para atuar no campo do currículo em ação; o currículo deve levar em consideração o mundo real, entendido como o contexto em que os sujeitos estão inseridos, inclusive os fatores político, econômico e cultural, pois têm grande interferência na prática pedagógica; o currículo se efetua, necessariamente, num contexto de convívio social e cultural, sobretudo pelo fato de o espaço escolar ser uma esfera de aprendizagem social, marcada por diversos grupos de sujeitos que estão inseridos no ambiente educacional, e que têm visões e pensamentos diferentes, expressos no modo de intervir na cultura; e, por último, o currículo precisa direcionar o seu conteúdo para a construção social. Só assim, educandos (as) e educadores (as) se reconhecerão como sujeitos ativos e participantes, na construção dos seus próprios saberes.

Na nossa visão, esses fundamentos devem contribuir à propagação de práticas que proporcionem uma perspectiva transformadora, com indicativos de emancipação. Isto é, que



possibilitem o entendimento do currículo em ação, através da “práxis, que adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam” (SACRISTÁN, 2017, p. 201).

Nesse processo consideramos importante diferenciar práticas educativas de práticas pedagógicas. Para Franco (2012, p. 152) as práticas educativas são ações que “ocorrem para a concretização de processos educacionais”, enquanto as ações realizadas pelas práticas pedagógicas são “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. A autora também afirma que a prática docente se torna prática pedagógica “quando se insere na intencionalidade prevista para a sua ação” (FRANCO, 2012, p. 160). Para ela, um educador que se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola, ou seja, que acredita que a sua prática pode fazer a diferença na vida de alguém, este tem uma “prática docente pedagogicamente fundamentada” (FRANCO, 2012, p.160).

Franco (2012) afirma que as práticas pedagógicas se estruturam em volta de uma intencionalidade pré-definida, de modo que essas intenções serão seguidas durante todo o processo pedagógico, de modos variados, configurando-se como práxis. Nas teorias marxistas a práxis é estabelecida com uma relação dialética entre o homem e a natureza, onde, nessa relação, o homem, ao transformar a natureza através do seu trabalho, também transforma a si próprio.

Para Freire (2019, p. 52) a práxis “é reflexão e ação dos homens e das mulheres sobre o mundo para transformá-lo”. A partir dessa visão, entendemos que a práxis é o campo de ação do ser humano, e, quando o (a) educador (a) vale-se da prática pedagógica como instrumento de autonomia, a práxis, como modo de ação e reflexão, pode modificar tanto a teoria que a define, como a prática que a materializa.

O receptor da práxis defendida por Freire (2019) é toda humanidade, principalmente os que sofrem. Sendo esses os oprimidos, os grupos reprimidos do ser mais. Esses sujeitos são revolucionários, no sentido de lutar por mudança social, uma vez que não tem nada a temer, como não tem a perder, e, por isso, buscam assumir o papel de transformadores de suas realidades.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas têm um papel importante na vida dos (as) educandos (as), pois, através das reflexões e ações desenvolvidas nesses espaços, poderão contribuir para que reflitam e possam mudar suas práticas. Franco (2016) conceitua as práticas pedagógicas como:

[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Neste sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição (FRANCO, 2016, p. 541).

As práticas, quando constituídas de intencionalidade, compartilham uma construção de práxis, considerando que a ação e a consciência são diretamente vinculadas. As práticas pedagógicas tornam-se práxis ao serem desenvolvidas pelo (a) educador (a), uma vez que está imerso em uma sociedade que as intencionam, transformando-as em expectativas.

Sacristán (2017) afirma que o currículo, como prática, é importante para a investigação das contraposições entre as intencionalidades e as práticas educativas, pois estas estão além dos documentos e da eloquência, já que, nas propostas curriculares, estão apresentadas mais exigências teóricas do que a realidade absorve. É fundamental, também, o reconhecimento de que “o currículo reflete o conflito entre interesses em uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2017, p. 17).

Segundo Arroyo (2013), a vinculação entre os (as) educadores (as) e as ordens curriculares é colocada no campo de debate, de estudo e de formação, tanto nos espaços escolares, quanto em cursos de qualificação profissional.

Assim, deparamo-nos com duas situações em contraposição. De um lado, os (as) educadores (as) da educação básica se posicionam em busca de autonomia dentro dos coletivos sociais, para ampliar suas formações, conquistando o direito de ter tempo de estudo e de fazer planejamento, na intenção de serem menos aulistas, menos depositadores de conteúdo, na tentativa de usar a criatividade para serem protagonistas no seu trabalho. Do outro lado, estão as diretrizes, pareceres e normativas, que seguem, com fidelidade, as rígidas regras quanto ao processo de sequenciação, segmentação e avaliação. Como testemunhamos, “as recentes políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenho, por etapas, para quantificar progressos, sequências de ensino-aprendizagem” (ARROYO, 2013, p. 35). Isso só reforça as razões progressivas de sequências, que servem para aprovar ou reprovar os (as) educandos (as).

Segundo Sacristán (2017), o currículo prescrito é um mecanismo que auxilia na organização escolar, estipulando certo tipo de controle referente às finalidades da educação. É estabelecido por meio das políticas educacionais desenvolvidas pelo governo e tem função normatizadora, e, por meio dele, são elaborados os parâmetros mínimos para todos os sistemas

educativos. Não é considerado como um acordo pedagógico, e nem documento pronto e acabado, definidor de tudo o que o (a) educador (a) precisa seguir.

Esse currículo está condicionado à política curricular que o regula, normatiza e controla, e, nesse sentido, Sacristán (2017) salienta que:

[...] este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e autonomia que vários agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (SACRISTÁN, 2017, p. 109).

A política curricular prescrita é o agrupamento de ações que se relacionam e articulam, com o objetivo de assegurar a hegemonia, determinando, ao sistema escolar, *o que se deve ensinar, para que ensinar e como ensinar*. E, ainda, temos uma organização hierárquica que supervisiona o cumprimento do currículo prescrito, pelas instituições escolares. Essa vistoria é realizada através das avaliações externas, que se tornam um meio de controle sobre aquilo que se ensina.

O currículo prescrito é constituído por documentos que direcionam o andamento educacional das instituições escolares, no entanto, não o determina. Exemplos desses documentos são as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, e a Base Nacional Comum Curricular, que orientam o ensino para um determinado grupo de sujeitos, porém, não estabelecem, efetivamente, a realização prática.

Sacristán (2017) afirma que o currículo prescrito faz a ordenação dos parâmetros mínimos a serem seguidos, obrigatoriamente, por todas as instituições de educação básica. É importante refletirmos, então, que, ao se exigir um currículo mínimo a todos os sistemas de ensino básico, há uma imposição que desconsidera as desigualdades sociais do nosso país. Questionamos, pois, se todos (as) os (as) educandos (as) dispõem de oportunidades equivalentes, para que tenham boa qualidade de ensino em suas aprendizagens. Entendemos que a materialização da proposta de um currículo mínimo e comum como potencializador à qualidade de ensino depende, também, dos fatores culturais, sociais, políticos, econômicos e da existência de suporte para garantir a qualidade da prática escolar.

Os materiais produzidos por instituições editoriais, como, por exemplo, os livros didáticos ou livros textos, fazem parte do currículo apresentado aos (as) educadores (as), ou seja, “existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2017, p. 103). Esses livros textos, na maioria das vezes, são utilizados pelos (as) educadores (as) para

a estruturação de suas práticas. No entanto, reforçamos que os (as) educadores (as) precisam ser conscientes do interesse econômico que existe na produção desses materiais, além da função controladora que proporcionam aos sistemas de ensino, quanto a padronização dos conteúdos transmitidos a sociedade.

Os conteúdos trazidos pelos livros textos são padronizados, e, quando trabalhados com informações descontextualizadas, podem ser deficientes e sem sentido aos educandos (as). Sacristán (2017, p. 103) evidencia que “o próprio nível de formação do (a) professor (a) e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito”, mostrando que “o papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros textos”. Nesse quesito, queremos apontar que, quando o (a) educador (a) utiliza o livro como um material pronto e acabado, está sendo conivente com a sua própria alienação, uma vez que não procura aperfeiçoar a elaboração do seu planejamento. Ao deixar-se guiar pelos livros que foram elaborados por instituições externas à sua realidade, os (as) educadores (as) não exercem a sua autonomia, de pensar práticas pedagógicas condizentes com as vivências, valores, saberes e cultura da comunidade onde atua. Desse modo, reafirmamos a necessidade da qualificação profissional do (a) educador (a), para que aprimore cada vez mais a sua prática pedagógica, com a finalidade de conseguir controlar a sua prática.

Segundo Sacristán (2017), o currículo moldado pelo (a) professor (a) significa reconhecer a tradução do currículo na prática, além de reconhecê-lo (a) como ator principal para o seu efetivo desenvolvimento. Sendo assim, fica evidente a importância do currículo como elemento que se configura na/pela prática pedagógica do (a) educador (a). Apontamos, como exemplos de currículo modelado, o plano de ensino, o plano de aula, as sequencias didáticas e outros.

Em relação ao currículo modelado, Sacristán faz a seguinte ressalva:

O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-textos, etc. Independentemente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução (SACRISTÁN, 2017, p. 104).

O autor destaca que os (as) educadores (as) são os (as) principais tradutores (as) do currículo prescrito, porém, não devem ser reprodutores (as) deste. Tais traduções são realizadas através das vivências sociais, históricas e culturais de cada sujeito. O (a) professor (a) tem um papel fundamental no sistema educacional em que o currículo está vinculado. Apesar das

normas e controle empreendidos pelo currículo prescrito, é no modelado, que os objetos da aprendizagem, os objetivos, as avaliações e as metodologias se tornam materiais, isto é, se caracterizam como práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o currículo modelado é considerado como campo de decisão, resistência e soberania/autonomia, para posicionar em prática os conhecimentos. Sendo reconhecido como um local de descoberta e inventividade, e não apenas lugar do seu campo epistemológico de saber. No entanto, há algo que não podemos desprezar que é o caso do currículo modelado envolto ao currículo prescrito, mesmo considerando que o (a) educador (a) tem certa autonomia, na construção dos seus planos de ensino.

O currículo em ação, por sua vez, está vinculado ao momento em que acontece a efetivação de toda a intencionalidade da prática pedagógica desenvolvida pelo (a) educador (a). Dizemos que são as práticas pedagógicas realizadas pelos (as) professores (as), ou seja, é a execução do projeto pedagógico, devidamente. De acordo com Sacristán (2017), ele é considerado a relação entre a teoria e a prática, já que o currículo modelado, elaborado pelo (a) educador (a), passa ao momento das práticas realizadas em sala de aula, ou seja, é quando o currículo em ação é efetivado. Ainda conforme Sacristán (2017, p. 104):

É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares [...]. É o elemento no qual o currículo se transforma em método ou no qual, desde outra perspectiva, se denomina introdução. A análise desta fase é que dá o sentido real à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc, que se produzem na mesma.

O (a) educador (a), entendido, aqui, como grande responsável pelo comando do processo de desenvolvimento da proposta curricular, faz a mediação entre o currículo prescrito e o currículo concretizado nos espaços escolares. É dele (a) a responsabilidade de colocar em prática o currículo moldado em ação, entendendo que é a “última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra, se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida” (SACRISTÁN, 2017, p. 201).

O currículo realizado compreende as aprendizagens ou conhecimentos produzidos pelos (as) educandos (as), nas instituições de ensino. Significa, também, o resultado do currículo em ação que foi trabalhado, gerando uma relação entre o (a) educador (a) e o (a) educando (a). Segundo Sacristán (2017), tais práticas produzem frutos que envolvem aspectos cognitivos, sociais, afetivos, culturais e outros. Também enfatiza que os efeitos podem se manifestar de

modo instantâneo, no aprendizado dos (as) educandos (as), a partir das estratégias e métodos pedagógicos utilizados, ou pode aparecer em longo prazo, vindo a influenciar em sua formação pessoal, profissional, econômica, política, social ou familiar.

A discussão em torno das concepções que orientam o PPP da escola e da epistemologia que configura o currículo em uma sociedade de classes, contribuiu para compreender a organização da proposta curricular que configura o Ensino Médio abordada na próxima subseção.

#### **4.2 A organização da proposta curricular do Ensino Médio**

Os pressupostos sobre a concepção de currículo possibilitaram a reflexão a respeito da proposta curricular do Ensino Médio no contexto histórico educacional do Brasil e como é realizada, essa integração, na EEIBL. Conforme o PPP (2019), a etapa de Educação Básica do Ensino Médio é sustentada pelo currículo prescrito: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) nº 2/2012, em sintonia com as diretrizes operacionais para a Educação do Campo. Discorreremos brevemente sobre contexto da dualidade histórica da formação geral para a elite e uma educação técnica aos sujeitos trabalhadores. Além de indicar algumas ligações entre a legislação da educação no Brasil com os eixos estruturantes da educação integral – trabalho, ciência e cultura.

Para que haja a compreensão da organização do Ensino Médio, é preciso que seja feita uma breve análise sobre o seu desenvolvimento no Brasil. A dualidade estrutural e as contradições do Ensino Médio tiveram início já em seu princípio, permanecendo até os dias atuais.

Para entender essa dualidade estrutural, partimos da década de 1940, com a reforma Capanema. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o ensino secundário foi estruturado em duas vertentes: uma destinada à preparação da classe dominante, para prosseguir com a reprodução de relações entre domínio e o poder, e, outra, ofertada a classe trabalhadora, cuja finalidade era preparar a população da classe trabalhadora ao trabalho. Kuenzer (2009) descreve que:

[...] para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. [...] a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior (KUENZER, 2009, p. 28).

A dualidade e a contradição, nessa etapa de ensino, é um desafio rotineiro e atual. O percurso histórico da educação brasileira mostra que a instabilidade na legislação do Ensino Médio esteve presente desde o início do ensino secundário. Capacitar e/ou instruir alguns sujeitos para o ingresso ao Ensino Superior, enquanto outros são preparados ao mercado de trabalho, passou a ser uma contradição, demonstrando o embate entre as classes sociais, em que, para cada classe social, eram previstas diferentes propostas curriculares.

Durante o século XX, ocorreram diversas tentativas, através de reformas educacionais, de encontrar o papel do Ensino Médio na educação brasileira. A promulgação da primeira LDB, nº 4.024/61, teve como base curricular os três graus de ensino por ela registrados, quais sejam: o primário, o médio e o superior.

Conforme o Art. 33, a educação de grau médio foi destinada aos adolescentes em continuidade à educação primária, dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O ensino médio ministrado nesses ciclos “abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Art. 34). O texto da Lei mostra que o ginásial teve duração de quatro séries anuais e o colegial de três anos, no mínimo. Entende-se que os cursos secundários são os próprios ciclos de grau médio. O ginásial abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial. O colegial oferecia as modalidades de clássico e científico, que complementavam o secundário, bem como as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica. Na terceira série, o currículo era organizado em aspectos históricos, linguísticos e literários. Também preparava os (as) estudantes para cursos superiores, além do curso normal, voltado à formação de professores, orientadores, supervisores escolares, destinados ao ensino primário.

Após dez anos, foi aprovada a Lei nº 5. 692/71, que teve como finalidade, embora não estivesse explícita, dificultar o acesso de uma elevada quantidade de estudantes ao Ensino Superior, propondo a obrigatoriedade da profissionalização a todos (as) os (as) educandos (as) de todas as escolas. Segundo Kuenzer (2001), havia uma pretensão, nessa proposta, de superação da dualidade estrutural, já que todos (as) os (as) educandos (as) deveriam fazer os mesmos cursos, com a finalidade de se qualificarem ao mercado de trabalho. Com esta Lei, o Ensino Médio passou a ser denominado como ensino de 2º grau.

A dualidade prevista em lei estava superada. No entanto, segundo Kuenzer (2001), na prática, não houve muitos avanços, já que os filhos da classe trabalhadora não conseguiram atingir os níveis mais altos de escolaridade. Os setores educacionais passaram a sofrer diversas pressões, principalmente da classe média, para a alteração da Lei em vigor. Com isso, foram-se fazendo modificações na legislação, que foi substituída pela Lei nº 7.044/1982. Conforme

Kuenzer (2001), os cursos de qualificação profissional para o 2º grau se tornaram optativos para as instituições. Assim, quando a classe trabalhadora buscava, na educação, uma forma de superar as condições de exploração, visto que, historicamente, já se encontravam em situações de excluídos, ficava evidente que, mesmo permanecendo na escola, “a qualidade desta escola, que era a qualidade do academicismo livresco e de competência no fragmento, não correspondia à ‘qualidade’ necessária para superar a sociedade de classes que alimenta a acumulação capitalista” (KUENZER, 2001, p. 25).

De acordo com Kuenzer (2009), essa Lei serviu para normatizar um novo acordo conservador que já estava ocorrendo nas práticas escolares. “Esse modelo foi sendo ajustado ao longo da história para atender as demandas do mundo do trabalho e das relações sociais, foi orgânico às necessidades do taylorismo-fordismo” (KUENZER, 2009, p. 30). Conforme a autora, para atender essa organização, o projeto pedagógico era baseado na qualificação profissional, que tinha, como desfecho, um procedimento de aprendizagem individual de como fazer determinadas funções. Os cursos eram voltados ao treinamento e repetição. Sendo assim, não era importante o desenvolvimento intelectual, como competência profissional vinculada à escolaridade, exigia-se rapidez e destreza nas tarefas de repetição e memorização, “considerando desnecessário ao (a) trabalhador (a) o acesso aos conhecimentos científicos que lhe propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia” (KUENZER, 2009, p. 31).

Concordamos com Kuenzer, quando descreve que “a dualidade estrutural tem raízes na forma de organização da sociedade, que expressa às relações entre o capital e o trabalho, pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má-fé” (KUENZER, 2009, p. 35).

Com a regulamentação da LDB nº 9.394, em 1996, o Ensino Médio foi consagrado como etapa final da Educação Básica, englobando, como finalidades: a consolidação de conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a possibilidade da continuidade nos estudos, o desenvolvimento da cidadania e o pensamento crítico, a preparação para o trabalho, o aprimoramento do (a) estudante para compreender os fundamentos tecnológicos das disciplinas escolares e assegurar a formação geral (Art. 35). Nesse período, foi proposto ao Ensino Médio uma identidade vinculada à formação básica, assegurada para toda a população, na suposição de cessar a separação entre o ensino técnico profissionalizante e a preparação para o acesso ao Ensino Superior.



A preparação para a cidadania, para o trabalho e a continuidade nos estudos, tornou-se aspecto desafiante para o sistema de ensino das escolas. Uma vez que parecia determinar a separação entre o Ensino Médio profissionalizante e o de formação integral, além de enfatizar a preparação para o acesso ao Ensino Superior ou na formação geral que muitas vezes é ofertada sem preocupação em relação ao que acontecerá com a vida dos sujeitos após a conclusão da etapa de ensino.

Após a promulgação da LDB, são elaboradas novas diretrizes para o Ensino Médio. No governo de Fernando Henrique Cardoso foi criado o Decreto nº 2.208/97, com a finalidade de estabelecer uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico, de maneira independente e articulada ao Ensino Médio, ou seja, seu resultado mais evidente foi o impedimento da integração entre o Ensino Médio e a Educação profissional. Em 1998, foram promulgadas novas diretrizes para o Ensino Médio.

Segundo Bueno (2000), a Resolução nº 3/98, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), no primeiro momento trouxe um discurso de transformação, através do reconhecimento sobre o conceito de educar para a vida e não apenas para o trabalho, defendendo uma etapa de ensino envolvido na articulação entre formação técnica e conhecimento científico, com o propósito de superar a dualidade histórica dessa etapa de ensino, com um currículo adaptável à realidade do (a) educando (a) e que correspondesse às demandas da sociedade, de maneira contextualizada e interdisciplinar.

No entanto, a autora analisa que o contexto do Ensino Médio em curso era muito distante da realidade proposta pelas DCNEM. O discurso de um currículo mais flexível estava relacionado à adequação a um mundo produtivo e instável, ou seja, que estava em constante transformação, que demandava a qualificação para a vida, outrossim, “[...] preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2004, p. 39).

Outra crítica, feita às DCNEM, refere-se ao discurso anunciado pela Lei nº 03/98 no Artigo 12, que discorre:

Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional. § 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada. § 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos (BRASIL, 1998, p. 6).

Como podemos observar, a Lei estabelece o fim dessa separação, afirmando a construção de um currículo comum que envolveria uma formação básica e a preparação para o trabalho, abrangendo algo mais vasto do que a educação profissional. No entanto, Ramos aponta que existe uma oscilação nas DCNEM, “entre trabalho como princípio e trabalho como contexto; trabalho como mediação e trabalho como fim; trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva” (RAMOS, 2004, p. 41). Em sua crítica, a autora complementa que não ocorreu uma superação para integrar a divisão existente entre ensino propedêutico e o ensino profissional, havendo uma redução na perspectiva geral do trabalho sob uma colocação utilitária, em que foi tomado como princípio educativo, na concepção do capitalismo, e não em favor da classe trabalhadora (RAMOS, 2004, p.42).

As diretrizes e o decreto serviram como orientadores ao trabalho pedagógico, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades, assim como uma flexibilização para a sociedade competitiva, cuja formação estava voltada para atender as instâncias do mercado capitalista.

Conforme Viamonte (2011), no Governo Lula, o debate ocorreu em torno do Decreto nº 2.208/97, que separava o Ensino Médio e a Educação Profissional. Isso resultou num movimento de diversos setores educacionais relacionados à educação, na tentativa de propor discussões para “inovação e renovação de currículos capazes de formar indivíduos comprometidos e capazes de articular de forma criativa as dimensões do fazer, do pensar e do sentir, que fornece uma sólida e atualizada formação científica, tecnológica, cultural e ética” (VIAMONTE, 2011, p.15).

Através de debates e discussões, foi aprovado o Decreto nº 5.154/04, que trouxe de volta a oportunidade da vinculação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível Médio. Concordamos com a autora, no sentido de que o Decreto teve, como intenção, a contribuição na formação integral do (a) estudante, tendo a capacidade da superação da “dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica e/ou formação instrumental – para os pobres e desvalidos da sorte – versus formação acadêmica – para os filhos da elite” (VIAMONTE, 2011, p. 17).

Estudiosos (as) defendem que a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível Médio precisa acontecer de maneira integralizada, e que a disposição do currículo deve garantir uma formação humanística e integral, com articulação entre a cultura geral e técnica, de modo simultâneo, sem que uma seja considerada superior à outra. Isso dará condições para que os sujeitos tenham uma formação ampla, envolvendo aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O ensino precisa contribuir para que os sujeitos sejam capazes de fazer uma leitura de mundo, para que, durante a vida, consigam aprender, interpretar, analisar, refletir e tomar decisões para transformar a realidade. Na concepção de Freire (2013), o conhecimento não deve ser depositado ou apenas transmitido, mas possibilitar que os sujeitos produzam, construam, desconstruam e reconstruam o entendimento sobre os temas da ciência, da política, da economia, da vida, enfim, do mundo ao seu redor.

As novas DCNEM foram regulamentadas pela Resolução nº 02/12, que está em vigor até os dias atuais. Vem sendo, no entanto, atualizada, ocasionando outras diretrizes ao Ensino Médio, através da Resolução nº 03/18. No artigo 36, dessas diretrizes que estão sendo implementadas:

É assegurado aos alunos matriculados no ensino médio em data anterior ao início da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais dispostas na presente Resolução, o direito de concluírem seus estudos segundo organização curricular orientada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, ou de migração para nova organização curricular, garantido o aproveitamento integral dos estudos anteriormente realizados e vedado o alongamento do período de duração dessa etapa da educação básica (BRASIL, 2018).

O Art. 37 deixa evidente que a Resolução nº 2/12 continuará em vigor até o início da implementação da Resolução nº 03/18. Sendo assim, o PPP da EEIBL se sustenta pela Resolução nº 2/12. Baseado no Art. 5º, dessa resolução, o PPP apresenta que:

O Ensino Médio, concebido como última etapa da educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura, da tecnologia e da ciência, se constitui como direito social, e conseqüentemente, está associado a todos os campos e dimensões da vida. [...] define que a organização dessa etapa de ensino se baseia nos eixos estruturantes da educação, sendo eles, a formação integral do estudante; o trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos; a educação em direitos humanos como princípio nacional orientador; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração e contextualização de conhecimentos gerais; e a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (PPP, 2019, p. 25).

O Ensino Médio ofertado pela EEIBL, de acordo com o PPP (2019), é o ensino regular. A matriz curricular é organizada por meio de áreas do conhecimento, conforme estabelecido pelas DCNEM (2012), nos Artigos 8º e 9º. Cada área é composta pelos seguintes componentes: Linguagens - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês), Artes, Educação Física, sendo oferecida a Língua Estrangeira (Espanhol), como optativa; Matemática - Matemática; Ciências da Natureza – Biologia, Física, Química; Ciência Saberes do Campo (Agroecologia, Agricultura Familiar e Economia Solidária); Ciências Humanas – História, Geografia,

Sociologia e Filosofia. O tempo escolar é organizado em séries anuais, tendo a duração integral de três anos, com uma carga horária de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, distribuídas em 800 (oitocentas) horas por ano, tendo, cada ano, 200 (duzentos) dias efetivos de trabalho escolar. A escola oferece, aos estudantes, o Ensino Médio nos períodos diurno e noturno.

Sendo uma instituição pública estadual, a escola “Ivone Borkowski de Lima” baseia sua estrutura curricular nas prescrições do Programa Oficial de Ensino, da SEDUC/MT, cuja base é proposta pelas “Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Essas são as bases que sustentam o PPP da escola.

Segundo Machado Ilma (2009), o PPP representa o pensamento, o conceito, e a maneira como a escola organiza o seu trabalho pedagógico, tendo, como propósito, a implementação de suas finalidades. Essas finalidades estão vinculadas à natureza social, tendo uma implicação direta com o tipo de sujeito a que se pretende educar, sendo assim, essa proposta precisa estar relacionada às dimensões históricas, com foco na transformação do sujeito, e, conseqüentemente, da sociedade.

Sob essa perspectiva, a comunidade escolar deve evidenciar, de maneira objetiva, o tipo de sociedade e cidadão que intenciona formar. Para que sejam efetuadas ações particulares para a obtenção de tais resultados:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1998, p. 2).

O PPP é um documento que contribui a organização do trabalho pedagógico, dentro de um contexto geral, mas, também, de organizar o ambiente da sala de aula, integrando a sua vinculação ao cenário social, buscando manter um olhar de totalidade. Não deve ser visto, pelos seus atores, como algo burocrático, mas como um instrumento que vai orientar e direcionar as práticas pedagógicas escolares. É através da construção do PPP que a comunidade escolar tem a oportunidade de opinar, discutir e definir as teorias e práticas que sustentarão o projeto de escola, a autora complementa, afirmando que “temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma

teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola” (VEIGA, 1998, p. 2).

A construção coletiva do PPP tem o papel de fortalecer a autonomia da escola e a sua capacidade de esboçar a própria identidade. Essas ações têm como finalidade o resgate da escola como espaço livre para que a comunidade dialogue e discuta, baseando-se em uma reflexão coletiva. Para isso, “necessitamos de um referencial que fundamente a construção do Projeto Político-Pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica” (VEIGA, 1998, p. 2), uma vez que a prática pedagógica precisa estar vinculada às necessidades da população, principalmente voltada para a solução de problemas e transformação social.

O PPP aponta que a EEIBL tem, como filosofia, “formar pessoas com capacidade crítica para ler a realidade em que está inserida” (PPP, 2019, p. 17). Ou seja, tem como pretensão, desenvolver, nos (as) educandos (as), a capacidade de perceber a realidade em que estão inseridos, com o objetivo de transformar, com suas ações, a situação local. O documento apresenta que o ensino é sustentado na concepção de formação humana e educação integral. E, ainda, propõe uma visão de educação baseada no diálogo como ferramenta para a reflexão e ação.

Segundo o PPP (2019), a proposta pedagógica da escola é apresentada em partes, para os pais, durante as reuniões e assembleias gerais, porém, o documento se encontra à disposição da comunidade escolar, caso tenha curiosidade e interesse por conhecer o projeto educacional da escola. O documento enfatiza que uma minoria de pais participa das reuniões propostas pela escola. No entanto, os pais participam efetivamente de eventos festivos, também propostos pela escola, como o dia das mães e pais, a feira da lua, a festa junina e a formatura.

O diagnóstico<sup>19</sup> da realidade escolar, desenvolvido pelos quatro segmentos escolares, afirma que o PPP é atualizado periodicamente, com a participação de educadores (as), Apoio Administrativo Educacional (AAE's) e Técnicos Administrativos Educacionais (TAE's). Isso indica que não há participação dos pais e estudantes, na construção da proposta pedagógica da escola. O diagnóstico revela que os (as) profissionais conhecem as partes escritas do PPP, enquanto os pais e estudantes que participam das reuniões conhecem alguns itens, apresentados nesses momentos.

---

<sup>19</sup> O diagnóstico da realidade escolar faz parte do PPP. Para fazê-lo, a escola convidou todos os segmentos escolares (pais, estudantes, educadores (as) e funcionários técnicos e apoio administrativo), que são divididos em grupos para avaliar todas as dimensões do PPP.

A partir das descrições anteriores, entendemos que, embora os autores apontem à construção de uma proposta pedagógica coletiva entre os sujeitos da comunidade, essa prática não é comum na escola observada, uma vez que apenas dois segmentos participam da elaboração e implementação do PPP. No documento, existem indicações de que o PPP será apresentado, à comunidade escolar, para que, juntos, tomem decisões sobre eventuais alterações e/ou inserção de novos conceitos, ou, até mesmo, a exclusão de conteúdos que, por alguma razão, forem julgados irrelevantes ou ofensivos, pela comunidade.

Enfatizamos que é essencial que a comunidade se aproprie das bases teóricas que fundamentam a escola, porque é função da em sociedade, contribuir nas tomadas de decisões, refletindo sobre as seguintes questões: que escola queremos? que tipo de educação queremos? que cidadãos desejamos formar? Sujeitos críticos, alienados, construtores de realidades, produtores ou reprodutores de conhecimento? Somente com a participação coletiva é possível pensar uma proposta de Educação do Campo que seja significativa e propositiva aos camponeses (as). Diante disso, abrimos uma subseção para discorrermos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas pesquisadas.

#### **4.3 Práticas pedagógicas no 2º Ano A e B do Ensino Médio da Escola Estadual “Ivone Borkowski de Lima” e sua articulação entre conhecimento científico e realidade**

Partimos do pressuposto que as práticas pedagógicas e educativas são tudo o que se desenvolve no cotidiano escolar, ou seja, é a concretização do currículo em ação. Apesar de a EEIBL estar vinculada à SEDUC/MT, tem identidade própria, outrossim, a escola, enquanto comunidade escolar, tem direitos garantidos pela LDB, para elaborar sua proposta pedagógica de acordo com a realidade e necessidade próprias.

No espaço escolar, o (a) educador (a) exerce um papel fundamental, no processo de construção do currículo em ação, que se concretiza pelo desenvolvimento da prática pedagógica, pois, enquanto sujeito do processo de construção e desdobramento dessa prática, vai dando significado às suas ações em sala de aula. A autonomia, nesse espaço pedagógico, depende das ações e do próprio trabalho do (a) educador (a), pois ele (a) é um dos principais sujeitos pensantes das práticas a serem desenvolvidas, uma vez que pais e educandos (as) precisam participar da produção e execução das propostas e projetos pedagógicos, no intuito de promover a transformação da realidade dos sujeitos.

Para Veiga (1989), a prática pedagógica é uma dimensão da prática social, isso mostra a importância de associar a teoria e a prática, sendo responsabilidade do (a) educador (a),

procurar caminhos à sua estruturação e desenvolvimento. Assim, não há a divisão entre teoria e prática, pois compreendemos que, no processo de ensino e aprendizagem, apesar de a teoria ser fundamental para a formação do sujeito, somente ela não é suficiente para preparar os (as) educandos (as) ao exercício da cidadania, criticidade e emancipação. É preciso inserir a realidade no cotidiano escolar como prática pedagógica.

Sendo assim, é na/através da prática pedagógica, que acontece uma diversidade de atividades e relações. São nessas associações que firmamos os nossos olhares e sentidos para o entendimento das finalidades e articulações das propostas pedagógicas na escola pesquisada. O foco principal do ato de observar é o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo educador (a) e educando (a), assim como as outras relações externas e internas aos espaços escolares. No decorrer do processo de análise da prática pedagógica, direcionamos o nosso olhar às metodologias, aos materiais, ao conteúdo trabalhado pela escola e às articulações do conhecimento científico com a realidade.

Optamos por analisar as práticas pedagógicas dos (as) educadores (as) em particular, pois, embora os instrumentos e metodologias utilizadas fossem semelhantes, as relações entre educandos (as) e educadores (as) se dão de maneira diversificada.

Durante a observação realizada no quarto bimestre de 2019 e algumas aulas do primeiro bimestre de 2020, notamos que as práticas pedagógicas se restringiram, majoritariamente, a aulas em sala de aula, tendo 15 (quinze) minutos diários reservados ao trabalho na horta, assim como algumas atividades no laboratório de informática e uma tímida atividade a campo. Presenciamos algumas aulas aos moldes da escola tradicional, em termos de conteúdo, isto é, com leituras envolvendo pouco diálogo, atividades por meio de repetição, memorização e treinamento.

Evidenciamos que os (as) educadores (as) utilizam o livro didático, enquanto currículo apresentado, para sustentar suas práticas pedagógicas, e que a maioria inicia suas aulas de modo semelhante, em ambas as turmas, informando, no quadro, a data do dia, o título do conteúdo e a página do livro em que o assunto/tema se localiza. Em seguida, dirigem-se à biblioteca da escola, para buscar os livros didáticos, distribuindo-os aos estudantes. Essa prática é diária.

Desses sujeitos observados, notamos que os (as) educadores (as) D, J e K fizeram uma breve introdução referente ao conteúdo que seria discutido durante a aula. Os demais iniciaram a aula sem introdução ou recapitulação do tema estudado na aula anterior. Utilizam, como metodologia, aula expositiva, leitura de texto, questionário para os (as) educandos (as) responderem com consulta nos livros, socialização das respostas, provas escritas com ou sem consultas e produções de textos.

De acordo com Sacristán (2017), quando os (as) professores (as) desenvolvem suas práticas pedagógicas guiadas apenas pelo currículo que lhes é apresentado, abrem precedentes para que a aprendizagem dos (as) educandos (as) seja direcionada por planejamentos exteriores, sem nenhuma vinculação com a realidade, cultura e valores dos (as) estudantes. Enfatizamos que nessa relação entre o conhecimento científico e a realidade, na Educação do Campo, é primordial à valorização e reconhecimento da população camponesa. Deste modo, sujeito e objeto estão em formação contínua e dialética, evoluindo por contradição interna, não de modo determinista, mas por meio da intervenção dos homens mediante a prática. Marx propõe a filosofia da práxis, uma vez que o conhecimento, a reflexão e o trabalho não devem ser encarados para a compreensão de sentido, mas para a realização de ações concretas, com vistas à transformação do social.

Bitencourt e Zart (2017, p. 264) também nos alerta para a importância de o currículo da escola do campo ser “adequado e contextualizado com a realidade local, que respeite os sujeitos do campo e os possibilitem ser protagonistas da sua formação e vida”.

No decorrer das aulas observamos que a educadora K utiliza-se de vários instrumentos pedagógicos como vídeos, apresentação de textos em *Datashow*, televisor, livro didático. Suas aulas são baseadas no diálogo, proporcionando espaço para os (as) educandos (as) exporem suas opiniões e fazerem questionamentos. Percebemos que existe um bom relacionamento entre eles (as) e a educadora. Nas atividades da horta a educadora faz direcionamento dos trabalhos que devem ser realizados, nas duas turmas a maioria dos (as) educandos (as) desenvolveram as atividades propostas. Notamos que as práticas da horta não são relacionadas com os estudos desenvolvidos na sala de aula.

Na turma do 2º ano A acompanhamos o desenvolvimento de uma atividade em que os educandos (as) confeccionaram um jogo e o cartaz para a festa do pastel. A educadora dividiu a turma em dois grupos, cada um ficou responsável pelo desenvolvimento de uma das atividades. Os (as) estudantes interagiram entre si para a execução da tarefa. Também foi possível observar uma aula em que tratou sobre o campo da arte. Nesse dia foi trabalhado com vídeos e imagens para os (as) estudantes compreenderem os diversos elementos que compõem a arte. Também foi debatido sobre os conteúdos dos vídeos. O vídeo “Somos todos José” chamou nossa atenção, pois tratava a respeito do homem do campo, o cuidado com a sustentabilidade e os saberes dos (as) camponeses (as).

Na discussão a educadora questiona se os (as) estudantes se sentem homens do campo, dos nove que estavam presentes na aula apenas dois disseram que sim, os (as) demais permaneceram em silêncio, e educadora seguiu a aula sem insistir para que emitisse a opinião.



Nota-se que as questões expostas no vídeo poderiam ser mais aprofundadas, no entanto foi tratada bem superficialmente. Ao falar sobre sustentabilidade um dos educandos relata que *“utilizo o veneno, porque acho mais cômodo e menos trabalhoso”* (Educando B). Não houve nenhuma discussão a respeito da problemática levantada, sendo que a situação foi tratada como algo natural. A educadora tem a preocupação em promover uma aula dialogada, porém é notável que estes (as) precisam de um tempo maior para expor suas ideias. Os assuntos são iniciados, mas não são ampliados, os (as) estudantes precisam ser instigados (as) a desenvolver sua criticidade e problematizar seu contexto. No desenvolver das atividades escritas, a maioria dos (as) educandos (as) são participativos (as). Como mencionamos a educadora não tem como único instrumento o livro didático, procura propor aulas dinâmicas, em grupos incentivando a troca de informação e o diálogo, também estimula os (as) estudantes a socializar o que discutiu nos grupos com os demais estudantes.

Nas aulas do 2º ano B, a educadora também promoveu aulas dialogadas, os (as) educandos (as) são incentivados a expressar suas ideias. A educadora é muito preocupada com o processo de ensino e aprendizagem dos (as) educandos (as). Aqueles (as) que se debruçaram na carteira, às vezes por não quererem participar das aulas ou por estarem cansados devido ao trabalho durante o dia, teve a atenção da educadora, ou seja, ela procurou entender o que estava acontecendo, permitindo que estes (as) se levantassem para lavar o rosto para despertarem. Em sua aula a estratégia foi positiva, pois ao retornarem os (as) educandos (as) desenvolveram o que foi proposto. A educadora levou-os (as) ao laboratório de informática para pesquisarem sobre diversas profissões e fazerem testes vocacionais, de acordo com as inteligências múltiplas temáticas trabalhadas nas aulas.

A prática pedagógica do educador A é desenvolvida a partir de livros didáticos, filmes, aula expositiva e socialização em grupo. Ele inicia as aulas fazendo a leitura do texto, alternando-a entre os (as) educandos (as), ou seja, cada um realiza a leitura de um parágrafo ou texto, dependendo da extensão. Nas duas turmas, há educandos (as) que se recusam a ler o texto, mas a maioria faz e acompanha as leituras no livro. O educador não faz imposições àqueles (as) que se recusam a ler. Durante a leitura, faz pausas para explicar o tema e responder a eventuais perguntas dos (as) estudantes.

Na turma do 2º ano A não há muitas conversas paralelas, os (as) educandos (as) prestam atenção, mas não questionam, não interagem muito com o educador, que, na maioria das vezes, fala sozinho. Ao serem indagados (as) conseguem expor alguma coisa, surgindo algumas perguntas, quando o assunto é do interesse deles (as). Na turma do 2º ano B, por outro lado, é desenvolvida a mesma metodologia, no entanto, a turma é mais agitada, ou seja, exige do

educador uma atenção maior, no sentido de cobrar mais concentração nas atividades propostas, pois ocorrem muitas conversas paralelas e jogos no celular no decorrer das aulas. É comum alguns se debruçarem à carteira para tirar uma soneca.

Quanto ao processo de desenvolvimento das atividades escritas e de socialização nas turmas, o educador, ao final das leituras, descreve quais são as questões que precisam responder. Na maioria das vezes, fazem a socialização das respostas com toda a turma. Em ambas as turmas, alguns (mas) educandos (as) têm o hábito de levar o caderno para o educador corrigir.

Quanto à relação entre o conhecimento e a realidade, o educador faz algumas tentativas de associação entre o conteúdo e a vida do educando. Em uma das atividades propostas ao 2º ano A, possibilitou aos educandos (as), falarem e discutirem sobre seus projetos de vida; princípios que precisam ter para conviver em sociedade; sentimentos que devem ser valorizados na relação com o outro; a função dos poderes legislativo, judiciário e executivo municipal e estadual.

Durante as discussões, foi revelado que projetam, futuramente: “constituir família, ingressar em um curso superior, conseguir um trabalho fixo (assalariado), concluir o Ensino Médio, cooperar com o próximo, buscar, na igreja, o fortalecimento para sua espiritualidade”. Segundo eles (as), para conviver em sociedade, é preciso valorizar princípios como: “empatia, responsabilidade, ética, gratidão, compreensão, cooperação, dignidade e respeito à vida e à natureza”. Foram levantadas temáticas como cooperação, trabalho assalariado e outros, que poderiam ser aprofundadas para uma maior compreensão, conscientização, reflexão e possíveis transformações no modo de pensar e agir dos (as) educandos (as), sobre as temáticas levantadas. Os temas, no entanto, foram debatidos superficialmente, em poucos minutos. O educador até questionou sobre o significado de algumas temáticas, mas nem ele, nem os (as) educandos (as) ampliaram a reflexão e ação para o desenvolvimento dos conteúdos levantados.

Analisamos que o educador tem algumas iniciativas, no sentido de promover o diálogo, entre os (as) educandos (as), e, quando o assunto é interessante, consegue a participação oral e tem controle da turma, para que desenvolva as atividades por ele propostas. No entanto, o educador é desafiado a construir uma prática pedagógica baseada na dialogicidade, na criticidade, para despertar, no (a) educando (a), o interesse pela pesquisa e pela descoberta do mundo, como responsáveis pela produção do conhecimento e mudanças em sua realidade, e não apenas reproduzir aquilo que é proposto nos livros didáticos. Conforme Freire (2013), “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto um fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2013, p. 83).

Segundo Freire, para realizar uma aula dinâmica, o (a) educador (a) precisa ser consciente de que um dos fatores principais para o saber está centralizado na curiosidade humana. Freire (2013, p. 84) afirma que “é ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer”. O autor também enfatiza que, ao exercitar a curiosidade, os (as) educandos (as) são convocados (as) a desenvolverem a imaginação, a intuição, a capacidade de comparar, de observar, de pesquisar, na busca pelo entendimento do objeto ou da sua razão de ser e estar em sociedade. No nosso entendimento, baseados em Freire (2013), o (a) educador (a) deve, coletivamente, com os (as) educandos (as), registrar as curiosidades mais marcantes que os cercam, quais as problemáticas, sejam elas: políticas, econômicas e sociais, enfrentadas pela comunidade, para juntos promoverem um estudo que parte da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica, ou que a teoria produzida, na escola, tenha significado às práticas sociais desenvolvidas pela sociedade.

A escola deve promover um processo de ensino e aprendizagem que retire os (as) educandos (as) da ingenuidade, transportando-os à criticidade, e isso não é algo automático; requer tempo e práticas que estimulem o desenvolvimento da curiosidade crítica; precisam entender que a curiosidade humana é histórica e social, que vem sendo construída e reconstruída por homens e mulheres; que eles (as), educandos (as), são responsáveis pela construção de suas histórias, e, como sua vida é produzida nas relações sociais, são corresponsáveis pela história de comunidade em que vivem.

O (a) educando (a), ao compreender-se como um ser histórico, inacabado e curioso, descobre-se como ator do processo de aprender, passando a entender-se como ser que ensina e aprende. Nesse sentido, cabe à escola organizar espaços para que o (a) educando (a) exerça a sua capacidade de gerar uma consciência epistemológica, no sentido de superação da consciência ingênua (FREIRE, 2013).

A partir do currículo realizado, a escola deve fazer com que o sujeito se perceba como ser consciente de suas relações sociais e posições no mundo, como sujeito de sua própria existência, transformador da sua realidade, capaz de inventar e criar sua própria existência, e, ainda, romper com o domínio exercido, pela classe dominante, sobre a classe trabalhadora. Ou seja, perceber-se como ser no mundo, instaura, em si, a responsabilidade de optar, de decidir, de lutar, de resistir, de fazer política e economia. Freire diz: “gosto de ser gente, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo [...]” (2013, p. 53). O que estamos querendo dizer é que a escola precisa organizar meios, métodos, práticas e espaços para que os (as) estudantes se percebam

como sujeitos capazes de lutar para não serem apenas objetos, mas sujeitos de sua própria história, e, para isso, precisam exercer a sua voz e não se esconderem no silêncio das aulas.

Quanto ao educador D, também faz o uso do livro didático para direcionar as suas práticas pedagógicas. Durante os dias observados, utilizou, como metodologia, aula expositiva, questionário, roda de conversa e pesquisa a campo. Para iniciar os conteúdos, realiza uma breve introdução sobre o que será abordado na aula, em seguida, faz leituras coletivas com os (as) educandos (as) procurando levá-los (as) a expor suas opiniões e fazer questionamentos. Em ambas as turmas, os (as) educandos (as) tendem a responder o que o educador pergunta, mas são raros os casos em que levantam discussões, espontaneamente. Esses (as) têm uma relação de respeito com o educador, e a maioria desenvolve as atividades propostas.

O educador propôs, aos educandos (as) do 2º ano A, realizar uma pesquisa de campo, para investigarem como é feito o descarte do lixo, na comunidade. Foram separados em três grupos, para realizar o trabalho, sendo que cada grupo ficou responsável por pesquisar um estabelecimento comercial do Distrito Colorado do Norte. Foi escolhido, como local para a pesquisa: um mercado, a oficina de borracharia e o posto de saúde. Sendo orientados (as) a pedir permissão ao responsável pelo estabelecimento, para fazer a pesquisa e registrar os dados coletados por escrito. Inicialmente, o educador estabeleceu que os grupos fizessem a elaboração do questionário para a entrevista, mas, durante a aula, resolveu utilizar as questões propostas pelo livro didático. Sendo assim, entende-se que a proposta da pesquisa foi direcionada pelo livro. Foi sugerido que o processo investigativo fosse desenvolvido em horário oposto ao da sala de aula, ficando acordado, que para a próxima aula, os dados estariam coletados, para a análise e discussão. Também combinaram, para a próxima aula, uma observação de campo ao espaço onde é depositado o lixo recolhido das casas da população do Distrito Colorado do Norte e de outras comunidades, assim como entrevistarem um funcionário público da prefeitura, responsável pela coleta do lixo.

No dia da aula marcada, descobriu-se que apenas um grupo realizou a atividade de pesquisa, sendo assim, o educador propôs levar os (as) educandos (as) para observar o espaço do lixão, e, na volta, deixá-los nos locais para a realização da pesquisa. O lixão fica a uma distância de, aproximadamente, dois quilômetros da escola, sendo assim, foram levados de ônibus, até o local. Durante o passeio pedagógico, percebemos que alguns (mas) educandos (as) ficaram assustados (as) com as condições em que o lixo é descartado. Fizeram o registro por meio de fotos e vídeos. No retorno, um grupo de educandos (as) ficou no posto de saúde e, outro, no mercado. Após o regresso dos dois grupos, o educador encaminhou algumas questões do livro para entrevistar o funcionário público. Após o intervalo, acompanhados (as) pelo

educador, deslocaram-se até o local da estação de tratamento de água para entrevistar o funcionário público. O funcionário foi receptivo em atender e responder as perguntas realizadas pelos (as) educandos (as). Ao retornarem para sala de aula, o educador organizou uma roda de conversa para debater e refletir sobre as observações e dados coletados. Nesse dia, observamos que os (as) estudantes estavam mais participativos, comunicativos e dispostos a expor suas opiniões e também levantaram questionamentos. Nesse dia, os alunos descobriram que a coleta de lixo é realizada na comunidade União Flor da Serra (Santana) e Distrito Colorado do Norte-MT, em que os (as) moradores (as) não fazem a separação do lixo. O lixo é colocado em sacolas e tambores, pela população, e é recolhido pelos funcionários, com auxílio de uma caçamba puxada por um trator. O único equipamento de segurança usado, pelo profissional, é uma luva. No espaço destinado ao depósito do lixo, foi feito, pela prefeitura, uma vala com aproximadamente 6 metros de profundidade, 30 metros de comprimento e 6 metros largura, é nesse buraco que o lixo é descartado.

No período de estiagem (seca), o lixo é queimado, e, no período chuvoso, o lixo fica completamente imerso na água. Quando a chuva é mais frequente, é possível presenciar o chorume escorrendo em direção ao rio. Os (as) educandos (as) levantaram algumas problemáticas: quais os riscos que o lixão pode causar ou está causando à comunidade? Os resíduos do lixão atingem o lençol freático? Quando a água escorre em direção ao rio, chega a alcançá-lo? Os representantes do povo (vereadores e prefeito) conhecem essa situação? Notamos que a aula possibilitou perceberem os problemas que o lixão pode causar à natureza e à população, devido a sua localização e organização estrutural.

Essa prática pedagógica foi importante para despertar, no (a) educando (a), o interesse pela pesquisa, pela descoberta, contribuindo à reflexão e debate sobre a realidade, sendo, estes princípios, propostos pela Educação do Campo. Freire (2013) sugere que a escola desenvolva os conteúdos a partir dos saberes das classes populares. O autor questiona, “por que não aproveitar a experiência que têm os (as) alunos (as) de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde”? (FREIRE, 2013, p.31). Como vimos, a prática desenvolvida pelos (as) estudantes e o educador proporcionou diversas discussões e problematizações. No entanto, entendemos que a escola tem, como desafio, ir além, ou seja, relacionar a teoria com a prática e promover a prática pedagógica como extensão da prática social, no sentido de envolver toda a comunidade, para desenvolver um trabalho social, com a finalidade de transformação da realidade.

De acordo com Pistrak (2018, p. 42), “a tarefa fundamental da escola é estudar a atualidade, dominá-la, penetrar nela”. O autor define atualidade como “tudo aquilo que na vida social de nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver, que se reúne em torno da revolução social vitoriosa e servirá para a construção da nova vida”. Nesse sentido, a escola precisa ampliar a metodologia utilizada para desenvolver o conhecimento científico. Para que o processo de ensino e aprendizagem não se torne enfadonho e sem sentido, é necessário que os conteúdos dialoguem com a atualidade e tenham significado, à vida do (a) educando (a).

Na concepção freiriana, a educação problematizadora é aquela que busca a libertação, a humanização e o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos, além de considerar que, a partir da realidade, os sujeitos são capazes de criar, participar e gerir projetos e políticas sociais e econômicas, como modo de superar a ideologia dominante, valorizando a essência da humanidade. Segundo Freire (2019), uma educação problematizadora possibilita, aos sujeitos, constituírem-se como agentes de suas vidas, a partir de atos reflexivos, vivenciados pela dialogicidade desveladora de mundo.

Na educação problematizadora, Freire (2019) acrescenta que os (as) educandos (as) e educadores (as) agem como sujeitos, no processo educativo, em que ambos ensinam e aprendem. Esses (as) são vistos como pesquisadores (as) e investigadores (as) críticos (as), que, juntos, propõe a problematização da realidade a partir de ações cognoscentes, com o intuito de promover a emancipação do sujeito e a sua integração crítica na atualidade. Freire (2019) pontua que, na concepção problematizadora:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2019, p. 98).

A educação, quando constituída numa relação dialógica, propicia, ao educando (a), a compreensão do seu papel no mundo. Sendo assim, ao perceber a presença de opressão na sociedade, tem o compromisso de buscar e propor alternativa de transformação. Nesse sentido, “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 2019, p. 97).

A educadora B, em todas as aulas, faz a distribuição dos livros aos estudantes. A metodologia que sustentou a sua prática pedagógica, foi o método expositivo, a leitura de texto no coletivo, solução de perguntas com questões objetivas e com consulta nos livros didáticos.

Durante as aulas da turma do 2º ano B, ao realizar a leitura com a colaboração dos (as) educandos (as), notamos que a educadora encontra um desafio para manter uma aula em que dialoguem, concentrem-se e participem da discussão. No decorrer da leitura do texto, os (as) alunos (as) conversavam, paralelamente, outros folheavam o livro, outro olhava o celular e uma minoria acompanhava a aula. Como forma de chamá-los à participação, a educadora utilizou do seguinte artifício, “*ao término da leitura vou passar um trabalho que é difícil e que vale nota, fiquem quietos se não irão mal no trabalho*” (Educadora B, caderno de campo). Mesmo assim, a turma continuou levando a aula na brincadeira, achando graça em tudo, sorrindo sem motivos, reclamando que as palavras no texto eram complexas, dando risada de quem estava lendo. Durante vários momentos, a educadora tentou promover uma discussão a partir das leituras, mas os (as) educandos (as) não contribuíram, e, nesse momento, só o silêncio se ouvia. Sendo assim, só a educadora falava/explicava. Para o desenvolvimento do trabalho individual, os (as) estudantes foram colocados em filas, autorizados a consultar o livro para responder as questões, mesmo assim, alguns, em tom de brincadeira, perguntavam: “*qual a página do livro estava à resposta?*” (Educando A, caderno de campo).

A metodologia, com a turma do 2º ano A foi à mesma. A diferença é que a turma é mais tranquila, a maioria deles (as) acompanha e participa da leitura do texto didático, uma minoria se recusa a ler. Nesse momento, a educadora não faz interferência para que leiam. Assistem à aula como expectadores (as), em silêncio, ouvindo a educadora transmitir o conteúdo. Não fazem comentários, não perguntam. Após a leitura, respondem ao questionário, individualmente.

Segundo Freire (2013), quando o sujeito lê por horas, domesticando-se ao texto apenas como memorizador, não consegue fazer relações da leitura com o que ocorre no seu país, na sua cidade ou comunidade.

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Essa forma viciada de ler não tem nada a ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo (FREIRE, 2013, p. 29).

Buscamos nos sustentar neste trecho para enfatizar que a leitura desenvolvida em sala de aula, não deve ser mecânica, sem interpretação e sem fazer relações com a atualidade da sociedade. Ler por ler, de forma artificial, sem propiciar um diálogo, dificilmente irá proporcionar uma formação integral, com sujeitos emancipados, na produção social de conhecimento e transformadores de mundo.

Freire (2013) evidencia que o papel do (a) educador (a) não se reduz a ensinar conteúdos prontos e acabados, mas ensinar a pensar certo, que, para ele, significa pensar “em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2013, p. 31). Para ele, o educador precisa respeitar o senso comum do (a) estudante, mas deve promover caminhos que estimulem a sua capacidade criadora e produtora de conhecimento, a promoção para o desenvolvimento da consciência crítica não é feita de maneira automática, exigindo tempo e estímulo.

Quanto à relação das temáticas com a realidade, percebemos que a educadora em uma das disciplinas procurou iniciar a discussão de alguns conceitos sobre agricultura familiar, agricultura convencional, no entanto não foi possível acompanhar toda a discussão devido as aulas remotas pelo Covid-19.

O currículo em ação, desenvolvido pela educadora C, é baseado em aula expositiva com desenvolvimento de atividades propostas pelo livro didático. Em um dos dias, propôs uma atividade a partir de um caderno distribuído pelas agentes de saúde, vinculadas à Secretaria Municipal de Saúde de Nova Canãa. A educadora utiliza-se do quadro para definir os conceitos trabalhados.

Após todos (as) copiarem os conceitos em seus cadernos, faz a explicação, questiona se há dúvidas e os (as) estudantes ficam em silêncio. A educadora interpreta que todos compreenderam a teoria. Em seguida, apoia-se no livro texto para realizar os trabalhos e vai direcionando quais são as atividades, enquanto os (as) estudantes vão copiando do livro e respondendo. Ambas as turmas têm atitudes semelhantes, a maioria presta atenção na exposição da educadora e desenvolve as atividades sem resistência.

No entanto, as aulas são realizadas através da transmissão do conteúdo, sem argumentação dos (as) educandos (as) e com um silêncio total, quando se trata de participar das temáticas estudadas. Em cada uma das turmas a educadora promoveu uma roda de conversa, realizada pela pesquisadora, sobre a temática “trabalho”, e solicitou que escrevessem um texto associando o tema com as formas de trabalho desenvolvidas pela comunidade. No entanto, não houve discussão sobre o texto, apenas escreveram o texto e entregaram à educadora.

À aula proposta ao 2º ano A, em que se utilizou o caderno da saúde, discutiu-se um tema da realidade. A educadora fez questionamentos sobre o que entendem pela doença HIV; apenas dois estudantes responderam que era “*uma doença*”, “*um vírus*”, os demais se mantiveram calados (as). A educadora não incentivou os demais a participarem, oralmente, dirigindo-se ao quadro para descrever tal conceito. Em seguida, dividiu-os (as) em grupo, para que lessem o



texto. Notamos que não foi proposta nenhuma discussão do tema, pela educadora, que, em seguida, propôs uma atividade relativa ao texto, para que encontrem as respostas no próprio material.

A concepção bancária da educação se refere a uma educação destinada a uma ação de depositar, de transferir e de transmitir saberes e valores. É uma educação que se faz na reprodução do conhecimento, priorizando a cultura do silenciamento entre os sujeitos, promovendo a continuidade de uma sociedade opressora (FREIRE, 2019). Ou seja, “quanto mais lhe impõe a passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2019, p. 83). Desse modo, a única ação ofertada, aos estudantes, é a de receberem os conhecimentos por meio de depósito e arquivar passivamente o que lhes é ensinado, isso porque a educação bancária é domesticadora, no sentido de coisificar o homem, tornando-o objeto.

A Educação bancária tem como função, impossibilitar o pensamento crítico e autêntico, gerando o fortalecimento de uma educação que oprime. Para Freire:

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e torná-lo mais e mais humano (FREIRE, 2019, p. 91).

O autor afirma que a educação bancária é a negação do diálogo, tornando-se uma educação antidialógica. Os (as) educadores (as) humanistas não praticam a educação bancária. Preferem adotar, como prática, uma educação problematizadora, defendendo um ensino crítico-dialógico, para que a escola seja um local em que o conhecimento seja significativo, que possibilite, ao estudante, perguntar, criar e que a construção do conhecimento seja estabelecida no coletivo da comunidade, em suma, que articulação entre os saberes da realidade e o conhecimento científico medie os conhecimentos do mundo.

Assim como a maioria dos colegas, a educadora utiliza-se de uma prática reprodutora dos livros, sem considerar as problemáticas enfrentadas por essa comunidade e sem relação entre a teoria e a prática. Freire (2018) enfatiza que a educação precisa levar homens e mulheres a desenvolver uma nova postura diante dos problemas de sua atualidade, propondo, aos educadores (as), realizar pesquisas, ao invés de repetir trechos de textos desconexos da realidade e de sua vida. Para ele: “não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando as experiências do debate e da análise

dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (FREIRE, 2018, p. 123).

A educadora I e o educador J foram observados em apenas quatro horas/aula, cada um, devido à interrupção das aulas, no período da pandemia do Coronavírus.

Notamos que a educadora I utiliza, como metodologia e instrumentos: o livro didático, documentários e aulas expositivas para trabalhar os conteúdos. No início, recomendou que todos guardassem os celulares para não atrapalhar o desenvolvimento da aula, teve resistência de uma minoria, mas decidiram respeitar a regra da professora. Começou a aula sem nenhuma introdução ao tema, encaminhando-se, diretamente, à leitura do texto base. A leitura é coletiva e todos (as) os (as) estudantes leram sobre o assunto. Em cada tópico, a professora fez pausas para questionamentos sobre o tema, nas primeiras questões, dois educandos participaram, nas demais questões, o silêncio. A educadora não os (as) motivou a responder, fazendo, ela mesma, os comentários. Em seguida, usou dois documentários para melhor compreensão do texto. Fez questionamentos e exposições sobre o documentário, como sempre, a participação oral é de uma minoria. A educadora se preocupa em manter os (as) estudantes ocupados (as) e em silêncio. Como atividade, foi proposta a elaboração de um resumo do texto lido e todos (as) se puseram a fazer. Faltando 40 minutos para terminar a aula, propôs algumas atividades do livro, em meio a reclamações de que estavam cansados (as), começaram a realizar a atividade. A educadora não leciona no 2º ano A.

É importante considerar que este é o primeiro ano de trabalho dessa educadora, em sala de aula, com isso, entendemos que ela está em processo de descoberta de um estilo de comportamento, no exercício de sua prática pedagógica. Durante a aula, demonstrou insegurança no conteúdo trabalhado, recorrendo, algumas vezes, ao resumo de seu caderno para explicar os conteúdos, demonstrando bastante ansiedade, no início da aula, acreditamos que isso se deva à presença da pesquisadora.

A prática do educador J é voltada ao diálogo. Iniciou a aula fazendo uma contextualização da disciplina com que vai trabalhar e falou de suas vivências como educador. Fez junto aos estudantes um contrato didático, reforçando a importância de participarem nas aulas, por meio de questionamentos e expressão de suas opiniões. Todos (as) concordaram com o contrato. Na introdução da aula, todos (as) se mantiveram concentrados (as) e até fizeram perguntas. O educador desenvolveu com os (as) estudantes dois experimentos. Houve interação da maioria deles (as), nas atividades. Os (as) que não participaram, efetivamente, da experiência, observaram. Antes de iniciar a teoria, promoveu um diálogo para identificar o que sabiam sobre o tema, o educador instigou e disponibilizou de tempo para que falassem sobre o

assunto. Foi uma aula em que houve uma grande participação dialógica, proporcionando interação entre estudante e educador. Utilizou o livro para conceituar a temática estudada. Esta observação foi realizada na turma do 2º ano B. O educador leciona nas duas turmas, mas, devido à pandemia do Covid-19, não conseguimos fazer observação no 2º ano A.

A educadora H trabalha apenas com a turma do 2º ano A, onde desenvolve suas aulas apoiadas no livro didático, utilizando-se do método expositivo para explicar as teorias. Ao iniciarmos a observação, a educadora estava trabalhando questões relacionadas a um texto que havia começado na aula anterior. Suas aulas são baseadas em atividades propostas pelo livro didático. As teorias e atividades são descritas no quadro, para que os (as) estudantes copiem e, em seguida, ocorra à explicação. No decorrer a explicação da teoria, questionou os estudantes se entenderam, e, diante do silêncio, compreendeu que está tudo entendido. Durante o desenvolvimento das atividades, a educadora percorre pelas carteiras dos (as) estudantes para auxiliar nas dúvidas que vão surgindo.

Uma das atividades propostas foi para que os (as) educandos (as) produzissem um perfil bibliográfico de uma pessoa de destaque da comunidade. A educadora, juntamente com eles (as), escolheu uma educadora já aposentada para entrevistar. Utilizando o livro didático, passa um roteiro das informações que devem ser investigadas e que farão parte do texto que será elaborado pelos (as) educandos (as). São considerados os seguintes aspectos: perfil bibliográfico, profissão, relevância social, ambiente em que vivem e particularidades, entre outros. Em seguida, separou a turma em três grupos, cada um ficou responsável por fazer as perguntas sobre a parte do texto que iriam escrever. Um grupo ficou com a introdução, outro, com o desenvolvimento, e outro, com as considerações.

Na aula seguinte, convidaram a educadora para vir até a escola. A entrevista aconteceu com a participação de todos (as) os (as) educandos (as). Esse momento proporcionou um retorno ao passado, pois a entrevistada descreveu toda a sua trajetória profissional e isso tem relação com parte da história da educação local. De posse dos dados, os (as) estudantes começaram a escrever o texto bibliográfico. Houve interação entre os grupos, na escrita.

Após a escrita, digitaram o texto no laboratório de informática, e, em seguida, deu-se início à escrita do texto no grande grupo, ou seja, os grupos faziam a leitura do que construíram e os outros faziam apontamentos, alterações no texto do outro, para, no final elaborarem o perfil da entrevistada. Essa atividade, de certa forma, faz relação do conhecimento com a realidade, pois valorizam a identidade, os saberes dos sujeitos da comunidade.

Já a educadora G, leciona apenas na turma do 2º ano B, e tem a prática semelhante à da educadora H. Ambas trabalham com o mesmo livro e as mesmas atividades, com os (as)

estudantes. Ao iniciar a aula, a educadora não faz nenhuma introdução à temática, indo direto ao quadro escrever os conceitos. Espera todos (as) copiarem, e, em seguida, faz a leitura, sem a preocupação de questionar se os (as) estudantes entenderam e nem abrir espaço a questionamentos. Fizeram a leitura de um texto no coletivo, esclareceu que o texto se trata de um relato e que, após o desenvolvimento das atividades propostas pelo livro, farão uma entrevista com moradores antigos da comunidade, reforçando a importância de conhecer e valorizar a história de vida das pessoas locais. Um dos educandos relatou que não disponibiliza de tempo para fazer entrevistas na casa dos moradores, devido ao seu trabalho. Segundo a educadora, isso não é empecilho, pois poderá convidar o morador para vir à escola. Também comenta que o objetivo da atividade é a elaboração de um livro sobre as histórias de vida dos (as) moradores (as), para ficar na biblioteca da escola. As próximas aulas continuaram com a sequência de questões do livro, descritas no quadro para responderem. A educadora não estipula um tempo para terminarem a atividade, os (as) educandos (as) demoram um longo tempo para copiar e responder. Alguns (mas) reclamam que as questões são muito extensas. Enquanto copiam, olham para o celular, saem da sala e demoram a voltar, ou seja, a educadora deixa os (as) educandos (as) livres para copiarem e responderem no seu tempo. A educadora só vai à carteira dos (as) estudantes quando solicitada. Um dos educandos disse que não iria fazer, pois não entendeu nada, a educadora não fez nenhuma tentativa para auxiliá-lo. Reforçamos que, durante as aulas observadas, os (as) educandos (as) permaneceram desenvolvendo atividades referentes ao texto da primeira aula, e, devido à pandemia, não foi possível realizar a entrevista com os (as) moradores (as).

As educadoras G e H se orientam pelo livro didático, aulas expositivas, com questões extensas, para responderem com consulta ao livro. As duas mostram um bom relacionamento com os (as) estudantes. No entanto, a educadora G deixa os (as) educandos (as) mais à vontade, levando muito tempo para responder às questões. Um deles chegou a tirar foto, com o celular, da resposta do caderno do colega e copiou a resposta sem que a educadora percebesse. Outros aproveitam e ficam muito tempo fora da sala de aula. Suas aulas praticamente não promoveram diálogos. Embora a educadora H consiga que os (as) estudantes façam as atividades com mais rapidez, devido ao estilo da turma ser mais tranquila, as aulas também não promovem o diálogo. A entrevista realizada a moradora, como forma de resgatar a identidade e a valorização de sua história, foi significativa para ampliar o conhecimento sobre a realidade local. Embora a entrevista seja direcionada pelo livro texto, os (as) estudantes tiveram a oportunidade de perguntar, descobrir, fazer relações entre passado e presente. Como a pessoa foi uma educadora com vivências na comunidade, o que possibilitou um resgate da sua vida pessoal, bem como as

relações com a história da escola, as condições de acesso às comunidades, as dificuldades com os meios de transporte, a estrutura das escolas e outros.

A história é uma das matrizes pedagógicas da Educação do Campo. Segundo Caldart (2012c, p. 73), “interpretar a história é compreender acontecimentos históricos não apenas como únicos, mas também como relacionados, ainda que amplamente separados no tempo e no espaço, e então como detentores de elementos que indicam as regularidades, ou a lógica do processo”. Através da história, os estudantes educam suas memórias, entendem o movimento da história, no sentido de entender “como a história de faz, como fazemos a história como a realidade se transforma” (CALDART, 2015, p. 30).

Caldart (2009) evidencia que é importante formar sujeitos que conhecem e valorizam suas histórias, isso propicia entender que são parte da totalidade social à qual estão incorporados, sendo assim, são constituidores desta história. Por consequência, definem e são definidos pelas relações sociais de hoje, com base no passado e na projeção do futuro.

Quanto às observações das práticas pedagógicas do educador E, conseguimos observar apenas oito horas/aulas, no 2º ano B, e quatro, no 2º ano A, devido à paralisação das aulas pela pandemia. Percebemos que ele faz anotações das definições das teorias e uma seleção de atividades em seu caderno, a serem trabalhadas durante as aulas, e isso mostra que o educador não segue um único livro didático.

Ao iniciar a observação no 2º ano B, o educador já havia trabalhado dois dias letivos, equivalentes a 8 horas/aula. Nesse dia, o educador preparou uma prova, como atividade escolar. Alguns (mas) educandos (as) disseram: “dá um tempo para dar uma olhada no caderno, pois não estudei nada” (*Educando B, caderno de campo*); “nem precisa entregar a prova para mim, não sei nada” (*Educando C, caderno de campo*); também houve aqueles (as) que pediram para que fosse adiada, a data da prova, ou passada uma revisão do conteúdo. Houve apenas uma pergunta, do educador: *revisão?* Seguida de silêncio. No decorrer da aula, optaram por fazer a prova naquele dia. Quanto ao pedido de revisão do conteúdo, não foi atendido. Observamos a preocupação dos (as) educandos (as) em fazer a prova, pois não estavam seguros quanto ao domínio do conteúdo desenvolvido. Para fazer a prova, organizaram-se em filas. No processo de realização da prova, ouvimos reclamações da maioria dos (as) estudantes, dizendo que não sabiam solucionar a prova. Tudo indica que eles (as) não compreenderam a teoria, porém, como não participamos das duas aulas, não podemos tecer um comentário mais consistente.

Após a prova, o educador começou outro conteúdo, sem fazer nenhuma introdução, utilizando-se do quadro para passar a teoria. No transcorrer da aula, percebemos que ele não tem facilidade para abrir um diálogo com os (as) educandos (as) sobre a teoria, não utiliza da

realidade, como promovedora de compreensão do assunto. Embora o tema trabalhado faça parte do cotidiano das pessoas, as teorias são pouco aprofundadas e as atividades são repetitivas e mecânicas. Os problemas não são desafiadores, sendo um processo de “siga o modelo”. Também percebemos que os enunciados das atividades propostas não são claros, e isso dificulta o entendimento dos (as) estudantes. Durante a exposição da aula, metade da turma presta atenção, outra metade olha para o celular e conversa, paralelamente, com os colegas. Não fazem perguntas, todos (as) são passivos. Observamos que o educador destina pouco tempo para estudar temáticas extensas, que exigem um espaço maior, para os (as) estudantes assimilarem e se apropriarem dos conceitos. Falta articulação entre a realidade e conhecimentos teóricos.

Na observação da aula com a turma do 2º ano A, vimos que a prática utilizada pelo educador E é a mesma desenvolvida na turma do 2º ano B, isto é, não há introdução para o conteúdo, a definição da temática é escrita no quadro e, em seguida, transmitida. Para resolver os problemas, utiliza-se o quadro, solucionando a atividade, mostrando como deve ser feita. As atividades propostas são semelhantes ao problema exposto na lousa, como forma de treinamento e repetição, para aprender o assunto. Nessa turma, também são ensinados exercícios com enunciados confusos e definições superficiais. Isso compromete a compreensão das teorias, pelos (as) estudantes. A turma também não faz perguntas durante a exposição dos conceitos. O educador é solicitado apenas quando surgem dúvidas à resolução do problema. O educador é atencioso e se movimenta o tempo todo pela sala de aula, para auxiliar os (as) estudantes. Confessamos que a aula nos trouxe preocupação, pois o modo utilizado para explicar os conteúdos, exige que os (as) educandos (as) já tenham certo domínio ou conhecimento referente o assunto, para compreender o que está sendo proposto.

Com a educadora F, foi possível assistir apenas quatro horas/aula, em cada turma. Quanto à metodologia, a aula é expositiva, há leitura coletiva, questões retiradas do próprio texto, segue-se o conteúdo de um único livro didático. A educadora transmite o conteúdo conforme o livro, ou seja, ao final de cada tópico, faz um breve comentário, na maioria das vezes, limitado ao próprio texto. Ao questionar os (as) educandos (as) sobre alguns conceitos apresentados no texto, não permite um tempo considerável para que participem e nem os (as) incentiva a falar, sendo assim, ela mesma responde. Durante a cópia das questões, alguns (mas) perguntam: “quantas linhas precisa pular para responder?”. E a educadora orienta que escreva uma questão abaixo da outra, pois não sabe quantas linhas. Analisamos que essas duas aulas assistidas não trouxeram desafios para os (as) estudantes, visto que apenas reproduziram o que estava no livro, bastava copiar as respostas. Não foi proposto, após, nenhuma socialização das questões, no grande grupo. Também foi proposta uma produção de texto sobre “*plantation*,

comércio interno, pecuária e escravidão”. De início, fez a proposta para que produzissem uma redação (texto) sem consulta ao livro, mas, logo em seguida, mudou de ideia. Mesmo de posse do texto, alguns questionaram a educadora sobre como se iniciava o texto. Como resposta, a educadora disse: *“Ah! Não sei. Lê de novo o texto, o início é mesmo difícil”* (Educadora F, caderno de campo). Ao terminarem a redação, a educadora, para não deixar os (as) educandos (as) parados (as), passou mais duas questões. Alguns reclamaram – *“chega de tarefa professora”* (Educanda D, caderno de campo). Mas, mesmo assim, todos fizeram as atividades propostas.

Na turma do 2º ano B, a metodologia é a mesma, no entanto, a educadora altera a voz para chamar a atenção daqueles (as) que ficam com conversas paralelas e jogos nos celulares, durante a leitura e exposição do conteúdo. Em um momento, a educadora enfatizou que *“se vocês continuarem conversando, ao final de cada tópico vou pedir para cada um explicar o texto”* (Educadora F, caderno de campo). Essa frase é um tanto impactante, pois mostra que o silêncio é mais importante que o diálogo. Sua fala promove, ao estudante, o entendimento de que a exposição de suas ideias e a participação oral seja algo negativo, pois, se não ficarem quietos (as), calados (as), escutando, seriam castigados (as), ou seja, deveriam expor sobre o texto. Entendemos que a promoção e o incentivo ao diálogo deve ser uma prática constante, incentivada pelo (a) educador (a).

Outra fala da educadora que nos deixou intrigados, foi quando, na tentativa de prender a atenção e o silêncio dos (as) estudantes, disse: *“prestem atenção, porque após o intervalo farão uma redação valendo nota”* (Educadora F, caderno de campo). Ao propor a produção do texto (redação), 40% se colocaram a fazer a atividade, os demais permaneceram conversando, dando risada, outros saíram da sala de aula. Como forma de levá-los (las) a escrever a tarefa, a educadora reforça: *“façam o texto, que é uma avaliação, depois não reclamem se ficarem com dependência ou reprovar”* (Educadora F, caderno de campo). Após 20 minutos de tentativas, convenceu todos a tentarem fazer o tal texto. Um dos estudantes disse: *“Como faz?”* (Educando C, caderno de campo). A educadora pede que retorne ao texto e leia. E tem, como resposta dos (as) estudantes – *“lê é uma dificuldade da vida, o que adianta ler se não sei interpretar? Eu só sei achar as respostas no livro. Eu prefiro fazer uma prova do que escrever textos. Prova de marcar x, é claro”* (Educando A, caderno de campo). Aqui, demonstra a importância dada a obtenção de uma nota para serem aprovados (as) ou não, no final de cada ano, sendo que o fundamental deveria ser a produção do conhecimento.

Conforme Freire (2019, p. 79), quando a relação entre estudantes e educadores (as) é marcada pela dissertação e narração de conteúdo, significa que a escola está reforçando os atos

de opressão presentes na sociedade capitalista. O (a) educador (a), ao assumir a função de narrador, transforma-se em sujeito, o principal detentor do conhecimento, e o (a) estudante, torna-se o objeto, passivo e ouvinte. Desse modo, o que prevalece é o acúmulo/quantidade de informações (conteúdo) repassadas ao estudante e o controle sobre aquilo que se estuda. Nesse processo de ensino e aprendizagem, predomina o conceito de educação bancária, em que a educação se torna um ato de depositar, cujo papel do (a) educador (a) é transmitir o conteúdo, e, dos (as) estudantes, recebê-lo e arquivá-lo. Ao invés de comunicar-se, o (a) educador (a) preocupa-se em fazer comunicados; nessa relação, os (as) educadores (as) são os que sabem e dominam o conhecimento, e os (as) educandos (as) os (as) que não sabem, cabendo a eles memorizar, repetir e arquivar os depósitos recebidos. Conforme Freire (2019, p. 81),

[...] educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”, para ele, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Assim, notamos a impossibilidade da educação bancária, como base para sustentar uma formação voltada à conscientização, criticidade e transformação da realidade.

A relação pedagógica na educação bancária promove a alienação, tanto ao educador (a), quanto ao educando (a), pois ambos se oprimem, na medida em que o (a) educador (a) se posiciona na condição daquele que sabe mais do que o outro, negando a educação com um processo de produção e construção, exercendo a função de opressor, ao manter suas posições permanentes de práticas alienantes, e os (as) educandos (as), que não conseguem identificar que, ao serem educados, também educam, percebendo a ação do (a) educador (a) como um ato de doação, que caminham para permanecer na alienação. Ambos se orientam para permanecer inseridos na lógica pensante do modo de produção capitalista, que trabalha para naturalizar que não é possível superar a situação de opressão (FREIRE, 2019, p. 84). A partir dessa visão, notamos a inviabilidade da educação bancária promover uma formação conscientizadora, crítica e emancipadora.

Segundo Freire, na visão de educação bancária, causa estranhamento que:

[...] os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2019, p.83).

Nesse sentido, quando a escola, por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos (as) educadores (as), impulsiona os (as) estudantes à passividade, trabalha a serviço da alienação do ser humano, que, ao invés de formar para transformar, fortalece a adaptação do



homem e da mulher ao mundo, sem resistir, sem lutar, sem ter esperança de superar as imposições do sistema capitalista, uma vez que a realidade é passada e formada de depósitos recebidos pelos (as) estudantes.

Como observamos, de modo geral, os (as) educadores (as) utilizam da metodologia de aula expositiva, fazem tentativas para oportunizar a participação dos (as) estudantes, mas uma minoria participa e os demais preferem o silêncio. A maioria dos (as) educadores (as) oportunizam espaço para o diálogo, como poucos participam, acabam respondendo a suas próprias indagações. Os (as) estudantes mostram que temem perguntar, dialogar e compartilhar suas experiências e dúvidas.

Não podemos afirmar que a aula expositiva é fruto, somente, da educação bancária, pois, para fazer a introdução e desenvolvimento das aulas, é preciso utilizar-se de exposições. Não acreditamos que os (as) educadores (as) tenham a intenção de formar os (as) estudantes para serem oprimidos (as) e alienados (as), no entanto, precisamos levar em conta que somos reflexos de uma sociedade opressora, onde predomina a cultura do silêncio. Os (as) estudantes são motivados, desde cedo, pela família, pela igreja, pela sociedade a se calarem. Isso é reforçado pela escola, quando iniciam na educação básica e são estimulados a se manter em silêncio, em ordem na fila; e essa cultura vai sendo internalizada de tal modo, que, ao chegar à etapa final da educação básica, o (a) estudante se acomodou, transformou-se em um ser passivo, recebedor de conhecimento.

Uma das características importantes, se não a mais, que as escolas têm em comum é a obsessão pela ordem. Basta recordarmos nossa própria experiência como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula, para evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais ou coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não se movimentar de um lugar para outro (ENQUITA, 1989, p. 163).

A exigência do (a) educador (a), pelo silêncio, é uma prática frequente nas aulas. Alguns (mas) educadores (as), para manter o silêncio, optam por deixar os (as) estudantes sempre ocupados (as) com atividades em forma de questões e problemas, sem reflexões. No entanto, nem sempre esse método funciona, pois é comum presenciarmos educandos (as) debruçados (as) na carteira, fora da sala de aula, jogando no celular, com conversas desconectadas do contexto de sala de aula.

Nesse sentido, concordamos com Freire (2013), quando diz que: “precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala” (2013, p. 94), pois o espaço pedagógico é um território que precisa ser lido, interpretado, analisado e compreendido. O (a) educador (a) precisa descobrir quais as situações, causas e

motivos que levam esses estudantes a não questionarem, não perguntarem, não colocarem sua opinião, não quererem ler e acabarem saindo da sala.

É importante reforçar que não existe neutralidade na educação, do mesmo modo que educadores (as) e educandos (as) não são neutros. Sendo assim, só o diálogo do ser humano com o mundo e seus semelhantes faz acontecerem às transformações a partir das relações.

Freire é um exemplo de pessoa coerente com seus princípios e consciente do seu agir social, que os (as) educadores (as) devemos seguir, ele dizia:

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou de classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o engano que me consume e imobiliza. Sou professor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias [...] (FREIRE, 2013, p. 100 -101).

Interpretamos que o autor mostra que a educação precisa ir além das aparências, precisa provocar, nos (as) estudantes, a descoberta da essência das problemáticas sociais. A escola não pode ficar presa à reprodução dos conteúdos direcionados pelos livros didáticos, sem levá-los a reflexão-ação-reflexão. Segundo Araújo e D'agostini (2012), a escola é considerada um meio de reprodução da ideologia dominante e o livro é um dos instrumentos que busca a homogeneização do conhecimento escolar. Os textos e as imagens, apresentados nesses materiais, são organizados com intenções que não são neutras. Conforme as autoras,

Não existe neutralidade na produção, no fazer humano. O livro didático está a serviço da classe dominante, passa valores e ideias. E o que temos é uma concentração da produção de livro reservado a um limitado grupo de editoras, as quais são aceitas pois elas elaboram uma produção na mesma perspectiva da sociedade hegemônica[...]. A realidade está posta, os livros contêm um entendimento de mundo, a escola está dada, o livro com seus formatos e reprodução da ideologia dominante, o conteúdo escolhido é distante e se distingue da realidade da luta pela terra (ARAÚJO; D'AGOSTINI, 2012, p. 146).

A comunidade escolar precisa compreender e refletir que não existe neutralidade, nos conhecimentos oferecidos pelos livros didáticos. Para isso, é fundamental que, em conjunto, faça uma reflexão e decida, no coletivo, qual proposta pedagógica deve ser desenvolvida na escola em que estão inseridos, para atender aos (as) camponeses (as). Quando a escola utiliza o livro, como guia central para orientar sua prática, está reforçando que estes materiais se constituem como fontes realizadoras e efetivadoras de currículo, tendo em vista que reproduzem práticas culturais, econômicas, de criação, passando a ser matriz formadora de educadores (as). Conforme Sacristán (2017, p. 24), esses instrumentos pedagógicos não são

neutros, visto que tem o papel de efetivar o direcionamento da prática, no sentido de orientar o que e como o (a) educador (a) deve ministrar/ensinar. Ainda nesse sentido, Lourenção (2016), relata que:

Quando o livro didático é utilizado como o principal instrumento pedagógico, impossibilita que os educandos sejam autônomos no processo de aprendizagem, pois se limitam ao material. Além disso, em geral, nos livros didáticos não há propostas de se trabalhar o conteúdo a partir do conhecimento prévio do aluno. Nesses casos, além da perda da autonomia pelo estudante, o educador também perde o controle do que deve ser estudado, já que se torna mero executor do que o livro sugere. Isso se configura como aquisição “à conta-gotas” do conhecimento (LOURENÇÃO, 2016, p. 120).

Assim, o livro didático pode ser usado pelos (as) educadores (as), mas de maneira cautelosa, pois traz um conjunto de valores, crenças, identidades, saberes, conhecimentos, linguagens, histórias, regras (morais e éticas), competências e diversas concepções ideológicas que precisam ser interpretadas e refletidas, uma vez que podem causar tanto a alienação, quanto a emancipação social, ou seja, o livro é uma das ferramentas que podem ser agregadas à prática pedagógica, porém, não pode ser a única, para evitar que o conhecimento produzido seja direcionado pela ideologia da classe dominante.

Alguns (mas) educadores (as) propõem trabalhos em grupos. Normalmente os (as) próprios (as) estudantes escolhem os integrantes dos grupos. Alguns destes parecem gostar da prática, pois prontamente se organizam. Os grupos se organizam nas próprias salas de aulas, não exploram outros espaços. Percebe-se que os estudantes do 2º ano A têm mais facilidade para interagir e debater suas ideias entre os (as) colegas do grupo. Enquanto, na turma do 2º ano B, nem todos (as) sabem, concretamente, trabalhar em equipe, exigindo, do (a) educador (a), mais atenção a respeito, para evitar que se dispersem com o celular, brincadeiras e conversas paralelas.

A organização do trabalho em grupo para o desenvolvimento das atividades é uma metodologia importante, na direção do trabalho coletivo. Para Pistrak (2018, p. 52), “a habilidade para trabalhar coletivamente só se forma no trabalho coletivo. Decorre disso uma importante tarefa no campo do trabalho escolar”. Segundo Machado (2010), a organização do trabalho coletivo é entendida como visão em conjunto de um todo, e não de maneira fragmentada, em que cada estudante se apossa de uma parte do conhecimento. Pistrak (2018) reforça a importância de a escola proporcionar o desenvolvimento, ao estudante, para trabalhar no coletivo, e isso se efetiva quando a escola promove espaço para auto-organização dos estudantes.

Makarenko (1981) afirma que o sujeito disciplinado (a) é aquele (a) que está disposto (a) a cumprir com o seu dever durante todo o tempo de sua vida por sua própria iniciativa sem necessitar receber ordens de outro (a). Para ele o (a) cidadão (ã) deve saber tomar decisão correta e útil para a sociedade, e manter-se firme até o fim. É importante evidenciar que na concepção do autor, a obediência não determina que a pessoa seja disciplinada. Além disso, a disciplina não é alcançada por meio de um conjunto de regras determinadas, mas a partir de um processo educativo que contribuiu para a organização da vida. Na visão do autor, a ideia de disciplina está vinculada com a noção de coletividade, pois a coletividade está relacionada com a reunião de trabalhadores (as) que se auto-organizam em torno de objetivos e ações em comum, em que cada um assume suas responsabilidades.

Pistrak (2018, p. 53) afirma que “a auto-organização deve ser para elas uma questão séria, grande verdadeira, com obrigações e responsabilidades sérias”. Esse modo de organização promove, aos estudantes, pensarem sobre os problemas, interesses, tarefas, ideias, já que tem relação direta com o mundo dos adultos e da sociedade, e precisam aprender a lidar com os diversos fatores, sejam eles econômicos, sociais, políticos ou culturais.

Observamos que, ao socializarem os trabalhos em grupos, os (as) estudantes tendem a fazer o uso da fala quando o assunto é mais significativo, ou parte de sua realidade, como é o caso da temática desenvolvida sobre o “lixão” e “projetos de vida”. Isso nos leva a refletir que as situações de conversas paralelas, jogo no celular, casos em que os (as) educandos (as) se debruçam na carteira ou saem da sala, durante as aulas, estão relacionadas à metodologia ou ao interesse e interpretação dos conteúdos, tanto pelos (as) estudantes, quanto pelo (as) educadores (as).

Segundo Machado (2010, p. 240), a “valorização da expressão oral significa ao mesmo tempo a valorização de cada criança como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, como capacidade de estruturar ideias e pensamentos, e de manifestar suas opiniões”. No caso da EEIBL, os (as) educadores (as) são desafiados (as) a resgatar e estimular a pesquisa, o diálogo, o trabalho com a realidade, já que trabalham com adolescentes, jovens e adultos, que, na maioria das vezes, chegam ao Ensino Médio já podado pela escola e sociedade, ou seja, a cultura do silêncio, que já está internalizada, desde as séries iniciais, é reforçada no Ensino Médio. Conforme Fazenda (2010, p. 17), “somos produtos da ‘escola do silêncio’, em que grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber o conhecimento. Classes numerosas, conteúdos extensos, completam o quadro desta escola que se cala”.

Durante as aulas, observamos cenas em que os (as) estudantes estão acomodados (as) em copiar as respostas do livro, sem fazer uma reflexão mais aprofundada. Ao responder às atividades propostas pelo educador, questionam: “em qual página do livro, encontro a resposta?”. Há educadores (as) que estimulam a concentrarem-se na leitura, para fazer a interpretação, outros mostram a página e o parágrafo. A última ação reforça uma formação para que os sujeitos se tornem repetidores de conhecimentos e alienados.

Freire (2013, p. 24) chama a atenção, dizendo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”. A escola precisa organizar um trabalho pedagógico, com práticas pedagógicas que proporcionem a curiosidade humana, em que os (as) estudantes superem a cultura do silêncio na escola e desenvolvam a experiência de sujeitos questionadores, com capacidade para expressar sua ideia e opinião, problematizar sua realidade rumo à transformação.

Freire (2013) considera que a prática educativa deve ser rigorosa, pois o ser humano, como ser histórico-social, tem a capacidade de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir, romper com as situações que alienam, matam e tornam a classe trabalhadora oprimida. Assim, “transformar a prática educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2013, p. 34), ou seja, quando a escola promove uma metodologia que apenas repete e treina, está contribuindo à alienação de pensamento de seus (suas) estudantes, e isso favorece a exploração dos sujeitos pelo capital.

Como já enfatizamos, na descrição das práticas observadas, dos (as) educadores (as), consideramos inquietante, a forma como alguns conteúdos são trabalhados soltos, sem comentários e de maneira superficial, sem aprofundamento, às vezes, sem explicações e conclusões, ficando só nas leituras, e, ainda, a passagem repentina, de um tema a outro. Dá a impressão de que falta, aos educadores (as), a clareza do objetivo, segurança na metodologia a ser seguida na aula e domínio de certos temas. Esse último é compreensivo, porque nem todos (as) os (as) educadores (as) trabalham disciplinas da área de formação, o que exige, do(a) profissional, um certo tempo para preparar a aula e se apropriar do conhecimento a ser trabalhado com os (as) estudantes.

Fica subentendida, nas práticas pedagógicas adotadas pela maioria dos (as) educadores (as), a tentativa de manter o controle, tanto do conteúdo, quanto dos (as) estudantes, levando-os a passividade. Tais práticas tendem a uma educação bancária e positivista. A não superação dessa concepção, pela escola, direciona à permanência dessa ideia. Comparando as práticas ao projeto de educação, no PPP, fica evidente que a escola tem um grande desafio para colocar em

ação o que está proposto, que é promover uma educação voltada à formação integral dos sujeitos, investigativa, crítica, visando a compreensão e transformação da realidade, isto é, uma educação problematizadora e emancipatória.

Portanto, devemos considerar, como ponto positivo, que existe na escola, uma proposta de educação, como já enfatizamos anteriormente, que visa transformar a realidade pedagógica da escola. No entanto, precisamos levar em conta que o processo de mudança exige tempo, para que os (as) sujeitos se apropriem das teorias que fundamentam o PPP, colocando-as em prática.

Conforme Freire (2018, p. 125), nossas escolas são acalentadas pela sonoridade da palavra, pela memorização de trechos e pela desvinculação da realidade. É preciso considerar que somos uma geração de educadores (as) fruto desse modelo de educação, e que toda formação escolar, desde a educação básica à superior, priorizava, e ainda prioriza uma educação antidialógica, baseada na passividade, no ser menos. Transgredir a tudo isso requer um ato de coragem, esperança e transformação, em busca pelo ser mais. Pois, segundo Freire (2018, p. 126), “a nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, está intimamente ligada a criticidade, nota fundamental na mentalidade democrática”. Faz-se necessário tornarmo-nos educadores progressistas, auxiliando os (as) estudantes a compreender e reconstruir suas histórias de vida, rumo a um mundo melhor.

O PPP da escola traz, na concepção de educação para o Ensino Médio, a proposta para desenvolver o conhecimento científico articulado às práticas sociais ou à realidade do estudante, conforme o texto a seguir:

Ensino Médio deve proporcionar ao estudante uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual está inserido. É importante compreender que essas relações são necessárias para a formação de sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade em que vivem e com condições de agir sobre ela. Para formar sujeitos autônomos e solucionadores de situações problemas [...]. Vinculada a um projeto político que vise a transformação social e de classe, considerando a formação integral dos estudantes, com a finalidade de articular diferentes ações no plano do trabalho, da cultura, da participação social e da formação política. Só assim, a educação proporciona o cultivo de valores humanistas, preocupada também com o cuidado da natureza e o desenvolvimento de práticas e teorias articuladas no processo de transformação do mundo e autotransformação humana (PPP, 2019, p. 25).

O PPP da EEIBL apresenta uma perspectiva de formação humanística, levando em conta todas as dimensões do ser humano, isto é, uma educação omnilateral, mostrando que a sociedade é formada por relações e por decisões que são do interesse de todo o coletivo, já que há interferência na vida de cada ser. No entanto, quando comparamos a proposta do PPP às

observações das práticas pedagógicas e falas dos sujeitos, notamos um certo distanciamento entre o que se propõe e o que é praticado, ou seja, as práticas pedagógicas não atendem, totalmente, ao que diz o documento.

Esta contradição tem relação com a visão de mundo dos sujeitos da comunidade na qual a escola está inserida, considerando que não vivenciaram totalmente o processo de construção de proposta pedagógica fundamentada pelas concepções da Educação do Campo. E complementar aos (as) profissionais da educação que não se apropriaram do rigor teórico e epistemológico no que diz respeito às concepções que embasam o PPP, por não vivenciarem na totalidade o processo de construção dos referenciais teóricos e metodológicos.

Reforçamos que o PPP está em processo de elaboração e implementação, na escola. Diversos tópicos foram acrescentados e escritos pelo coletivo de profissionais, no ano de 2019. O documento expressa a vontade e intenção do coletivo de profissionais da educação, em oferecer, aos educandos (as), uma educação diferente da educação bancária, proposta pela escola capitalista, mas com vista ao desenvolvimento de uma educação integral.

A escola tem como desafio, romper com a prática pedagógica fruto de uma educação positivista, que dificulta o desenvolvimento da criticidade dos (as) educandos (as). O PPP apresenta que:

[...] o projeto pedagógico se baseará nos fundamentos de uma Educação integral, relacionada com aspectos culturais, políticos, tecnológicos e emocionais que se constituem [...] em eixos básicos de formação. São eles: as relações entre educação e trabalho; teoria e prática social; a ação investigativa, questionadora e criativa; as relações entre educação cultura, política e economia; o trabalho coletivo; a construção da autonomia dos coletivos de docentes e discentes; a gestão democrática; dentre outros (PPP, 2019, p. 35).

Esses fundamentos e princípios sustentam a Educação do Campo. É importante ressaltar que a escola, no próprio PPP, mostra-se consciente dos desafios que enfrentará para colocar esse projeto pedagógico em prática. Conforme o documento:

Faz-se necessária uma formação que rompa com o caráter sistemático, pontual e disciplinar para atender a critérios e interesses externos e imediatos, considerando que a aprendizagem perdura à vida. Para que essas ações se tornem possíveis, é necessário que haja o trabalho coletivo entre educadores e entre educadores e educandos. O conhecimento sobre os princípios, concepções e metodologias da Educação do Campo fará parte dos debates coletivos dos educadores nos momentos de formação continuada da/na escola e planejamentos de ensino. É importante que essas discussões se estendam para reuniões de pais e mestre e agremiações estudantis, pois esses debates serão fundamentais para a implementação de um currículo dessa natureza e para a efetivação da proposta de Educação do Campo (PPP, 2019, p. 34).

A escola compreende que precisa ampliar os estudos e ofertar formação, aos profissionais, a respeito das teorias e metodologias da Educação do Campo. Também evidencia a importância dos pais e estudantes participarem, ativamente, dos debates e implementação da proposta curricular, que atende às necessidades da realidade camponesa.

#### **4.3.1 As práticas pedagógicas fora do espaço de sala de aula**

Nessa subseção, dispomos as práticas pedagógicas vivenciadas pelos (as) educadores (as), ao longo de suas experiências na escola pesquisada, a partir dos diálogos desenvolvidos nas entrevistas individuais e roda de conversa entre os atores e a pesquisadora.

Partimos do pressuposto de que a educação precisa ser uma ferramenta que promove a humanização de homens e mulheres, em seu convívio social, pois os sujeitos inseridos nos processos educacionais sofrem influências desse meio, uma vez que essa participação e interação acabam interferindo na relação sociocultural. Deste modo, as práticas educacionais devem ser desenvolvidas no sentido da emancipação, da criticidade, da humanização, da cooperação, da solidariedade e da dialogicidade.

Segundo Franco (2012), a proposta pedagógica deve ser um instrumento que propicia a relação entre os sujeitos, devendo ser uma construção coletiva, desenvolvida na dialogicidade entre os sujeitos do espaço escolar. Para Franco (2012, p. 169), “[...] o potencial educacional de uma sociedade pode ou não ser uma influência educativa. Isso dependerá de como tais ações e práticas se organizam com os projetos sociais de formação, de humanização dos sujeitos”.

Veiga (1989) afirma que o trabalho pedagógico não deve ser centralizado na figura do (a) educador (a) ou do (a) educando (a), mas nas questões de formação do ser humano, sendo assim, “agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade” (VEIGA, 1989, 67).

É importante entendermos que as práticas estão associadas às circunstâncias vivenciadas pelos sujeitos nas instituições, aos costumes e valores da sociedade e aos meios estratégicos de sobrevivência, de como lidar com a realidade, sendo assim, não devem ser utilizadas como maneiras de “agir automaticamente, sem reflexão, e como mecanismos de defesa e resistência para lidar com as dificuldades do cotidiano” (FRANCO, 2012, p. 176). A autora evidencia que, para compreender as práticas, é preciso pautar-se na perspectiva da totalidade e da “construção partilhada de saberes que se organiza em seu processo” (FRANCO, 2012, p. 176).



Destacaremos alguns resultados obtidos com o desenvolvimento das entrevistas com os (as) educadores (as) que atuam nas turmas do 2º ano A e B. Ao indagarmos sobre qual a proposta pedagógica da escola e em que está embasada, os (as) estes (as) afirmaram que:

*“Nossa escola tem uma proposta pedagógica baseada em Paulo Freire, mas na prática é pouco aplicada, acredito que isso é mais no papel, porque eu vejo que os colegas de trabalho não encaram esta proposta ou não tem conhecimento sobre isso. [...] falta conhecimento da teoria e também falta de vontade de executar a teoria, tanto pelo modo de instabilidade dos professores dentro da escola, tem ano que está um, tem ano que está outro” (Educador A, entrevista).*

*“Temos o conceito de que nossa proposta está baseada em Paulo Freire, mas a gente acaba não indo para esse caminho. [...] Mas, não tenho muito conhecimento sobre a teoria dele [...]. Falamos de formar um aluno crítico, só que as vezes acabamos podando o aluno, não deixamos ele se expressar, de certa maneira os podamos. [...] De certa maneira as vezes depositamos tudo para o aluno e ele tem que aceitar [...]” (Educadora F, entrevista).*

*“A proposta da nossa escola é baseada nas diretrizes da Educação do campo, pois não tem como fugir delas. [...] As metodologias que a gente usa não é diretamente ligada ao campo, então a proposta é fazer ações mais voltadas para a Educação do Campo. Por exemplo, temos o projeto horta, temos os projetos que desenvolvemos nas propriedades que é ligado a vida dos alunos [...]” (Educador D, entrevista).*

*“Então, a gente tem acesso a leitura do PPP mais na época em que mexemos com ele, passou da época você esquece. [...] Sei que temos como proposta formar um cidadão crítico que consiga pensar as várias formas da vida [...]” (Educadora B, entrevista).*

*“Não vou conseguir responder, não li o PPP da escola” (Educadora I, entrevista).*

*“Eu não conheço a proposta pedagógica. Deveria ter procurado conhecer. Pelo que percebo nas poucas formações continuadas que participei [...] entendo que a escola quer formar alunos autônomos, um estudo que promove a pesquisa [...] preparar para entender o mundo do trabalho que está aí [...]” (Educador H, entrevista).*

Alguns (mas) educadores (as) citaram Paulo Freire, como teórico que sustenta a prática pedagógica da escola. No entanto, não conseguiram expor sobre a teoria defendida pelo autor. Entendem que o desconhecimento da teoria que fundamenta a proposta pedagógica, contribui ao não desenvolvimento de uma prática pedagógica pensada e proposta pelo coletivo, considerando que o PPP é uma construção coletiva. Uma das educadoras menciona que a falta de embasamento teórico/metodológico para direcionar sua prática traz limitações à realização de um ensino capaz de promover a criticidade do (a) educando (a), e que, às vezes, acaba transmitindo o conteúdo.

Outro relato dizia que o acesso ao documento da proposta pedagógica ocorre nos períodos de (re) formulação, mas que, depois, esquecem-se de consultá-lo, para direcionar suas práticas. Outros (as) educadores (as) disseram não conhecer o PPP, pois é o primeiro ano de trabalho na instituição. Conforme Machado Ilma (2009, p. 200), o projeto político pedagógico

“constitui-se em instrumento de ação político-pedagógica na medida em que possibilita a manifestação dos desejos e aspirações da comunidade em termos da educação das crianças e jovens, e norteia todo o processo educativo desencadeado pela escola”. Além disso, o projeto pedagógico:

[...] não se resume no documento escrito que formaliza as concepções, objetivos, conteúdos, metodologia de trabalho e sistemática de avaliação de uma escola. Ele é exercício de construção permanente que acompanha e é acompanhado pela prática pedagógica, cotidianamente se fazendo e refazendo (MACHADO, Ilma, 2009, p. 200).

Nessa perspectiva, entendemos que o PPP tem como uma das finalidades apresentar a proposta pedagógica de cada instituição escolar, e que os (as) educadores (as), ao se inserirem no espaço pedagógico, necessitam, em primeiro lugar, conhecer e compreender essa proposta para colocá-la em prática. Não é um documento burocrático para ser engavetado, já que representa as intenções e desejos da comunidade e deve servir como orientador às práticas pedagógicas.

Como vimos, a maioria dos (as) educadores (as) não conseguiram apresentar, claramente, a proposta pedagógica da escola. Como explicar isso, já que o PPP foi construído no coletivo, com a participação dos (as) educadores (as) e fica à disposição da comunidade? Falta entendimento das teorias que o fundamentam? É importante que estas indagações sejam (re) pensadas pelo coletivo da escola. Pois, como as práticas pedagógicas são orientadas pela base teórica e metodológica do PPP, este deve ser sempre consultado e não somente quando precisa ser (re) estruturado.

Ao questionar se as práticas pedagógicas da escola estavam de acordo com a proposta curricular da Educação do Campo, obtivemos as seguintes informações:

*“Nas disciplinas que desenvolvo, faço muito pouco a articulação com o currículo do campo. Faço discussão com os tipos de trabalho que existe, os tipos de agriculturas, [...] técnicas de sustentabilidade, de agroecologia, isso a gente liga mais com o campo, mas tem conteúdos que não consigo relacionar com o campo [...]” (Educador A, entrevista).*

*“Acredito que nossa proposta nem sempre está articulada com o Currículo da Educação do Campo, porque eu mesmo levo muitos conteúdos relacionados ao livro. E nem sempre está relacionada a nossa realidade. Uma das coisas que trabalhamos a realidade é a horta, que temos o horário para trabalhar com eles lá na horta. E mesmo assim é raro fazermos pesquisa fora da sala de aula e sei que isso é muito importante. Nossa escola já praticou alguns projetos relacionados passeios e pesquisas fora da escola” (Educadora F, entrevista).*

*“É difícil responder no prazo de um mês. [...] Não deu muito tempo para se atualizar sobre, né” (Educadora I, entrevista).*

*“Acredito que nossas práticas não estão articuladas em 100% com esse currículo, mas a gente trabalha alguns pontos, sim. Procuramos orientar e dialogar com os alunos [...] temos projetos que já trabalhamos, tentamos trabalhar metodologia voltadas para o campo, não estamos tão por fora, [...]. Entendo que falta muito para melhorar, agora com os novos mestres vamos melhorar esse processo. Já que vamos ter dois mestres na Educação do Campo” (Educador D, entrevista).*

*“Acredito que sim. Bom quando a gente segue o livro didático, não tem como você trabalhar uma coisa ligada a realidade dos alunos, agora com essa disciplina ciências saberes do campo, dará para trabalhar um pouco a realidade do campo [...]” (Educadora B, entrevista).*

Existe um movimento, nas práticas pedagógicas, que indica a preocupação de trabalhar projetos voltados à realidade do (a) educando (a) e da comunidade, com processos de problematização do conhecimento, numa tentativa de trabalhar a autonomia, mas há outro que aponta à preocupação do (a) educador (a) em realizar atividades pedagógicas direcionadas pelas diretrizes educacionais e pelo livro didático. Segundo Freire (2013), a educação baseada na dialogicidade requer pesquisa e respeito do (a) educador (a), para com os saberes dos (as) estudantes. Porém, é possível perceber que os (as) educadores (as) não se sentem pesquisadores (as), ao orientar suas práticas.

Entendemos que os (as) educadores (as) vivenciam um conflito entre a organização de conteúdos independentes e dos currículos prescritos; seguir os livros didáticos ou desenvolver assuntos que se relacionem aos conhecimentos populares. Isso deve estar relacionado ao fato de não se guiarem pela proposta pedagógica construída pela escola.

Nas falas dos (as) educadores (as), foi possível identificar que a escola realizou e realiza alguns projetos escolares, como: estudo pedagógico em propriedades rurais locais; datas comemorativas (festa junina, festa do dia dos pais, das mães e dos (as) estudantes); passeio pedagógico ao museu, à universidade e ao cinema, em outro município; trabalhos na horta; atividades envolvendo a democracia; cinema na escola; cantinho da música e incentivo à leitura. Os (as) participantes são a população da própria comunidade, educadores (as), funcionários da escola, estudantes e familiares.

Entendemos por projetos escolares “aqueles que podem ser desenvolvidos ao longo do ano, por um ou mais educadores, envolvendo a comunidade” (SOUZA, 2006, p. 112). A autora afirma que as escolas do campo têm uma diversidade de possibilidades de propostas curriculares que articulam os saberes do povo camponês com o conhecimento científico.

Vamos analisar os projetos escolares evidenciados pelos (as) educadores (as), ao longo de sua experiência e vivências na escola. Durante as entrevistas foram listadas as seguintes visitas pedagógicas: ao museu, ao cinema, ao laboratório de biologia e agronomia da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Alta Floresta – MT, a propriedades rurais

com diferentes atividades econômicas, à Câmara Municipal de Vereadores e à Prefeitura de Nova Canaã do Norte-MT. Também falaram sobre a prática pedagógica na horta escolar, o projeto cinema na escola, os eventos de comemoração do dia dos pais, mães e do estudante, e de como acontece à comemoração da festa junina.

Os estudos a campo, nas propriedades rurais, partiram de um projeto com o título “Estudos dos espaços rurais do Distrito Colorado do Norte”, que foi desenvolvido com todos (as) os (as) educandos (as) do Ensino Fundamental e Médio regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA, no ano de 2017, com os seguintes objetivos:

Oportunizar práticas de pesquisa relacionadas à produção nos diferentes sistemas produtivos; proporcionar aos educandos conhecimentos referente ao trabalho dos profissionais ligados ao campo, às atividades econômicas desenvolvidas em propriedade rural de pequeno e de grande porte e à valorização de questões relevantes para a vida em sociedade; propiciar visita a espaços diferenciados como forma de inovar a prática pedagógica, estimulando o aprendizado e; proporcionar a contextualização de conteúdos com a realidade local, contribuindo, assim, na formação de sujeitos críticos, capazes de reelaborar práticas e valores a partir de seus interesses e necessidades (LOURENÇÃO, MACHADO, COUTO, 2019, p. 198).

Para realizar a pesquisa foram observadas quatro propriedades rurais com modos de produção econômica diferenciadas. O projeto foi escrito no coletivo, entre os (as) educadores (as). Os (as) estudantes participaram da formulação do questionário para a entrevista com os proprietários, sob a orientação dos (as) educadores (as). Antes de irem a campo, (as) educadores (as) revisaram e agruparam as questões por temáticas e por turmas. As temáticas foram organizadas da seguinte forma: meio ambiente, aspectos econômicos, controle de pragas, confinamento bovino, criação de bovino leiteiro, técnicas de plantio, tecnologia, produção e trabalho.

As observações e estudos a campo aconteceram em uma fazenda que cultivava soja, milho e tem um espaço destinado ao confinamento de bovinos e três propriedades camponesas com as seguintes produções econômicas: uma se dedica à criação de bovinos leiteiros, uma, à plantação de bananas, e, outra, à produção de ovos de galinha semi-caipira. Para coletar as informações, os (as) estudantes realizaram observações e entrevistas com cada camponês, donos dos sítios, e com o gerente da fazenda. Os dados foram coletados por meio de vídeos, escritas, áudios e fotografias. O material coletado foi utilizado como fonte de análise para produção de conhecimento no espaço escolar. Para orientar o trabalho de cada turma, em sala de aula, os (as) educadores (as) organizaram-se por áreas do conhecimento ou disciplinas. A produção do conhecimento aconteceu na perspectiva da totalidade, na tentativa de desenvolver

a relação entre a teoria e a prática, usando, como recursos: documentários, textos, imagens, filmes, pesquisas em site e documentos.

A descrição acima partiu da análise da prática pedagógica, realizada pela escola, e dos relatos dos (as) educadores (as), que desenvolveram a ação. Segundo eles (as):

*“Teve as visitas que fizemos na fazenda e sítios [...] Só que são práticas que não continuamos, deveríamos construir projetos contínuos. As propriedades rurais que visitamos, pode ser que já teve alterações nestas áreas, e nunca mais voltamos para ver, os alunos também mudam. [...]. Acredito que em parte, consegui trabalhar sobre os assuntos ligados ao controle de pragas, cuidados com o meio ambiente, uso do agrotóxico e outros. Cada área/disciplina ficou de responsável por um tema e uma turma. [...] Só que nem todas as turmas concluíram os trabalhos” (Educadora D, entrevista).*

*“Sei que existem outras práticas fora da sala de aula, porque pude ver enquanto trabalhava no administrativo da escola. Lembro que os alunos visitaram algumas propriedades. [...] os alunos tiveram a oportunidade de conhecer outros espaços [...] os dados das pesquisas nos sítios ajudaram o professor a trabalhar na sala de aula, [...] acredito que são ações positivas [...]” (Educadora I, entrevista).*

*“Já desenvolvemos um projeto que visitamos algumas propriedades rurais [...] para que os alunos vissem a diferença e os caminhos que direcionam a produção em cada espaço rural. [...] Lembro que teve bastante participação dos estudantes e eles gostaram. Foi bem interessante, a partir da visita trabalhei teoricamente os tipos de trabalho, os tipos de agriculturas, [...] outras disciplinas trabalharam as questões relacionadas a sua área, teve disciplina que não conseguiu se encaixar no projeto. [...] A geografia, a matemática, a biologia, a química, nadaram de braçada. É um projeto que ajudou na aprendizagem dos alunos relacionando a teoria e a prática. Acredito que essas práticas devem ser contínuas, pois as turmas que passaram pelo projeto já saíram da escola, acho que só tem o 9º ano. [...] É um projeto interessante tem uma finalidade de levar os estudantes a conhecer a realidade da nossa economia. Tem até propriedade que não existe mais, como a do bananal. Mas, tem várias propriedades que podemos visitar” (Educador A, entrevista).*

*“Já levamos em uma fazenda e em três sítios: um produzia leite; a outra cultivava a banana, criava porco e vaca, plantava verduras, frutas e outras coisas a mais e; o outro tinha ovos semi-caipira. As atividades levaram os alunos a fazerem análises dos tipos de produção, e sobre qual propriedade produzia mais[...]. Os alunos que estavam interessados, acredito que conseguiram perceber os impactos que cada tipo de produção causava na natureza. [...] Acredito que esse projeto deveria ser contínuo na escola, pois acho que ele ajuda a fazer a relação entre a prática e a teoria, acredito que com as duas coisas fica mais fácil de aprender. [...] teoria e prática é necessário. Só que tivemos dificuldade de fazer essas relações, não sei se conseguimos atingir o proposto” (Educadora F, entrevista).*

As descrições evidenciam que a pesquisa de campo, nas propriedades rurais, foi uma prática pedagógica que surgiu a partir da elaboração de um projeto interdisciplinar, com a finalidade de proporcionar, aos educandos (as), conhecer outros espaços, pesquisar, investigar e coletar informações para a produção do conhecimento a partir do seu local de existência. As falas apontam que as práticas pedagógicas tinham como objetivo: desenvolver um estudo com possibilidades de proporcionar, aos educandos (as), a relação entre os conhecimentos científicos

e a realidade. No entanto, os relatos mostram que, no decorrer do ano letivo que a prática foi aplicada, os (as) educadores (as) encontraram dificuldades em articular todos os dados produzidos na pesquisa com os conhecimentos científicos. Algumas disciplinas tiveram maiores desafios em fazer a relação entre o científico e o local, a partir de sua área.

Arroyo (1998, p. 148) afirma que “os professores não aprendem a vincular os saberes escolares com os saberes sociais, a cultura escolar com a cultura dos educandos, a socialização em outros tempos e espaços sociais como a rua, a casa, a igreja, o culto, o terreiro, o pedaço, a cidade, o trabalho [...]”. Com base nessa fala, acreditamos que um dos desafios enfrentados, pelos (as) professores (as), em analisar os dados coletados durante as visitas pedagógicas e articulá-los com os conhecimentos científicos, esteja na base de suas formações. A fala: “*acho que nossa escola não faz essa relação devido a nossa bagagem teórica e de experiência, falta leitura, falta formação para trabalhar isso. [...]*” (Educador D, entrevista) é feita, pelo educador, ao relatar que, um dos desafios enfrentados para associar o conhecimento escolar à realidade se esbarra na falta do conhecimento de teorias e metodologias, para sustentar a prática pedagógica voltada à formação omnilateral.

Alguns (mas) educadores (as) afirmam a importância na promoção de práticas contínuas voltadas à atualidade e vivência da comunidade, chegando a pontuar que o projeto realizado nas propriedades rurais deve ser inserido no PPP, para ser praticado com os (as) educandos (as) em todos os anos letivos. Avaliamos que as práticas pedagógicas, quando contínuas, permitem, aos educadores (as), ampliar o conhecimento sobre as teorias que fortalecem uma educação voltada à formação humana, emancipadora, crítica e libertadora.

Ao analisar as ações desenvolvidas a partir das visitas pedagógicas às propriedades rurais, inferimos que a escola proporcionou um espaço importante para a produção de conhecimentos a partir da investigação local, pois os (as) educandos (as) tiveram a oportunidade de perguntar, observar e registrar as informações indagadas aos entrevistados. No entanto, segundo os (as) educadores (as), após a pesquisa de campo, algumas turmas conseguiram aprofundar mais, a análise de dados e a articulação entre teoria e prática, enquanto outras estudaram muito pouco. Isso aconteceu devido ao modo de organização dos trabalhos e à pouca experiência dos (as) educadores (as) em trabalhar a interdisciplinaridade e transformar os dados empíricos em científicos.

Conforme Frigotto (2008, p. 43), a interdisciplinaridade é uma necessidade que parte “da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. É nas relações sociais e em busca de satisfazer as suas necessidades, que homens e mulheres vão se constituindo enquanto seres intelectuais, afetivos, políticos e

culturais. O autor evidencia que o trabalho pedagógico interdisciplinar precisa ser justificado a partir da totalidade concreta, visando articular os conhecimentos científicos e os contextos históricos em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar deve proporcionar a superação da fragmentação do conhecimento, caracterizado pelas escolas capitalistas e pelo processo de alienação e exploração das classes trabalhadoras.

A escola, ao promover uma atividade interdisciplinar envolvendo pesquisa, no contexto local, tenta quebrar a lógica de uma educação fragmentada e tradicional, mas, ao voltar com os dados coletados da pesquisa, os (as) educadores (as) retornam às suas disciplinas individuais e tentam trabalhar as informações a partir de suas áreas de conhecimento e/ou disciplinas. Nesse caso, a ação interdisciplinar fica prejudicada, devido aos obstáculos que os (as) educadores (as) têm, em desenvolver esse tipo de metodologia, além dos desafios que encontram em relacionar o conhecimento empírico com o conhecimento científico.

Entendemos que o projeto foi amplo, para um espaço temporal tão curto, dificultando que todas as temáticas inseridas no projeto fossem estudadas. Uma das propostas era apresentar os resultados da pesquisa à comunidade escolar. Porém, nem todas as turmas conseguiram concluir seus trabalhos para realizar a apresentação, seja devido ao tempo ou pela dedicação do (a) educador (a), para orientá-los. As discussões e reflexões ficaram no interior das próprias turmas, no entanto seria de suma importância que os resultados destas ações fossem socializados com a comunidade.

Interpretamos que uma das etapas mais importantes dessa prática estava na socialização dos conhecimentos produzidos pelos (as) educandos (as) à comunidade escolar, pois ao apresentar a pesquisa de campo, permitiriam as pessoas refletir sobre os assuntos investigados, já que estes faziam parte do contexto. Conforme Freire (2013, p. 106) “quando falo em educação como intervenção, me refiro tanto à que aspira mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, a terra, à educação, à saúde [...]”.

Embora os resultados não tenham sido expostos à comunidade escolar, tanto o projeto como algumas informações foram apresentados, como relato de experiência, por duas educadoras, no ano de 2017, para, aproximadamente, 350 profissionais da educação, no Seminário de Educação do Campo, que foi realizado com todas as escolas do campo, do Polo de Alta Floresta, em parceria com o CEFAPRO/MT.

Um dos educadores mencionou que a escola organiza alguns eventos que envolvem a participação da sociedade local. Segundo ele:

*“Temos a festa junina que é uma ação da escola em todos os anos, temos os jantares dos dias dos pais, mães e estudantes. Os cardápios são muito voltados a culinária da região. Tem uma interação muito forte com a comunidade. Na nossa festa junina os estudantes não têm o hábito de vestir roupas remendadas, como se fazia no passado. Agora, eles se vestem como se fossem para um baile[...]. Não incentivamos os estudantes a vestir roupas rasgadas, pois isso mostra que o homem do campo não tem nem roupa para vestir. Não pintam o dente de preto, pois isso também dá uma impressão de que o homem do campo não tem higiene bucal. Também cuidamos para não escrever errado nos cartazes, para não dar a ideia de que o homem do campo é atrasado que não sabe escrever. E isso me incomoda quando vejo em outras escolas as escritas erradas ou se pintando. Eu acho isso um absurdo, isso é visto muito nas escolas urbanas, mas já presenciei em escolas no campo também [...]” (Educador A, entrevista).*

A partir da fala do educador, interpretamos que a escola tem a preocupação de realizar atividades que valorizam o envolvimento da comunidade no ambiente escolar. É nesses espaços, que os (as) camponeses (as) têm a oportunidade de dialogar entre si, trocar experiências, valorizar sua tradição culinária e cultural, pois, nesses eventos, os (as) filhos (as) desenvolvem e apresentam suas habilidades artísticas e afetivas, como: danças, músicas, teatros, poemas. A escola tem o cuidado de preservar a identidade do homem e da mulher do campo, no sentido de mostrar sua cultura, cuidando para não reforçar a ideia divulgada, pelos meios de comunicação, de que os sujeitos do campo são atrasados (as).

O educador afirma, ainda, que *“na festa junina temos uma participação de uns 80% dos estudantes na organização das festas, há uma grande interação [...]” (Educador A, entrevista)*. Nessa festa, a escola organiza barracas com comidas, doces, salgados e bebidas típicas; promove uma reunião administrativa entre todos (as) os (as) funcionários (as) da escola para a organização da festa. Nesse dia, cada educador (a), juntamente a um (a) TAE ou AAE, decide a turma com quem vai trabalhar. Em seguida, são escolhidas as comidas e bebidas a serem produzidas no dia. Na maioria das festas, cada turma fica responsável pela produção de um alimento salgado, um doce e um suco natural. Faz parte do cardápio da festa - salgado: feijoada, galinhada, espetinho, farofa, pastel e pipoca; doce: cocada, bolos, pudim, paçoca, pastel (Romeu e Julieta), doce de leite e pipoca; bebidas: suco de laranja, de abacaxi, de orvalha, de araçá-boi, de limão, de maracujá, chá de amendoim e quentão (sem álcool).

Quanto à organização do ambiente, um dia antes da festa, os (as) educandos (as), sob orientação dos (as) funcionários (as), constroem suas barracas, utilizando materiais como madeira, folha de coqueiro, TNT. A estrutura e decoração são decididas em conjunto, na turma. Na sala de aula, eles (as) confeccionam cartazes com o nome da barraca, valores da comida e acessórios decorativos. A limpeza após a festa também é feita no coletivo.

Os produtos para a preparação dos alimentos são adquiridos através de doações dos (as) educandos (as) ou pagos com o recurso arrecadado pelas vendas nas barracas, o que acontece



quando não se conseguem ganhar todos os materiais necessários ao cardápio. Há educadores (as) que envolvem os (as) estudantes no preparo dos alimentos, mas nem todos (as) têm essa prática. Os (as) educandos (as) têm uma participação efetiva na distribuição e venda do que produziram. Cada doce e copo de suco são comercializados por R\$1,00, e, cada alimento salgado, por R\$3,00.

Os recursos adquiridos são investidos em ações que beneficiam a própria comunidade, como preparo do jantar para pais, mães e estudantes. Há, também, situações em que a escola realiza o pagamento de serviços de transporte, para levar os (as) estudantes a espaços extraescolares, e, ainda, o dinheiro é utilizado para pequenos reparos, como colocar cerâmica no piso e fazer pintura nas paredes da cozinha escolar. Isso acontece pelo fato de a escola não ter prédio próprio, e, nesse caso, a SEDUC/MT não libera repasses financeiros para pequenas reformas.

O Projeto Horta é uma prática que faz parte do cotidiano da escola. Tem, como finalidade principal, o desenvolvimento de conhecimentos e práticas de alimentação saudável, meio ambiente, trabalho e produção. As atividades praticadas na horta envolvem todos (as) os (as) educandos (as) e educadores (as) da escola. Cada turma tem disponíveis, quinze minutos diários para dedicar-se às atividades da horta, como: preparação dos espaços e do solo para o plantio e cuidados com as culturas plantadas.

A horta escolar foi mencionada, pelos (os) estudantes, ao questionarmos sobre como as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola relacionavam o trabalho e a educação. Assim, cerca de 72,2% entende que a escola realiza práticas relacionadas ao trabalho, e, 27,8% dos (as) educandos (as) acreditam que não. Dos (as) estudantes que responderam sim, 64,7% associam essa prática ao desenvolvimento do projeto horta; 19,6% não justificaram a resposta; 11,8% citaram o Projeto Vida desenvolvido por uma professora que lecionava artes e inglês, que utiliza o material adotado pelas escolas plenas de Mato Grosso<sup>20</sup>; 3,9% relatam que são realizados debates, porém, não explicaram como acontecem.

Sendo assim, vamos analisar a prática pedagógica na horta a partir dos dados coletados com os (as) educandos (as), educadores (as) e observações em sala de aula. Os resultados mostram que a maioria dos (as) educandos (as) percebe a articulação do trabalho ao processo de ensino e aprendizagem, quando participam das atividades na horta. Evidenciamos que, ao

---

<sup>20</sup> O projeto Escola plena no Estado de Mato Grosso foi instituído pela Lei nº 10.622 de outubro de 2017, oferece ensino em tempo integral, com carga horária de sete horas por dia em algumas escolas estaduais no Ensino Médio. A escola tem como objetivo preparar o educando para focar no seu projeto de vida. A ampliação da jornada escolar tem como finalidade promover a formação integral, com ações inovadoras que visam melhorar a qualidade de ensino (BRASIL, 2017).

desenvolver o Projeto Horta, a escola propicia ambientes para realização de práticas sociais que poderão ser aplicadas na sociedade, como forma de transformação social.

Esse espaço tem, como finalidade, proporcionar a problematização e a pesquisa para a produção social de conhecimento da comunidade, como modo de fortalecimento e ressignificação das práticas pedagógicas. No entanto, 19,6% deles não conseguiram justificar quais as atividades relacionadas ao trabalho, embora tenham dito que a escola realiza essas ações.

Ao observarmos as práticas pedagógicas nas turmas do 2º Ano A e B, tivemos a oportunidade de presenciar o trabalho desenvolvido na horta. Nesse espaço, os (as) educandos (as) cultivam verduras, tais como alface, rúcula, couve, cheiro-verde, almeirão, chicória; raízes, como cenoura e mandioca; e frutos, como abóbora, maxixe, pepino e quiabo. A horta é composta por 20 (vinte) canteiros e espaços para plantar os legumes, e, por ser iluminada, os (as) estudantes do período noturno também podem trabalhar. Para a turma do 2º Ano A (matutino), foram destinados três canteiros e um espaço à plantação de legumes. Já os (as) estudantes do 2º Ano B (noturno), cuidam de três canteiros (a parte que conta com iluminação).

No transcorrer do processo das aulas, não aferimos a articulação entre o trabalho da horta e os conhecimentos científicos ensinados pelos (as) educadores (as). A escola tem o cuidado e a preocupação de cultivar alimentos livres de insumos externos, tais como agrotóxicos e fertilizantes industriais. De acordo com a fala da educadora F, *“temos o cuidado de não colocar o veneno nela, o esterco buscamos em lugar que não passou veneno é tudo voltado para a questão da agroecologia. Isso também ajuda na alimentação da merenda da escola. Os alunos comem algo limpo, livre de agrotóxico”* (Educadora F, entrevista). Conforme evidenciado, pela educadora, a escola utiliza, à adubação dos canteiros e covas dos legumes, o esterco bovino. Esse adubo é coletado nos sítios de pequenos (as) produtores (as) rurais da própria comunidade. Para o combate de pulgões, observamos que os (as) educandos (as) pulverizaram água com detergente. Conforme relatos dos (as) estudantes e educadores (as), essa foi uma medida eficiente, visto que, nos outros anos, tiveram dificuldades em combater a proliferação dessa praga. Era comum que os (as) educadores (as) sugerissem que fosse arrancada, a couve, ou passados produtos químicos, como forma de controle das pragas.

Os cuidados com a horta, nesse sentido, ainda que não teorizados pelos (as) educadores (as), são práticas de agroecologia, que têm, como uma de suas principais finalidades, conforme Altieri (2012),

[...] proporcionar ambientes equilibrados, rendimentos sustentáveis, fertilidade do solo resultante de processos biológicos e regulação natural das pragas por meio do desenho de agroecossistemas diversificados e de uso de tecnologias de baixos insumos externos (ALTIERI, 2012, p. 107).

As falas a seguir, mostram as percepções dos (as) educadores (as) sobre a prática pedagógica na horta escolar:

*“O ponto positivo do o projeto horta é que temos uma boa produção mesmo com toda dificuldade. O ponto negativo é que temos alunos que não querem participar destas atividades, por exemplo, as vezes não querem capinar, mesmo em espaços pequenos [...]. Vejo que os alunos da EJA têm boa participação acredito que pelas suas vivências e maturidade maior. Os alunos menores têm alguns que participam das atividades da horta. [...] No geral as meninas e os meninos vão todas emperiquitadas (bem vestidas), e muitas vezes não querem sujar o tênis, a sapatilha, a unha. Tem uns que falam: não capino nem na minha casa vou capinar aqui. [...] A dificuldade maior é convencer os estudantes a participar das atividades. Falta também um pouco de vontade até dos colegas professores, talvez até da minha parte em abraçar a causa. Tem situações de passar uma semana sem ir na horta por não ter aula na turma e ao chegar na horta não ter nada feito no canteiro, os professores auxiliaram os alunos só para jogarem água e voltam para trás e tinha que limpar o canteiro. Falta empenho por falta dos colegas. [...] Mas, tem uma grande maioria que participam porque gostam da horta. Talvez não tem maior participação porque os objetivos não foram bem definidos com os alunos, mas a não participação de alguns pode estar ligado ao incentivo que vem da própria casa, pois ao falarem que não capinam nem nas suas casas, leva a entender que estes não têm nem horta em casa” (Educador A, entrevista).*

*“Temos o projeto horta que levamos nossos alunos todos os dias durante 15 min [...]. Neste espaço aprendem a mexer no canteiro, passam um tipo de veneno, quer dizer não é veneno porque é produzida na escola mesmo, é algo para controlar as pragas como pulgão que sempre tem” (Educadora F, entrevista).*

*“Acredito que o projeto horta contribui muito no aprendizado dos estudantes, por exemplo, tem a “fulana” que não era do campo, ela aprendeu a mexer com horta na escola, então eu acho que um dos objetivos da escola é esse [...] a escola incentiva eles neste sentido. [...] Vejo que os estudantes trabalham de acordo com cada professor, [...] o professor que tem que orientar os estudantes nos trabalhos a serem realizados na horta, porque se o professor não orienta e não faz nada, o aluno segue o professor [...] se o professor chega na horta e só manda: regue aquele canteiro, capine o outro, aí não vai. [...] Pode ver nos mutirões que os profissionais fazem para limpar a horta no início do ano, tem professor que não vai. [...] Os alunos gostam de participar [...] acredito que uns 80% gostam. [...] Você vê os comentários sobre a merenda. [...], mas, acredito que horta deveria ser mais pedagógica, ter mais variedade de produtos, poderia plantar mudas de árvores, a horta deveria ser com um laboratório de estudo ou algo parecido. [...] Acredito que nós professores devemos nos organizar melhor [...] acredito que falta iniciativa as vezes do professor para torná-la pedagógica [...] acho que teve estudante que até trouxe receitas para combater as pragas e o professor não ligou. [...] é isso é desmotivante para os alunos” (Educador D, entrevista).*

Os relatos da participação dos (as) estudantes na horta são, em parte, contraditórios. Enquanto um discorre sobre a dificuldade em levar os (as) educandos (as) a realizarem os trabalhos na horta, outro aponta que 80% gostam de desenvolver esse tipo de prática. No entanto, ambos concordam que, para melhorar o envolvimento de todos (as) no projeto, a

orientação do (a) educador (a) é fundamental. As falas revelam que nem todos os (as) educadores (as) se dedicam, totalmente, aos trabalhos na horta. Uma das dificuldades enfrentadas pela equipe é que os objetivos para a realização das práticas na horta não são bem definidos. Com isso, os (as) educandos têm uma visão da horta como complemento à merenda escolar. Para os (as) educadores (as), a horta precisa ser transformada em espaço pedagógico, de pesquisa e investigação. A educadora faz uma crítica quanto a metodologia adotada, no desenvolvimento do projeto horta:

*“[...] a gente não leva os alunos a construir o conhecimento, por exemplo, não fazemos uma compostagem, isso seria algo científico para trabalhar na realidade. A questão dos pulgões que citei antes é feita fora da sala de aula sem a participação do estudante. É aplicada pelos estudantes, mas não foram eles quem pesquisaram a receita ou que buscaram solução para o problema dos insetos. Aí perde o conhecimento científico. Teria que ser produzido junto com eles. Levamos pronto, não colocamos eles para produzirem ou para fazer. Isso pode levar a desmotivação” (Educadora F, entrevista).*

Ela aponta que a metodologia utilizada na horta não faz uma relação entre os conhecimentos científicos e a realidade ou entre trabalho e educação. Pois, quando o (a) educador (a) não realiza a orientação com base na problematização das situações do contexto, ao contrário leva uma resposta sempre pronta, não proporciona um ensino desafiador, que exige investigação, metodologia e cientificidade. Conforme Freire (2013, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ou seja, isso significa que o ensino é uma troca de experiências, em que estudantes e educadores (as) aprendem no coletivo.

Embora os (as) educadores (as) tenham identificado mais os pontos negativos, é possível analisar que as práticas têm direcionado ao trabalho coletivo, apesar de isso não ser evidenciado de forma clara, durante o desenvolvimento das aulas. A maioria dos estudantes, das duas turmas observadas, desenvolvem as atividades sem que os (as) educadores (as) os (as) pressionem.

Diante dos relatos dos (as) educadores (as), a escola é desafiada a ampliar suas práticas pedagógicas, possibilitando, aos estudantes, vivências e experiências com as práticas sociais relacionadas a temáticas como: economia solidária, trabalho associado, agroecologia, agricultura familiar e sustentabilidade, propiciando uma educação problematizadora e investigativa, que relacione a prática com a atualidade, como meio de transformação das relações sociais e econômicas, assim como políticas. Além disso, buscando o fortalecimento de uma formação integral, que valorize todas as dimensões humanas.

Como vimos, existe uma preocupação para que a horta seja produtiva, com alimentos saudáveis e que sirva como complemento à alimentação, no cardápio escolar. Nas observações não acompanhamos uma relação entre os conhecimentos científicos, da sala de aula, e a prática,

realizada na horta. Nos estudos sobre trabalho e ciências citam, como exemplo, os problemas enfrentados na horta, que não servem como pesquisas para serem problematizados nas práticas pedagógicas.

Entendemos, no entanto, que essas práticas pedagógicas se tornam práticas sociais, considerando que, direta e/ou indiretamente, os (as) estudantes são estimulados a desenvolver o trabalho coletivo e o cuidado com a produção de alimentos livres de insumos artificiais. Tais práticas podem ser estendidas às casas dos (as) estudantes, que enfatizam, em suas falas, o que estamos afirmando.

*“O trabalho na horta, mostra que é possível cultivar sem veneno, e ainda com a ajuda dos colegas da sala” (Educanda E, questionário).*

*“A atividade na horta, ensina a cultivar verduras e eliminar as pragas sem veneno” (Educanda F, questionário).*

*“A horta escolar ajuda os alunos a aprender a cultivar e ter uma alimentação saudável” (Educanda G, questionário).*

Freire (2018, p. 123-124) propõe uma educação que promova mudanças de atitudes e que provoque os (as) educandos (as), no sentido de abandonar a passividade e adquirir novos hábitos de participação em atos políticos, sociais e econômicos. A educação - conforme o autor - deve desenvolver, “no nosso estudante o gosto pela pesquisa, da constatação dos ‘achados’ – o que implicaria o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica” (FREIRE, 2018, p. 125). Quando a escola desenvolve uma prática pedagógica sem esses instrumentos, corre o risco de reforçar, no (a) educando (a), a consciência ingênua.

Freire (2018) reforça também, a importância de a educação propiciar, aos sujeitos, discutir, corajosamente, seus problemas, ou seja, a escola é um espaço que pode e deve proporcionar, aos estudantes, a problematização de sua realidade. Assim, tal como postula Freire, “de teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente” (FREIRE, 2018, p. 123).

Segundo Freire (2018), teorizar tem sentido de contemplar. O autor critica a educação não teórica, pois isso leva à falta pelo interesse de comprovação, de invenção e de pesquisa. Nas palavras de Freire (2018), a educação, quando não atende tais quesitos, é considerada “verbosa. Palavresca. É “sonora”. É ‘assistencializadora’. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes” (FREIRE, 2018, p. 123).

O projeto horta apresenta como objetivo, promover a relação entre teoria e prática, porém não presenciamos discussões teóricas que articulem os conhecimentos científico com as práticas na horta. Mesmo assim, as ações desenvolvidas na horta são positivas, pois os (as) educandos (as) entendem que os alimentos que complementam a merenda escolar são resultado dos trabalhos realizados por eles (as), além de evidenciarem a importância de cultivar uma alimentação saudável sem o uso de agrotóxico.

Outras práticas, apontadas pelos (as) educadores (as), são as visitas pedagógicas: ao museu, ao laboratório de Biologia e Agronomia da UNEMAT e ao cinema, no município de Alta Floresta- MT. Esses momentos são importantes à promoção de conhecimentos científicos, culturais e sociais, pois são estimulados a desenvolver relações sociais, a questionar, conhecer outros espaços e problematizar questões. Segundo as educadoras:

*“Outra prática que já fizemos [...] é levar os alunos para conhecerem outros lugares, por exemplo, já levamos na UNEMAT para visitar o laboratório de Agronomia e biologia, fomos no museu e no cinema. São momentos que os estudantes ampliam o conhecimento” (Educadora F, entrevista).*

*“Teve as visitas que fizemos, na UNEMAT, no museu, no cinema, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer outros os espaços” (Educadora B, entrevista).*

Consideramos que essas práticas de visitar, observar e conhecer espaços que não são comuns à vida dos (as) educandos (as) são fundamentais à sua formação humana, por exemplo, alguns (mas) educandos (as) não conheciam o ambiente educativo da UNEMAT, nunca visitaram um museu e nem haviam assistido a uma sessão de cinema, e, ainda, outros não tinham visitado o município de Alta Floresta. Essa ação da escola proporcionou uma nova visão, a esses (as) estudantes, sobre locais que tinham apenas na imaginação ou em imagens compartilhadas pelos meios de comunicação.

Outra prática pedagógica, evidenciada por alguns (mas) educadores (as) da escola, foi o Projeto de Educação para a Democracia, desenvolvido em 2018, pelos (as) educadores (as) dos componentes curriculares de português, matemática, geografia, história, sociologia e filosofia, como uma ação interdisciplinar. O projeto teve os seguintes objetivos:

Compreender a importância da democracia na organização da sociedade; discutir temas pertinentes à realidade dos estudantes nos âmbitos internos e/ou externos à escola; e, elencar problemas da sociedade local e/ou proposições dos estudantes, de modo que se conectassem com as tarefas do poder executivo e legislativo (LOURENÇÃO, MACHADO, COUTO, 2019, p. 203).

As principais atividades desenvolvidas foram: rodas de conversa, café com prosa, simulação de comissões parlamentares, análise do orçamento municipal da prefeitura, da união

e da escola, e, ainda, observação e participação na câmara de vereadores e na prefeitura. Conforme os (as) educadores (as):

*“[...] o projeto para a democracia, teve uma prática em que os estudantes foram visitar o distrito para identificar algumas problemáticas, os estudantes tiraram fotografias de algumas coisas que estava errado como bueiros nas ruas, lixo em alguns lugares da rua. Os estudantes até fizeram ofícios e encaminharam para a Prefeitura e vereadores. Só não me lembro se recebemos de volta. Neste sentido, acho que não teve muito resultado. [...] O prefeito veio na escola a pedido dos professores e alunos[...] ele falou sobre as funções da Prefeitura e outras coisas, os alunos puderam fazer perguntas [...]. Os vereadores também vieram na escola fizeram roda de conversas com os estudantes, isso deu certo” (Educadora F, entrevista).*

*“Em 2018, foi feita uma ação interdisciplinar entre quatro professores, foi realizada roda de conversa com os vereadores e, depois com prefeito. Depois a gente fez visita na câmara e na Prefeitura. Teve a participação de duas turmas, [...] tiveram uma experiência que nunca tinham vivenciando daquela forma. Os estudantes foram recepcionados na Prefeitura pelo prefeito. Ele que recebeu os alunos e foi mostrando os espaços da prefeitura. Ele ia dizendo: olha aqui trabalha tal setor, trabalha tantas pessoas, esse setor responsável por tal assunto, cada funcionário se apresentava e dizia o que faziam. Foi positiva a recepção que tivemos na prefeitura. Os estudantes conseguiram compreender a estrutura dos poderes foi muito proveitoso” (Educador D, entrevista).*

A ação interdisciplinar desse projeto permitiu aos educandos (as), estudar e vivenciar uma prática voltada à democracia, possibilitando compreender como acontecem os processos políticos a nível municipal, estadual e federal, uma vez que os (as) educadores (as) conseguiram desenvolver, nas duas turmas, discussões sobre as funções dos poderes: executivo, legislativo e judiciário. O MST (1996, p. 16) afirma que “entendemos por processos políticos aqueles que se referem ao modo de governar/dirigir a vida social, pública. Envolve as relações de poder que se estabelecem na sociedade em vista de conservar ou de transformar o jeito em que está organizada”. Além disso, foram criados espaços para que os (as) educandos (as) levantassem problemáticas vivenciadas pela comunidade e pela escola, e, juntos, elaboraram ofícios, reivindicando soluções para os problemas.

Conforme o MST (1996, p. 18), o vínculo entre educação e política tem, como objetivo, a promoção de “fazer a política entrar/atravesar os processos pedagógicos que acontecem na escola”. Esse princípio direciona as escolas a desenvolver e estudar assuntos voltados à formação política; enfatizar uma abordagem crítica e problematizadora da realidade da comunidade; estimular, nos (as) estudantes, ações de organizações para lutar por seus direitos, e, ainda promover o senso crítico e autocrítica coletiva ou pessoal (MST, 1996).

Entendemos que o projeto voltado à democracia atendeu, em partes, ao princípio citado anteriormente, pois, proporcionou aos educandos (as), conhecimentos sobre a formação política. As atividades envolvendo observação, discussão, debates e análises sobre algumas

situações, vivenciadas pela comunidade, contribuíram para os (as) estudantes evidenciarem os problemas, e, sob orientação dos (as) educadores (as), buscarem alternativas para solucioná-los. Uma das ações promovidas foi a de protocolar ofícios junto à Câmara de Vereadores e à Prefeitura, reivindicando ações como: limpeza de áreas urbanas, reparos de pavimentação asfáltica nas ruas do distrito e outros. Apesar dos representantes não retornarem os ofícios e nem atenderem ao que foi solicitado, consideramos uma ação positiva, pois permitiu, aos educandos (as), procurar soluções aos problemas identificados por eles (as). Como o projeto foi realizado próximo ao final do ano letivo, impossibilitou que cobrassem respostas do poder legislativo e executivo.

Esse projeto, assim como os outros, foi uma proposta de trabalho pontual, mas poderia tornar-se uma prática pedagógica contínua da escola, uma vez que “a educação é sempre uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação social” (MST, 1996, p. 18). Para que as práticas alcancem seus objetivos, precisam de uma sequência de tempo, em longo prazo, com isso, tanto os (as) estudantes, quanto os (as) educadores (as), terão a oportunidade de vivenciar uma educação que pesquise, investigue e transforme a realidade vivida. Considerando que uma das finalidades da Educação do Campo é formar sujeitos críticos e organizados, na luta em prol de uma causa, e que entendam a classe de pertença, para compreender os conflitos e propor alternativas para superar os modos de alienação e exploração que a classe trabalhadora sofre, diante do poder da classe dominante. Nesse sentido, é importante vincular a escola à organização de aspectos, seja econômico, social e/ou político, da comunidade.

Apesar de os (as) educadores (as) e estudantes não mencionarem os três projetos contínuos ligados à cultura, realizados pela escola, consideramos importante descrevê-los. São eles: o Projeto Carrinho Itinerante (PCI) o Projeto Intervalo Musical (PIM) e o Cinema na Escola. Esses projetos caminham na direção da matriz pedagógica da cultura, defendida por Caldart (2015), na qual é através das práticas e experiências vividas pelos sujeitos que esses vão constituindo seus modos de vida.

Os dois primeiros projetos são desenvolvidos em parceria com os Técnicos (as) Administrativos Educacionais (TAEs) e Apoio Administrativo Educacional (AAE). O PIM é realizado quinzenalmente, durante 15 minutos, no intervalo entre as aulas. Nesse espaço, os (as) estudantes são convidados a apresentar suas habilidades e potencialidades, como tocar e cantar músicas de sua preferência, dançar, apresentar teatro e outras atividades artísticas. O objetivo do projeto é compreender a importância da música na formação dos sujeitos, de modo a desenvolver a sensibilidade, criatividade, o raciocínio, o respeito a si mesmo e ao próximo. Já



o PCI, é, também, desenvolvido no período quinzenal. Os funcionários colocam livros em um carrinho de supermercado que foi decorado por eles e passam, por todas as salas de aula, convidando os estudantes a escolherem livros literários para fazer as leituras em suas casas. O PCI tem, como finalidade, desenvolver a compreensão, a criatividade e a criticidade de todos (as) educandos (as) da escola por meio da leitura.

O Projeto Cinema na escola é realizado uma vez ao mês, no período noturno, de preferência na sexta-feira. No entanto, há meses em que acontece na quinta-feira. É organizado pelos (as) educadores (as) e gestão escolar, com apoio dos vigilantes, merendeira e estudantes. Promove, aos participantes, o acesso à arte, cultura e a interação entre escola e comunidade, pois as sessões são abertas a todos (as), caracterizando um ambiente de aprendizagem, comunicação e convívio, entre os sujeitos da comunidade escolar. O convite à participação do cinema é feito por meio de cartazes, divulgados nos comércios locais, espaços públicos, com, pelo menos, uma semana de antecedência. No dia do cinema, são projetados clipes, propagandas, trailers e o filme que tiveram destaques de bilheteria no cinema internacional ou nacional, escolhido de acordo com a classificação indicativa, já que participam crianças, adolescentes, jovens e adultos. Durante a sessão, são distribuídos pipoca e suco gratuitos, que, na maioria das vezes, são patrocinados pelos comércios locais.

Entendemos que os projetos promovem a valorização da memória cultural. As músicas escolhidas para apresentação fazem parte do dia a dia da comunidade. Os instrumentos musicais são trazidos por alguns (mas) estudantes. No entanto, observamos que os profissionais da educação são desafiados a manter o projeto musical, devido a pouca participação e envolvimento dos (as) estudantes. Inferimos que isso esteja relacionado com a organização da ação, ou seja, os (as) educandos (as) não se sentem responsáveis pela auto-organização do projeto. Gerando neles (as) o sentimento de não pertencer a este espaço, pois visualizam os (as) profissionais da educação como sujeitos dirigentes do projeto. Sendo assim, uma das possibilidades de mudar tal situação seja pensar coletivamente estratégias de auto-organização para que as atividades não centrem apenas nos (as) educadores (as).

Os (as) profissionais também assumiram o desafio de estimular, nos (as) educandos (as) o gosto pelo prazer da leitura. Algumas turmas exigem mais dedicação, pois resistem em ler livros, porque falta o hábito da leitura. No entanto, ao acessarmos o relatório de avaliação, realizado pelos (as) profissionais de educação, entendemos que consideram que o projeto teve resultados positivos, considerando que muitos (as) escolheram e levaram livros literários para lerem em suas casas.

O projeto cinema tem uma participação considerável da comunidade escolar nos dias das sessões. Os (as) educadores (as), juntamente à gestão escolar, buscam envolver os estudantes na organização do ambiente em que o filme é projetado, mas, às vezes, encontram resistência de alguns. Entendemos que isso ocorre devido ao formato de organização, que, apesar de buscar o envolvimento dos (as) educandos (as), centraliza as atividades na pessoa do (a) educador (a).

A partir das vivências apontadas pelos (as) educadores (as) e estudantes, foi possível analisar a prática pedagógica a partir das atividades desenvolvidas pelos sujeitos. Entendemos que a prática pedagógica está imersa em um cenário de conflitos e mudanças, vividos no espaço escolar e pelos (as) camponeses (as) que constituem esse território. Esses ambientes são constituídos de relações culturais, políticas, econômicas e de produção, o que se coloca como um grande desafio para aos educadores (as), trabalhar essa diversidade de conhecimento, informações e ideias em uma sala de aula.

Um exemplo dessa situação foi experimentado ao desenvolverem prática pedagógica nas propriedades rurais. Nesses espaços, os (as) educadores (as) e educandos (as) se depararam com situações envolvendo o modo de produção e o processo de organização da economia convencional e camponesa. Isto é, ao se lançar em atividades que envolvem a realidade da comunidade, o (a) educador (a) pode encarar diversas situações contraditórias, envolvendo a agricultura e a pecuária. Assim, a prática pedagógica passa a ser uma dimensão da prática social, pois permite que os sujeitos participem da análise e reflexão do contexto social, vivenciado, direta ou indiretamente por eles (as). Nesse sentido, “o princípio da totalidade é fundamental para entender a lógica que rege a atuação do educador, que desafia ou desiste da atuação da Educação do Campo, ainda marginalizada na política educacional brasileira” (SOUZA, 2006, p. 107).

Ao questionar sobre as possíveis dificuldades enfrentadas pelos (as) educadores (as) na realização das práticas pedagógicas, foram evidenciadas questões ligadas à dificuldade em dar continuidade aos projetos escolares; à relação entre teoria e prática, conhecimento científico e a realidade, a falta de infraestrutura; à falta de espaços e equipamentos para o laboratório de informática e ciências; e, por fim, ao pouco conhecimento sobre a teoria da Educação do Campo.

*“Acredito que está relacionado com a infraestrutura que temos aqui, queremos ter um laboratório de informática que funcione, um espaço que seja nosso, por exemplo, como dividimos o espaço não tem como na horta montar uma composteira, uma estufa porque é aberto outros podem mexer. Quando você tem um prédio só seu, tem mais autonomia. [...] Outro ponto, envolve a prática pedagógica, os professores até pratica*

*alguma coisa sobre a Educação do Campo não 100%, porque há falhas no pedagógico do professor. [...] Quer dizer temos pouca teoria sobre como trabalhar na Educação do Campo e aí temos que estudar para ter mais conhecimento [...]* (Educador D, entrevista).

*“Uma das dificuldades está na continuidade dos projetos. [...] Outra dificuldade é relacionar as pesquisas com as teorias do campo. O ideal é trabalhar teoria e prática, porque se trabalhar só a teoria ou só a prática não resolverá muito, por exemplo, os estudantes nas visitas pesquisaram sobre as pragas que atacam a plantação, para ampliar o conhecimento é preciso estudar mais teorias”* (Educadora B, entrevista).

*“Vejo várias, o financeiro é uma delas que atrapalha, falta apoio pedagógico, também. Capacitação para algumas atividades como, por exemplo, a escola tem a disciplina saberes do campo, mas os professores não receberam nenhuma capacitação sobre como trabalhar a disciplina, na escola não tem ninguém formado para trabalhar essa disciplina. Poderíamos ter cursos e palestras sobre agroecologia, agrofloresta [...], precisamos de capacitação, isso é uma das dificuldades”* (Educador A, entrevista).

*“Temos a questão do transporte [...] deveria ter uma verba separada do transporte para as visitas, pesquisa de campo. Um local para colocar os equipamentos de química, biologia e ciência porque a escola tem alguma coisa, mas fica tudo em armários guardados, e por falta de lugar para colocar estes equipamentos a professora às vezes nem pega com medo de quebrar”* (Educadora F, entrevista).

Os (as) educadores (as) se sentem desafiados (as) a buscar formações que possibilitem articular os saberes populares ao conhecimento científico. Um deles menciona *“que a gente começa um trabalho e às vezes se perde no caminho, por falta de um conhecimento aprofundado sobre as teorias do Campo”* (Educador D). Isso mostra que, para promover uma Educação do Campo com sujeitos capazes de produzir conhecimentos, a escola deve ser fundamentada nos princípios, concepções e proposta pedagógica de acordo com os estudos teóricos e epistemológicos da Educação do Campo, além de educadores (as) compromissados (as) em buscar conhecimentos para suprir as fragilidades provocadas pelo Ensino Superior. Conforme Souza (2006, p. 106),

Os cursos de formação de professores, na maioria das universidades brasileiras, parecem não atingir os objetivos em termos do esclarecimento das características da educação e das concepções predominantes. A educação escolar pode constituir-se num dos aparelhos ideológicos de Estado ou num dos meios de provocação de processos de conscientização e de transformação social, ainda que em longo prazo.

A autora reafirma que a universidade

[...] convive com duas realidades: uma bastante conservadora, pautada pelo princípio da propriedade e pela ideologia capitalista; a outra tenta instituir uma frente inovadora e crítica na academia, valorizando a prática social dos movimentos sociais, ressaltando a função social da própria universidade (SOUZA, 2009, p. 5)

Isso mostra que as universidades, por meio dos cursos de graduação e pós-graduação (pesquisa de: mestrado, doutorado, projeto de extensão), têm um papel importante na produção de conhecimentos que contribuirão à formação inicial e continuada dos (as) educadores (as), e, também, à implementação de propostas pedagógicas das escolas do campo, possibilitando a valorização da prática social dos (as) camponeses (as).

A escola tem o desafio de promover espaços e formação continuada que contribuam ao aperfeiçoamento de conhecimentos teóricos sobre a Educação do Campo, e que também possibilitem a articulação entre teoria e prática. Machado Carmem (2009, p. 251) destaca “que a prática educativa do campo é um princípio norteador de formação integral do sujeito. A preocupação nas relações entre teoria e prática é gerada a partir do exercício prático do convívio social”. A autora afirma que uma das atividades das escolas do campo é dialogar, planejar e organizar suas práticas pedagógicas a partir do contexto social, pois a escola, para os sujeitos do campo, constitui-se como uma base de verdades, que oportuniza caminhos para entender a realidade. Dessa maneira, as práticas educativas e pedagógicas são construídas:

[...] no coletivo, na prática social, evidenciada pelo ‘trabalho coletivo’ nos permite entender que a teoria pedagógica da escola do campo é gerada no exercício prático do convívio social. Sendo assim, o ato educativo faz com que as práticas se modifiquem e cresçam com os seus sujeitos, servindo para ressignificar a história de suas vidas (MACHADO, Carmem, 2009, 262).

Conforme o caderno nº 8 do MST (1996, p. 12):

Relacionar prática e teoria nos processos pedagógicos significa organizar o currículo em torno de situações que exijam respostas práticas dos/das estudantes, respostas que só saberão dar se estudarem muito e se pensarem bastante para relacionar o que encontram nos livros, com o que a professora está dizendo, com coisa que os pais já disseram, com o que já observaram em outras situações parecidas [...].

Nessa perspectiva, um dos maiores desafios vivenciados pela escola é se organizar, metodologicamente, para que esse princípio seja alcançado, de modo a possibilitar um aprendizado que articule diversos saberes científicos com os contextos da realidade. Uma aprendizagem que seja construída na “problematização dos homens em suas relações de mundo” (FREIRE, 2019, p. 94), na busca de garantir uma educação significativa, com mais sentido e mais prazerosa.

Acerca da relação entre teoria e prática, Pistrak (2018, p. 30) afirma que:

[...] sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria sociopedagógica, nossa prática se transformará em mesquinaria metodológica, em diletantismo, em resolver problemas pedagógicos não

com base em ideias gerais claras, mas ao acaso, pelo entusiasmo de um dado momento.

Nessa perspectiva, reforçamos a importância que a escola tem no desenvolvimento de cada educando (a), contribuindo à sua formação e proporcionando a articulação entre o conhecimento escolar e conhecimento de vida. Os assuntos/conteúdos tratados na escola devem abranger temáticas que valorizem o conjunto de fazeres e saberes dos (as) camponeses (as), no que se refere aos aspectos de suas vidas, incluindo seus conflitos, conquistas, lutas e organizações, sempre numa perspectiva crítica e propositiva para apoiar suas ações.

Outro obstáculo dos (as) educadores (as) da unidade escolar pesquisada na organização do trabalho pedagógico têm ligação aos fatores referentes à infraestrutura e equipamentos pedagógicos. Entre esses, foram citados: a escola não possui prédio escolar próprio, não tem espaço suficiente para montagem do laboratório de informática, biblioteca e laboratório de ciência, e, ainda, há poucos computadores para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade. Atualmente, a escola conta com uma sala de 8m x 6m, em que funcionam, juntos, o laboratório de informática e a biblioteca.

Durante as observações das práticas pedagógicas, notamos que estavam disponíveis, ao uso, quatro computadores, dispostos um ao lado do outro. No transcorrer da atividade, presenciamos as dificuldades encontradas, pelos (as) estudantes, em se organizarem em torno do computador, devido ao pouco espaço disponível na sala. Com a pouca quantidade de computadores em funcionamento, foram orientados (as) a trabalharem em grupos com três ou quatro componentes. Os (as) educandos (as) reclamavam da lentidão das máquinas, ao acessarem os sites para efetuarem as pesquisas. Essas situações acontecem, pois, como alguns computadores são antigos, nem sempre é possível mudar o sistema operacional, inserindo mais memória, ou colocar um HD com maior potência, sem contar que, para melhorar a operacionalidade da máquina, são necessários recursos financeiros dos órgãos competentes.

Quanto à internet, utilizada no laboratório de informática e nos demais espaços da escola, não é fornecida pelo estado. A SEDUC/MT tinha um contrato com uma empresa de internet via satélite até o ano de 2015, após, houve o cancelamento do contrato, parando de oferecer esse serviço à instituição. A escola enfrentou muitas dificuldades para ter acesso à internet.

À época, havia uma empresa que oferecia um plano via rádio, e, com isso, o diretor levou sua própria antena para uso da escola. As mensalidades foram pagas por ele e outras, com recursos próprios da escola, adquiridos com a realização de festas. O Distrito de Colorado do Norte também contava com uma internet cedida pela prefeitura, operacionalizada por uma

empresa terceirizada. A comunidade, contudo, ficou alguns meses sem a prestação desse serviço, devido a alguns problemas. Assim que a Prefeitura reestabeleceu o sinal da internet, a escola, com recursos do PDDE, conseguiu pagar o equipamento para a instalação e não precisou pagar mensalidades (Caderno de Campo).

Nesse período, a internet tinha o sinal bem fraco, o que dificultava o desenvolvimento de diversas atividades na escola. A escola utilizou, por um tempo, a internet da Prefeitura e da empresa terceirizada. No ano de 2018, o Distrito Colorado do Norte-MT recebeu uma terceira empresa de internet, que tinha o plano de oferecer internet grátis a um órgão público, e, assim, a escola passou a ter acesso a uma internet, com um sinal melhor, e conseguiu se livrar das mensalidades.

Está estabelecido no Artigo 5º da Resolução 01/02, e no Artigo 7º da Resolução 02/08, apoio pedagógico aos (as) educandos (as) do campo, incluindo: condições de infraestrutura adequadas, laboratórios e bibliotecas, materiais e livros didático, áreas de esporte e lazer. No entanto, conforme a realidade vivenciada pela escola pesquisada, ainda faltam investimentos do estado para garantir uma educação de acordo com o estabelecido na legislação. Em diversas situações, são os próprios funcionários, com apoio da comunidade, que desenvolvem ações para promover a educação, ou seja, em várias situações, a escola faz o papel do estado. Isso acontece pelo compromisso que esses (as) profissionais têm, com a educação dos sujeitos de sua comunidade escolar.

Essas políticas também garantem a consideração das particularidades locais e a diversidade dos povos do campo, além de promover a produção de conhecimentos que contribuam à organização dos aspectos econômicos, culturais, políticos, de gênero, sociais e étnicos. Isso exige uma educação que seja humanizadora, reflexiva e omnilateral, no sentido da promoção de uma formação capaz de contribuir rumo à transformação social.

Quanto à articulação das práticas pedagógicas para o desenvolvimento da produção social do conhecimento, que permitem, aos estudantes, relacionar o científico à realidade, os (as) educadores (as) falam que:

*“Acredito que consigo fazer essas relações quando trabalho alguns conteúdos ou assuntos, nem todos consigo relacionar com a realidade” (Educadora H, entrevista).*

*“[...] Sempre tento colocar o conhecimento científico no primeiro plano para que os alunos tenham uma experiência do letramento científico, que eles possam participar da divulgação científica. [...] Da minha parte tento fazer o possível. [...] Por exemplo, tento mostrar que o conhecimento científico ajuda na vida, através deste tento ensinar como fazer uma leitura de energia elétrica, por exemplo [...]” (Educador I, entrevista).*

*“Bom a gente faz algumas tentativas. Se a gente tem a teoria a gente consegue fazer a prática. Acredito que temos que aprofundar mais em teoria que foque isso para conseguir ampliar as práticas que já fazemos. [...] Já fizemos projetos para trabalhar interdisciplinar. Ano passado mesmo nós tínhamos um projeto para resgatar o processo histórico do Colorado, sobre economia e cultura, mas não conseguimos dar sequência, acho que isso é devido à falta de leitura de como fazer, para dar certo. [...] E acredito que a interdisciplinaridade vem perdendo espaço com as novas leis de educação, o foco são os habilidade e competências, a gente fica tão focado nisso que até esquece de pensar outras coisas” (Educador D, entrevista).*

*“A gente tenta passar para os alunos [...] para que tenham uma visão do conhecimento que está nos livros didáticos e do mundo lá fora. Ele tem que fazer a relação entre essas duas coisas. Porque tem coisa que o livro didático traz que eles não presenciam. [...] Então sempre falo para eles: tentar relacionar as duas coisas o que está aí com as atividades ou problemas do mundo que está lá fora, como fazer para resolver?” (Educadora B, entrevista).*

No caderno nº 8, do MST (1996, p. 14):

[...] a produção do conhecimento é uma das dimensões do processo educativo. Então, através deste princípio estamos dizendo que precisamos nos preocupar em como garantir que nossos educandos/nossas educandas produzam conhecimentos. Conhecimento [...] sobre a realidade. Mas quando falamos não estamos nos referindo apenas à realidade que nos cerca, a que vivemos ou enxergamos. A realidade é o mundo! É tudo aquilo que existe e merece ser conhecido, apreciado, transformado [...]

Conforme Machado (2010), o conhecimento precisa fazer parte de um contexto social, baseado em ações coletivas dos sujeitos. Realizar uma análise crítica da realidade “não se resume a uma mera crítica e comentários de situações cotidianas e, muitas vezes banais”. A autora enfatiza que:

Tomar a realidade como objeto de estudo significa problematizá-la e tentar desvendar suas contradições sociais e políticas; entender os conflitos que se estabelecem entre as classes sociais na ótica das relações de produção capitalista, que se sustentam na prática da manutenção de privilégios para as classes mais abastadas, e na exploração da classe trabalhadora (MACHADO, 2010, p. 118).

Nessa perspectiva, estudar a realidade significa ter outra visão metodológica de educação, exige consciência crítica e reflexiva de todos (as) envolvidos (as) na escola, para que busquem, na realidade, uma possibilidade de investigação, contestação e proposição de meios e soluções à transformação de uma nova sociedade (MACHADO, 2010).

Diante dessa concepção, entendemos que a escola pesquisada busca fazer algumas relações pontuais, sem muito aprofundamento teórico e social, ou seja, a escola não utiliza a realidade como objeto de estudo permanente, de modo que as práticas pedagógicas se apropriem do contexto social, econômico e político da comunidade, visando uma educação para a transformação social. Os (as) educadores (as) apontam que procuram relacionar o conhecimento dos livros à realidade vivida, pelos (as) estudantes. Durante as observações,

percebemos que essas discussões são bem superficiais, sem aprofundamento teórico e problematização, isto é, são comentários que surgem no decorrer do conteúdo, sem muitos objetivos ao desenvolvimento da criticidade, nos (as) estudantes.

Para Pistrak (2018), existem duas formas de os (as) educadores (as) abordarem a atualidade:

[...] ou com um objeto externo de estudo, sem determinar a sua posição em relação a ela – e então teremos uma escola de ensino livresco, no atual sentido da palavra; ou então a escola deverá colocar para si a tarefa de identificar-se como parte desta atualidade, dirigindo a avaliação que cada estudante faz da atualidade para um determinado lado (PISTRAK, 2018, p. 46).

Diante dessa afirmação, entendemos que a escola tem como função, promover, no estudante, inquietações, para que façam indagações e busquem respostas. Ou seja, a instituição escolar deve instituir práticas que levem os (as) educandos (as) a compreender a qual classe pertencem, qual o lugar que ocupam na sociedade, em que lugar estão vivendo, e como podem contribuir à transformação desse espaço.

A busca por essas respostas proporcionará a comunidade escolar, entender que, por meio de lutas, auto-organização e trabalho coletivo, poderão ser construtores do território em que habitam. Na visão de Pistrak (2018, p. 47), “a escola deve esclarecer a ele para quê, contra quem e por quais formas ele deve lutar, o que e como ele deve construir e criar”. Os (as) educandos (as) devem buscar, na escola, um conhecimento que tenha importância a suas vidas.

Para desenvolver uma metodologia com ênfase na atualidade, é preciso que haja uma consciência dessa necessidade, e, a seguir, uma ação conscientizadora, por parte dos sujeitos que compõem o território escolar. Evidenciamos que se os (as) educadores (as) compreendem que precisam partir desse ponto, devem se apropriar dos conceitos teóricos deste princípio para trabalhar nas aulas.

A escola deve possibilitar, aos sujeitos, a oportunidade de compreender como a sociedade está estruturada em seus aspectos histórico, social, cultural, econômico, político, de gênero, de valores e de etnia. Pois para educar as novas gerações é preciso orientá-los sobre como funciona o mundo, para que tomem sentido de como ocorre a sua inserção na atualidade social e como devem atuar sobre ela. Ou seja, a educação deve ser mediadora da prática social, uma vez que a prática social precisa ser considerada como ponto de partida e de chegada da educação. Ao compreender a realidade e o funcionamento da sociedade, poderão decidir quais as ações que precisam fazer, enquanto agentes da prática social.



Com base na teoria de Pistrak (2018), é importante os (as) educandos (as) compreenderem que a sociedade é dividida em classes sociais, e, portanto, existe o fenômeno da contradição e das lutas de classes. Para lutar contra os domínios da classe burguesa, que tenta, a todo custo, ampliar e garantir seu poder de exploração e alienação dos oprimidos precisa do conhecimento das questões sociais vivenciadas, encontrar condições e interferir, intencionalmente, no processo de transformação social de uma situação de opressão, principalmente da força de trabalho. E, a partir dessas questões, a escola deve colocar os problemas a serem trabalhados.

Machado (2010) afirma que uma escola sustentada por teorias capitalistas busca transmitir conteúdos com valores da classe dominante, cujos conhecimentos tendem a ser transmitidos a partir de repetição, classificação de regras gramaticais e cálculos matemáticos, que são depositados, nos (as) educandos (as), para que resolvam, sem que aconteça o verdadeiro entendimento. Essa metodologia leva-os (as) a realizarem as atividades de maneira mecânica, o que torna o processo de ensino aprendizagem sem sentido ou motivação, ao exercício da criticidade.

A educadora I relata que percebeu que:

*“[...] numa sala de 20 alunos existe uma minoria que tem interesse em fazer o que é proposto, os outros estão ali porque os pais obrigam [...]. Acredito que um pouco do desinteresse é motivado pela família. [...] Os pais interessam que seus filhos estudem, mas não participam das decisões da vida escolar” (Educadora I, entrevista).*

Enquanto, do outro lado, temos estudantes que relatam:

*“[...] quando o ensino traz a realidade, acho que vai chamar mais a atenção” (Educando B, roda de conversa).*

*“Olha pelo que entendi vamos estudar os conteúdos, mas vamos colocar eles na prática, porque cansa estudar os mesmos livros, leituras e perguntas, isso enjoa [...]” (Educando H, roda de conversa).*

*“A escola tem que ajudar o aluno em todos os sentidos [...] ele precisa ser crítico, tem que saber resolver problemas da vida, pois não entendo muito os conteúdos que são passados” (Educando I, roda de conversa).*

Esses depoimentos indicam o descontentamento dos dois lados. A educadora indica que os (as) educandos (as) são desinteressados pelos estudos, não participando das atividades propostas, e eles (as), por outro lado, reclamam da ausência de significado e sentido, nos conhecimentos propostos pela escola. Compreendemos que esta situação pode estar articulada à metodologia e aos instrumentos utilizados na prática pedagógica. Isso ocorre quando o

educador se deixa orientar pelos conteúdos, contidos nos livros didáticos, sem contextualizá-los, sem significação, sem relações com a sociedade em que estão inseridos. Conforme a educadora:

*“A gente participa da formação continuada para aprimorar o conhecimento e isso pode ajudar a gente ter mais conhecimento para entender a Educação do Campo e aí pode ficar mais fácil, porque podemos trabalhar mais com a realidade do aluno, né. Uma das dificuldades é desenvolver um ensino mais significativo que leve os alunos a se interessar, mais” (Educadora H, Entrevista).*

Um dos desafios em tornar o ensino mais atrativo, prazeroso e interessante, ao educando (a), está em encontrar uma proposta de trabalho pedagógico que permita, ao sujeito, compreender a complexidade e totalidade dos fatos históricos e sua organização social, política e econômica, diante da sociedade capitalista. Entendemos que a educadora percebe a realidade como o local em que se insere, o (a) educando (a). No entanto, Lourenção (2016, p. 129) afirma que a concepção da “realidade envolve o entendimento de uma totalidade. Não se estuda apenas a realidade local para se compreender a realidade atual. Há alguns equívocos ao pensar que o conteúdo a ser estudado restringe-se ao que os estudantes vivenciam no dia a dia na vida campo”.

Entendemos que a organização e a estruturação da proposta pedagógica da escola, vinculada aos fundamentos e princípios da Educação do Campo, é um desafio, aos (as) educadores (as), principalmente porque essa comunidade não tem vivências relacionadas às práticas sociais, envolvendo os movimentos sociais. Sendo assim, a escola tem sido desafiada a promover um diálogo com a comunidade, sobre a construção de uma educação conforme a necessidade local.

Percebemos que a educação bancária ainda faz parte da prática pedagógica da escola, não porque os (as) educadores (as) são adeptos a ela ou a consideram como única alternativa de práxis, pois entendem que a educação bancária não provoca a curiosidade e a criticidade, nos (as) estudantes. Os relatos evidenciam que a maioria dos (as) educadores (as) consideram que precisam se aprofundar e ampliar seus conhecimentos, por meio de formação continuada, para promover uma educação com fundamentos na formação omnilateral. Segundo Machado Ilma (2009, p. 215):

*Uma educação fundamentada nos princípios da formação omnilateral impõe como condição uma organização escolar diferenciada em relação aos espaços e tempos de estudo, à gestão escolar, à articulação entre educador-educando-conhecimento, tendo como pressuposto básico a relação educação-trabalho, teoria-prática, superando-se o ensino academicista e distante da realidade.*

Os (as) educadores (as) percebem a responsabilidade que têm, em formar seres humanos sabedores e conscientes da sua história, com capacidade de assumir sua condição de lutar por melhores condições de vida, a partir das necessidades da classe trabalhadora camponesa. Por isso, consideram que precisam se preparar, para que o trabalho que virem a desempenhar seja realizado na totalidade do ser humano, sempre tendo, como fundamentos, a junção da teoria e prática, na construção e apropriação do conhecimento e a vinculação entre trabalho e educação, na transformação social.

A pesquisa nos possibilitou detectar que a escola promove algumas ações envolvendo o estudo da realidade, mas que precisam ser praticadas continuamente, para que se tornem práticas sociais. Durante a pesquisa, procuramos estabelecer, com os sujeitos, um diálogo sobre Educação do Campo, relação entre trabalho e educação e economia camponesa, no afã de compreender como se entrecruzam, na proposta de uma educação emancipatória, libertadora, que contribui à formação de sujeitos autônomos, necessários à luta política por direitos, e, por fim, por transformação social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa nos proporcionou aprendizados e produção de conhecimentos a partir das rodas de conversa, com os diálogos e estudos sobre as “Práticas Pedagógicas da Educação do Campo: relações entre o trabalho e a educação na Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima”, no Distrito Colorado do Norte-MT.

Para Caldart (2020, p. 6), a função das escolas do campo:

[...] tem um sentido crítico direto: denunciar que a terra, na lógica da propriedade privada e do negócio, não cumpre uma função social, quer dizer que não é trabalhada em benefício das pessoas, de todo povo, mas apenas dos donos do capital e em uma lógica de esgotamento da vida da terra que exacerba a “necessidade” de expropriar novos territórios.

Essa fala estimula que camponeses (as) tem a necessidade de estudar e aprofundar os conhecimentos para a reflexão sobre as problemáticas no campo, em relação ao trabalho, a economia e a educação. Assim, a escola é desafiada a promover conhecimentos que oportunizem a organização dos povos que resistem em viver no campo, possibilitando que estes transformem o conhecimento em ação. Desse modo, defendemos que a apreensão das práticas pedagógicas realizadas nas rodas de conversa entre educandos (as), pais e pesquisadora não devem findar-se na conclusão desta etapa de pesquisa acadêmica, pois são espaços importantes para que a comunidade escolar seja ouvida e juntos produzam conhecimentos para organização das propostas e das práticas pedagógicas da escola.

Destarte, a investigação desenvolvida tem sua significância científica, mas também engloba o contexto histórico, as práticas pedagógicas e sociais, em razão do envolvimento dos (as) educadores (as), educandos (as) e pais, que constituem as relações e os modos de produzir e de consumir, a organização do trabalho e da cultura no território em que vivem. Esses sujeitos lutam e resistem de acordo com sua cultura e identidade para continuarem no campo, pois acreditam que este espaço é importante para manterem o bem-estar das unidades familiares através de seus trabalhos.

A presente investigação foi elaborada com o diálogo construído na universidade, no grupo de estudos, nas rodas de conversa e entrevistas com os sujeitos pesquisados (as). Com essas reflexões e estudos foi possível definir e construir cada etapa, que teve início na elaboração do projeto até a construção da dissertação. Assim a pesquisa foi orientada pela questão: como as práticas pedagógicas embasadas no currículo da Educação do Campo possibilitam ou limitam a articulação entre o trabalho e a educação do Ensino Médio da Escola

Estadual Ivone Borkowski de Lima para a produção social de conhecimentos pertinentes para o desenvolvimento da economia camponesa? O resultado ou explicação para tal questão não é tão fácil ou simples, pois exige estudo e compreensão das seguintes temáticas: Educação do Campo, Trabalho e Educação, Economia Camponesa e Práticas Pedagógicas.

Desse modo, para solucionarmos a questão problema, nos guiamos pelo objetivo geral: compreender como as práticas pedagógicas embasadas no currículo da Educação do Campo possibilitam ou limitam a articulação entre o trabalho e a educação do Ensino Médio da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima para a produção social de conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento da economia camponesa.

É desafiante ser investigadora no espaço que estamos imersos diariamente como a escola, é um processo que exige da pesquisadora um aprender constante na capacidade e possibilidade de problematizar a linguagem, o pensar e as práticas sociais. No entanto, consideramos importante a convivência entre os sujeitos, pois há uma relação de confiança e companheirismos entre os (as) participantes, quanto mais nos envolvemos com os atores, mais compreendemos a relevância das práticas desenvolvidas com a comunidade escolar. A partir dos diálogos foi possível compartilharmos percepções, saberes, concepções e práticas em busca da produção social de conhecimentos que propiciem aos sujeitos refletirem sobre a educação, o trabalho, a economia camponesa, a economia solidária, a agroecologia e as práticas pedagógicas. A compreensão e apropriação das concepções destas temáticas por parte da comunidade é de suma importância para transformação da realidade.

Entendemos que os desafios à evolução das condições sociais no Brasil estão vinculados à qualidade de vida e ao bem-estar da população. No entanto, o modo de produção e o modelo de desenvolvimento econômico e social existente no país, tem-se apresentado como ineficiente à distribuição das riquezas, assim como ao crescimento econômico e da igualdade entre os (as) cidadãos. E, como resultado desse processo, temos a piora das/nas situações de vida dos sujeitos e um crescente desprezo pela dignidade humana e pela igualdade social, o que acarreta a exclusão de muitos (as) trabalhadores (as) no Brasil. Infelizmente, essa é uma realidade cada vez mais presente na sociedade brasileira.

Esses aspectos favorecem a classe trabalhadora, no sentido de fazê-la notar que precisa se organizar em busca de alternativas para superar as condições de desigualdade social e a expropriação da força de trabalho dos sujeitos, seja no campo ou na cidade. No Brasil, já existem vários movimentos que procuram contrapor o sistema e lutar pela construção de um modo de produção social, político e econômico diferente do sistema capitalista. O MST e outros grupos sociais, muitas vezes em parcerias com as universidades, são exemplos de organizações

sociais que acreditam numa sociedade mais humanizada, justa e solidária, em que as pessoas possam se unir em cooperação para viver de forma sustentável.

O MST, enquanto organização social de luta pela terra, pela vida, pela saúde e pela educação, tem promovido à construção de uma proposta de educação sustentada na educação popular, humanizadora, problematizadora e na pedagogia libertadora, pautada nas ideias de Paulo Freire, dos pedagogos russos e na pedagogia do movimento. Nesse sentido, as escolas – com especial ênfase às que fazem parte do MST – tem como concepção, desenvolver uma educação propositiva, crítica e emancipadora, que proporcione a sensibilização e consciência, aos sujeitos, sobre a relevância da união entre os (as) trabalhadores (as), para que promovam a construção de uma sociedade humanizada.

No transcorrer da pesquisa, apresentamos algumas políticas públicas nacionais e estaduais para a Educação do Campo, que foram constituídas por meio de reivindicações dos movimentos sociais e parcerias com diversas instituições. Sendo assim, vimos que as resoluções e normativas foram criadas para garantir e assegurar os direitos dos (as) camponeses (as).

Evidenciamos que a Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima foi instituída como escola do campo por meio de decreto estadual, não por reivindicação da comunidade escolar. A instituição não é vinculada a movimentos sociais, como o MST, por exemplo. O território formado pelas comunidades pertencentes ao Distrito Colorado do Norte-MT, em que a escola está inserida, não foi fruto de organizações sociais, sendo que as terras foram adquiridas pelas famílias individualmente. Cada família chegava ao local e comprava sua propriedade particular. Essas famílias se preocupavam com o acesso dos (as) filhos (as) à escola e para concretizar este objetivo reuniam-se no coletivo para garantir esse direito, em algumas comunidades os pais se uniam para construir escolas. No entanto, não participavam da construção da proposta pedagógica ou das tomadas de decisão a respeito da concepção de educação que deveria ser promovida aos estudantes.

A conversa com os pais, educadores (as) e estudantes apontou o desconhecimento do processo histórico, legislações, princípios filosóficos e pedagógicos que sustentam a Educação do Campo. A comunidade escolar principalmente os pais e educandos (as) praticamente não participam da constituição do Projeto Político-Pedagógico, ficando este, a serviço dos (as) profissionais da Educação.

A maioria dos pais e educandos (as) não conseguiu descrever suas percepções sobre o conceito de Educação do Campo, isso mostra a distância entre comunidade e escola na constituição da proposta pedagógica, no sentido da luta e envolvimento em busca de apropriar-se de concepções teóricas e metodológicas para proposição de uma educação voltada à realidade

e contexto social, cultural, econômico e político como alternativa de promoção de uma educação para melhorar as condições de vida das pessoas do campo.

Entendemos que a Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima e a comunidade escolar são desafiadas, segundo as discussões realizadas nas rodas de conversa e entrevistas, a construir, no coletivo, uma política dialógica que permita desenvolver reflexões sobre a concepção de educação que desejam oferecer aos (as) educandos (as), no sentido de possibilitar que todos (as) os indivíduos da comunidade escolar tenham acesso e clareza sobre a função social da instituição escolar de que fazem parte, para que, juntos, compreendam que a escola tem a função de formar sujeitos críticos e emancipados capazes de realizar leitura, interpretação e a transformação da realidade social. E que não naturalizem e se conformem com o sistema de organização da sociedade do capital, buscando alternativas para lutar contra o modelo de opressão e submissão.

É imprescindível que a escola promova espaços para discussão e conhecimento da concepção de Educação do Campo, pois, na pesquisa, identificamos que existem percepções diversificadas sobre essa questão. A comunidade escolar precisa ser consciente de que a educação tem orientação política e pedagógica, e que a educação emancipadora deve ter vínculo com a sociedade em que está inserida. Isso porque o processo educacional não deve acontecer somente dentro da escola, mas no contexto social, cultural e econômico. Em sua prática pedagógica a escola deve buscar empreender essa visão de um currículo dinâmico, que permita a ação social e pedagógica. Esse trabalho tem limitações, mas a escola e os sujeitos reconhecem, a partir dos relatos, que essa concepção curricular necessita ser potencializada.

Na pesquisa, identificamos que existe pouca participação da comunidade na escola, sendo a participação, um aspecto fundamental para a gestão democrática na escola. Diante disso, a escola tem como desafio instigar a comunidade a compreender que faz parte da instituição, além de ser responsável pela construção pedagógica. Como não faz parte da cultura das famílias envolverem-se no processo de luta por uma Educação do Campo, a escola tem o papel de promover ações, a partir das práticas pedagógicas, visando ampliar o conhecimento sobre a Educação do Campo, e, conseqüentemente, aperfeiçoar a participação da comunidade nas tomadas de decisão da escola, pois consideramos que o processo de ensino e aprendizagem, ao partir de uma ação dialógica entre escola e comunidade, propicia uma transformação social.

Compreendemos que o envolvimento da comunidade nas ações da escola é importante para que a concepção de escola do campo seja constituída a partir do seu próprio território. No entanto, há a necessidade de articular o PPP da escola às propostas de Educação do Campo. Uma escola do campo se consolida com a participação ativa de toda a comunidade. Quando a

comunidade não compreende as bases teóricas que sustentam a proposta de educação da qual faz parte, fica mais difícil fazer proposições, e, até mesmo, realizar avaliações diagnósticas sobre as questões políticas e pedagógicas. Quando todos os segmentos se envolvem na articulação da organização do trabalho pedagógico, o ambiente fica mais profícuo à proposição mudanças que atendam à realidade da instituição e da comunidade.

Embora, não haja o envolvimento dos pais e educandos (as) dessa comunidade na reflexão, discussão e construção coletiva da proposta pedagógica da escola, as famílias têm uma grande participação nos eventos culturais, esportivos e festivos da escola. Estes momentos são importantes como espaços para fortalecer a relação entre escola e comunidade, é um ambiente em que as famílias têm para valorizar e fortalecer a cultura e a identidade camponesa.

Consideramos que os diálogos realizados com pais e educandos (as) e educadores (as) foram produtivos, no sentido de promover uma mudança na percepção sobre a Educação do Campo e no entendimento da primordialidade da participação e do envolvimento da comunidade em contribuir ativamente na construção da proposta pedagógica. Nos diálogos, a maioria evidenciou a importância de a escola desenvolver/propor discussões sobre a concepção de Educação do Campo, a partir de práticas pedagógicas e práticas sociais, no intuito de sensibilizar a comunidade sobre a necessidade de reconhecer e valorizar a identidade do (a) camponês (a), a fim de assegurar a participação na vida escolar. Os participantes da pesquisa entenderam que na Educação do Campo os sujeitos precisam assumir o compromisso de lutar por uma escola provedora de ensino que considere a realidade do campo, que auxilie os (as) camponeses (as) na busca de soluções para as problemáticas políticas, sociais, ambientais, econômicas e educacionais.

A Educação do Campo é uma educação com características próprias e diferenciadas que busca lutar pela vida, educação, cultura, saúde, economia, trabalho, pela permanência do (a) trabalhador (a) no campo, e pelo território. Não é constituída apenas no chão da escola, mas na luta coletiva, envolvendo as diversidades, camponeses (as), quilombolas, indígenas, ribeirinhos, universidades, pesquisadores (as) e outros. No espaço escolar o processo educacional, requer uma proposta pedagógica com práticas que contemplem conteúdos e temáticas que são apresentados pelo currículo prescrito, mas que também sejam particulares, que atendam às realidades dos (as) camponeses (as). No entanto, o currículo em ação, voltado aos interesses dos camponeses exige luta e enfrentamento, constante vigilância cultural e pedagógica, além de recursos para manter a estruturas administrativas e físicas.

Quanto à relação trabalho e educação, como processo de constituição das percepções e atividades para os sujeitos organizarem seu modo de vida no campo, evidenciamos que esta



comunidade é constituída por camponeses (as) que se dedicam em buscar o bem-estar das suas famílias, assim, o trabalho é desenvolvido para realizar a necessidade familiar, se preocupam em promover boas condições para seus descendentes como vestuário, alimentação, moradia, saúde, educação e outros. Na unidade familiar o (a) camponês (a) é o proprietário dos seus meios produtivos. A lógica interna da organização camponesa não é voltada para produzir a mais valia, mas para realizar o complemento entre a produção e o consumo, isto é, na satisfação familiar da organização do trabalho. Tanto o trabalho manual quanto o intelectual é desenvolvido pelo próprio camponês (as). A organização das atividades econômicas da família camponesa fica centrada na força de trabalho familiar. Apesar da lógica inerente à economia camponesa, esta é subsumida à lógica do capital, isso significa que o resultado do trabalho de base familiar é apropriado pelas relações comerciais, ou da divisão social do trabalho ampliado para além do controle da unidade familiar camponesa. Inferimos desta situação a necessidade de organizações suprafamiliares para a viabilidade da economia camponesa.

As famílias proprietárias de sítios ou chácaras buscam retirar sua renda, principalmente, da pecuária (bovino leiteiro e de corte). Alguns (mas) deles (as) procuram complemento às suas rendas com atividades fora de suas propriedades. Temos uma minoria que procura sobreviver com a venda de hortaliças, por exemplo. Também há aqueles que não possuem a posse da terra, e que buscam trabalhos, assalariados ou não, em fazendas pecuaristas e lavouras mantidas pelo agronegócio, em órgãos públicos e no comércio local.

Dessa forma os (as) camponeses (as), cuja economia concentra-se na pecuária, apesar de serem autônomos, no sentido de serem donos da terra e dos bovinos, também sofrem a exploração de sua força de trabalho. Vivem num trabalho alienado, ao comercializarem os seus produtos de forma desorganizada. Os (as) camponeses (as) que negociam com os laticínios, seguem o que a empresa determina. Os preços aumentam e diminuem de acordo com o mercado capitalista, isto é, não recebem um preço justo pelo que produzem. Nos períodos de estiagem, os (as) trabalhadores (as) ficam cada vez mais reféns do capital, pois, para manterem o gado bem nutrido e com uma produtividade considerável, precisam comprar a ração. Trabalham para conservar o rebanho e suprir as necessidades da família, já que precisam gastar com a nutrição do gado.

Já os (as) camponeses (as) que lidam com rebanho de corte, são explorados, principalmente, pelos atravessadores, que tem uma alta lucratividade sobre a força de trabalho e produção dos (as) pequenos (as) produtores (as). Aqueles (as) que vivem de trabalho assalariado, ou de diárias de serviços gerais, nas propriedades de terceiros, vendem a sua força

de trabalho para manter a existência de suas famílias, e dificilmente conseguem adquirir um pedaço de terra com o que recebem.

Evidenciamos que nessa comunidade o trabalho no interior das famílias é coletivo, no entanto os (as) trabalhadores (as), em sua maioria, não buscam estratégias para organizarem o trabalho e a economia, como por exemplo, através da economia solidária e da agroecologia num coletivo entre famílias. Entendemos que uma das alternativas, para esses (as) camponeses (as) se libertarem da exploração do mercado capitalista, está na organização de empreendimentos solidários, como cooperativas, agroindústrias e associações. A auto-organização da economia camponesa, por meio do trabalho associado, permite a emancipação do (a) camponês (a), uma vez que será dono dos seus produtos, do início ao fim. No caso dos (as) agricultores (as) desse território que se dedicam à produção de leite, poderão organizar-se por meio de empreendimentos solidários, para industrializar, comercializar e gerir sua produção, e, ainda, dividirem as sobras, de acordo com o trabalho de cada um, entre si, e se libertarem da exploração do capital.

Assim, a economia solidária é uma alternativa para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humana, com a possibilidade dos (as) trabalhadores (as) se organizarem por meio de princípios de interação e de construção social, tendo como conceitos orientadores a autogestão, a solidariedade e a cooperação. Nesse modo de viver, os sujeitos são donos dos meios de produção, planejam os negócios, organizam a produção, a comercialização, o consumo e se preocupam com o cuidado da natureza e a valorização da vida. Assim, a classe trabalhadora tem a oportunidade de superar e libertar dos meios de exploração provenientes da classe dominante. Diante disso, fica evidente a urgência dos (as) camponeses (as) assumirem compromissos que inter-relacionem a escola, a família e a universidade para lutarem pela igualdade social para que todos vivam com dignidade.

Nos momentos de conversas com os pais, estudantes e educadores (as), foi levantado que um dos elementos que limitam os (as) camponeses (as) no território é a necessidade de se organizarem-se política e economicamente, a partir do trabalho associado com empreendimentos solidários, está na falta de união entre as famílias camponesas, pois já se adaptaram a centrar o trabalho e a economia somente na unidade familiar. Também apontaram que não têm acesso à informação e formação, para organizarem a partir da concepção de economia solidária. Não têm políticas públicas do poder municipal, voltadas ao fortalecimento da agricultura familiar. A falta de confiança e pessoas para mobilizarem uma ação voltada à economia solidária é outro empecilho. Alguns chegam a relatar que organizar um empreendimento solidário é muito trabalhoso, preferindo tirar o seu leite e entregar para o

laticínio. Diante desses pensamentos, quem ganha são as empresas capitalistas, que buscam o leite por um preço muito baixo e lucram, ao comercializar por um preço bem maior.

Diante desse cenário, a escola é desafiada a promover práticas pedagógicas para contribuir com discussões e problematizações, junto à comunidade, sobre: os tipos de trabalhos vivenciados pela comunidade; como se encontra o processo de organização política, social e econômica local; como a comunidade poderá buscar alternativas de produção associada para se tornarem autônomos, livres e emancipados. O desafio torna-se muito maior, pelo fato de os (as) camponeses (as) não serem, culturalmente, formados por organizações de cooperação na economia.

No entanto, interpretamos que o fato de essa comunidade não se vincular a movimentos sociais ou se organizar por meio do trabalho associado não significa que não desenvolva ações coletivas e solidárias. É comum se organizarem, mutuamente, para ajudar alguma pessoa em situação de vulnerabilidade (com problemas de saúde, por exemplo). Também se organizam em mutirão para realizar festas comunitárias. No entanto, as ações são uma forma de assistencialismo, para ajudar as pessoas em determinados momentos de dificuldades na vida, não no sentido de ocasionar uma melhora efetiva, nos aspectos socioeconômicos. Por isso, reforçamos a importância da auto-organização e autogestão para que as pessoas desenvolvam sua autonomia econômica e social.

A escola tem o desafio, juntamente à comunidade escolar, de aproximar as famílias, para que façam discussões sobre os modos de organização social para lutarem por seus direitos. Consideramos que uma das maiores problemáticas, desse território, é a desorganicidade econômica, política, educacional e social, entre os (as) camponeses (as), esse fator interfere na organização de lutas em prol das necessidades da vida dessa sociedade. A escola, as associações existentes e a igreja, são instituições que devem contribuir nas discussões, para ajudar na conscientização de que é importante lutar para se efetivar o fim da exploração dos (as) trabalhadores (as) e por uma educação humanizadora e libertadora. A Educação do Campo proporciona o diálogo entre as teorias científicas e as práticas sociais, que são essenciais para gerar a compreensão e interação entre a cultura, a política e a economia solidária, no campo.

A escola do campo necessita ser um ambiente educativo com espaços e tempos que envolvem as relações sociais, culturais, políticas e econômicas que constituem o cotidiano da escola. Pois esta precisa contribuir no desenvolvimento das relações de igualdade, de participação coletiva e no respeito à vida. Isso é possível na medida em que escola consegue potencializar, a partir das práticas pedagógicas, as formas de trabalho, de organização da economia camponesa - embasa na concepção da economia solidária e da agroecologia.

Guiados nos conhecimentos produzidos inferimos que é importante ampliar as discussões e reflexões sobre o potencial da economia solidária, da agroecológica como complexo organizador do estudo dos diversos componentes curriculares da Educação do Campo. Além de envolver as práticas sociais da comunidade como elemento problematizador para estudo das questões do contexto social dos (as) camponeses (as).

Apreendemos da investigação de campo e dos referenciais teóricos que a práxis pedagógica da Educação do Campo ao articular a formação humana com a produção material da existência, com o trabalho associado, está contribuindo para os (as) camponeses (as) pensar a partir de uma realidade particular, a relação com a produção na economia camponesa, da agroecologia, o trabalho coletivo, a cooperação na organização da economia, na luta contra as desigualdades sociais, como forma de superação do trabalho alienado.

Assim, na organização da educação do campo o currículo das escolas do campo se constitui com os (as) camponeses (as) e busca alternativas que relacionam a vida humana com a terra, na luta pela produção de uma alimentação saudável e o respeito com o meio ambiente, como estratégias de superar a exploração de homens e mulheres numa perspectiva do desenvolvimento omnilateral, para a comunidade camponesa viver com autonomia e emancipação. A educação numa concepção que potencialize o ser humano omnilateral, diante das limitações nas relações da sociedade capitalista, requer uma educação politécnica, que possibilite ao trabalhador (a) camponês (a) o acesso ao conhecimento direcionando-o para a superação da dominação e alienação econômica, educacional, política e intelectual.

A escola do campo necessita organizar eixos de ações nos processos territoriais para estudar e aplicar a agroecologia. A formação dos (as) educandos é muito importante para construir a territorialidade da agroecologia, assim formá-los com uma visão agroecológica será fundamental para propagarem efeitos multiplicadores no território. Compreendemos que a escola ao assumir o desafio de difundir a agroecologia entre os sujeitos da comunidade, ou seja, em torno do seu território configura a formação recebida na escola e socializa maneiras de como as pessoas pensarão o presente e o futuro. Assim, os educadores (as) devem se atentar se estão instruindo para pensar a monocultura, o uso de agrotóxicos, para a conquista da natureza na força bruta ou se colocam em ação um currículo para pensar as questões ecológicas ligadas à ciência e às práticas da agroecologia, que vem do acúmulo de conhecimentos dos (as) camponeses (as), que produzem sem usos de insumos químicos.

Compreendemos que há um desafio para as escolas do campo desenvolver métodos de ensino agroecológicos para que os (as) discentes camponeses (as) aprendam a valorizar e recuperar os conhecimentos dos pais e avós. No caso da Escola Estadual Ivone Borkowski de

Lima que já tem o projeto horta implantado, constitui-se em espaço e prática pedagógica para o diálogo dos saberes cotidianos dos (as) camponeses (as) com os conhecimentos sistematizados pelos campos científicos e ensinados nas salas de aula fazendo com que todas as disciplinas, e não somente Ciência e Saberes do Campo, se aproximem da agroecologia.

Ficou evidente que a escola está inserida num contexto de várias contradições, apresenta um Projeto Político-Pedagógico fundamentado pelas teorias da Educação do Campo, no entanto o coletivo de pessoas que constituem este território não se apropriou profundamente destes referenciais. As referências teóricas e metodológicas do PPP não foram desenvolvidas pelos quatro segmentos escolares (pais, educandos (as), educadores (as) e demais profissionais da educação). O documento foi reelaborado pelos profissionais da educação (Educadores (as), AAE's e TAE's) no ano de 2019, a única participação dos pais e educandos (as) aconteceu apenas na parte que retrata o diagnóstico do PPP.

Os descompassos existentes entre o que está proposto no PPP (2019) e o vivenciado nas práticas pedagógicas pelos sujeitos, estão relacionadas com processo de construção e compreensão das concepções que fundamentam o PPP. Esses descompassos são percebidos pelos (as) educadores (as), ao apontarem para a necessidade de a comunidade aprofundar os conhecimentos, seja por meio de formação continuada, palestras e cursos que contribuam para o entendimento da Educação do Campo.

Assim, a organização do trabalho pedagógico da escola, a partir dos princípios da Educação do Campo, é uma construção recente e vem sendo pensada, aos poucos, pelo coletivo de educadores (as) da escola. O PPP, reelaborado em 2019, apresenta caminhos para que as práticas pedagógicas sejam construídas a partir das matrizes formativas: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história, de modo a promover uma educação humanizadora, emancipadora e libertadora articulando os conhecimentos à realidade, aos aspectos econômicos, sociais, políticos, afetivos e culturais. Assim, os princípios da Educação do Campo vêm se apresentando de forma tímida em algumas práticas pedagógicas na escola. Como exemplo, citamos a prática pedagógica desenvolvida por um dos educadores no espaço do lixão, que propiciou aos educandos observar, registrar, refletir, discutir e problematizar sobre um contexto presente em sua realidade, ou seja, são práticas que necessitam ser estudadas na busca de produção de conhecimentos que possibilitem a comunidade encontrar soluções às problemáticas vivenciadas.

Ampliar as práticas pedagógicas de acordo com o PPP (2019), no sentido de desenvolver e proporcionar um ensino fundamentado na educação integral, humanizadora, problematizadora e libertadora, como eixos de formação envolvendo a articulação entre teoria e prática; trabalho

e educação; ações voltadas à pesquisa, investigação e criticidade; realizar problematizações e relações entre educação, cultura, política e economia; considerar a realidade na proposição de constituir uma sociedade com sujeitos emancipados, com autonomia para se organizarem socialmente. Consideramos importante a escola dar continuidade nesse processo de diálogo sobre a Educação do Campo, Trabalho e Educação, Economia Camponesa com a comunidade escolar, iniciado por essa pesquisa, para que no coletivo se apropriem destas concepções.

Durante a pesquisa, notamos que tem (as) educadores (as) que adotam práticas pedagógicas com as seguintes metodologias: aulas expositivas, leituras de textos, escritas de teorias e atividades, resolução de problemas, atividades por meio de repetição, pesquisa a campo e tentativas na promoção de aulas dialogadas.

Existem práticas pedagógicas que são direcionadas pelo livro didático, sem muitas articulações com as práticas sociais e realidade dos sujeitos. Entendemos que o livro didático é um instrumento pedagógico do (a) educador (a), porém, não pode ser a única ferramenta. Pois conforme Sacristán (2019), quando a escola se deixa orientar somente por ele, está desconsiderando todo o contexto social, político, cultural e econômico da comunidade local. Nas falas de alguns estudantes, fica subentendido que, quando as práticas são focadas somente nas leituras de textos propostos pelo livro, o estudo passa ser entediante, sem significado ao educando (a).

No decorrer das observações das práticas pedagógicas, notamos que alguns (mas) educandos (as) têm uma tendência para a passividade, no sentido de permanecerem em silêncio diante dos questionamentos realizados pelos (as) educadores (as), não participarem das discussões propostas, preferem desviar o assunto com conversas paralelas ao tema/conteúdo debatido. Compreendemos que isso tem relação com a cultura do silêncio, em que os sujeitos são condicionados a permanecerem como oprimidos, calados sem que a sua voz seja ouvida, ou seja, as classes dominadas são estimuladas a serem mudas e impedidas de criar, de se expressar e de serem transformadoras de mundo (FREIRE, 1975). Assim, as práticas pedagógicas precisam estimular a fala, o debate e proporcionar o desenvolvimento da criticidade, a investigação e a problematização da realidade.

Concluimos que as práticas pedagógicas relatadas pelos (as) educadores (as) no decorrer das entrevistas, como: as visitas em espaços como museu, cinema e universidade em outro município, visita a espaços como prefeitura e câmara municipal, pesquisa a campo em propriedades rurais locais, são ações que oportunizam uma aprendizagem significativa, pois fazem relação com o contexto social, cultural, político e econômico da comunidade. Essas práticas contribuem para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando um

estudo sobre o sistema econômico, de trabalho e de organizações para vida. As pesquisas de campo envolvendo as propriedades rurais são práticas que oportunizaram aos educandos (as) educadores (as) observar e pensar o trabalho, a economia local, os modos de produção, as questões ambientais da comunidade.

Assim, compreendemos que as intenções da escola demonstram que estão no caminho de uma educação voltada a formação humana. E que os (as) educadores (as) buscam alternativas para realizar um conhecimento conforme a proposta de Educação do Campo.

A maioria dos (as) educadores (as) acredita na necessidade e importância de desenvolverem práticas pedagógicas envolvendo os contextos sociais, políticos, culturais e econômicos num processo contínuo, pois entendem que, quando esses aspectos são desenvolvidos apenas em projetos pontuais, as práticas não direcionam a uma transformação da realidade dos indivíduos. Compreendemos que as práticas pedagógicas da escola necessitam promover a transformação da realidade, as informações empíricas coletadas durante as pesquisas de campo, são ferramentas fundamentais para a produção de conhecimentos científicos e conseqüentemente para possibilitar aos camponeses (as) refletir, discutir e transformar suas condições de trabalho e de vida.

Os (as) educadores (as) também evidenciaram a relevância em articular o trabalho e educação nas práticas pedagógicas, porém, relatam que precisam reunir o coletivo para dialogar e tomar decisões sobre como trabalhar essa articulação, além de afirmarem que necessitam de formação continuada, para ampliarem seus conhecimentos sobre a temática.

Evidenciamos que o trabalho como princípio educativo, enquanto matriz fundamental para a constituição do ser humano e enquanto matriz pedagógica para desenvolver as dimensões da formação humana, contribui para a comunidade compreender que na sociedade capitalista o trabalho assalariado e explorado é predominante. Esse deve ser considerado como objeto de estudo para o entendimento do real, mas o vínculo que interessa para os camponeses (as) é a organização o trabalho associado através dos empreendimentos solidários.

A escola, junto com a comunidade escolar é desafiada a promover discussões e ações pedagógicas que possibilitem a compreensão e sensibilização sobre a importância de uma prática pedagógica que problematize a realidade e faça relações entre trabalho e educação, e que estes temas estejam presentes na formação continuada dos (as) educadores (as), como modo de ampliar os conhecimentos, e, assim, contribuir com um ensino que considere a realidade, na busca de solucionar problemas vivenciados pela comunidade, em direção à transformação social.

Entendemos que as problemáticas enfrentadas pela comunidade, quanto ao processo de organização social e condições estruturais da escola, refletem na prática pedagógica. Embora tenha uma proposta educacional definida, esta não se efetiva, integralmente, conforme os objetivos da escola. Ainda existem práticas pedagógicas condizentes com a concepção de educação bancária, em que predomina a transmissão e o depósito do conteúdo, a repetição e a memorização de atividades, no processo de desenvolvimento do conhecimento.

Isso não significa que os (as) educadores (as) são favoráveis a esse tipo de educação, pois existem práticas pedagógicas que demonstram a preocupação da escola em promover uma educação problematizadora, voltada para a formação humana e transformação do contexto da sociedade. Muitos (as) educadores (as) são conscientes de que necessitam participar de cursos e formação continuada, para ampliar os conhecimentos sobre como colocar em prática uma educação que contribua com as diversas esferas da vida humana, pautada na omnilateralidade e na politecnicidade.

A partir das observações, vivência e diálogos, podemos afirmar que têm educadores (as) preocupados com uma educação humana. São educadores (as) que moram no campo, portanto tem uma identidade neste território, ao mostrarem interesses em buscar conhecimentos específicos sobre a Educação do Campo a partir das formações continuadas, entendemos que tem a intenção de oferecer melhores condições educacionais aos jovens e adultos do campo.

A pesquisa aponta que os principais desafios da escola e da comunidade são: mobilizar a comunidade para compreensão da Educação do Campo; promover a participação da comunidade na organização do Projeto Político Pedagógico da instituição e nas tomadas de decisão; fortalecer as práticas pedagógicas para compreender a realidade atual dos (as) camponeses (as); sensibilizar a comunidade sobre a importância da organização social, como força de luta para garantir seus direitos; promover práticas pedagógicas e sociais para dialogar sobre a organização da economia, a partir da economia solidária e do trabalho associado, como forma de superação da exploração do trabalho pelo capital; lutar e reivindicar políticas públicas para a agricultura familiar, a fim de assegurar o direito de os (as) camponeses (as) permanecerem no campo, se assim desejarem.

Essa discussão foi possível porque contamos com o esforço da comunidade escolar em participar da pesquisa, possibilitando, assim, realizar a análise de suas concepções sobre Educação do Campo, trabalho, economia e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Essa ação foi muito positiva, uma vez que possibilitou o levantamento de questões como: metodologia de educação adotada nas práticas pedagógicas; participação da comunidade na



escola e em organizações sociais; participação dos (as) camponeses (as) na organização da economia; relação entre trabalho e educação, nas práticas pedagógicas.

Tais discussões poderão ser acrescentadas como novas alternativas para a organização do projeto educativo que a escola vem desenvolvendo, podendo fazer parte das reflexões e reorganização do Projeto Político-Pedagógico da escola, a fim de promover práticas pedagógicas problematizadoras e contextualizadas, significativas, centradas na qualidade da educação e transformação social.

Este trabalho sustentado pela pesquisa-ação que compreende a produção social de conhecimentos a partir das práticas sociais, e no caso desta investigação as práticas pedagógicas foram essenciais para interpretarmos e conhecer os limites e as possibilidades dos processos de transformação sociais e educacionais. As informações coletadas a partir dos questionários foram essenciais para compreendermos as percepções e visões de mundo dos sujeitos sobre as temáticas discutidas nesta dissertação a partir do seu local de fala. Notamos que com poucas horas de estudos sobre alguns conceitos teóricos sobre Educação do Campo, trabalho e educação e organização da economia camponesa realizadas nas rodas de conversa os sujeitos começam a refletir sobre suas percepções a respeito das temáticas.

Os sujeitos ao refletirem sobre suas percepções empíricas sobre a Educação do Campo começam a compreender que essa educação considera a realidade e a necessidade da comunidade escolar; valoriza os modos de vida dos (as) camponeses (as); que a partir das problematizações e da pesquisa acontece a produção de conhecimentos para contribuir com a vida em sociedade; que comunidade precisa no coletivo participar da construção da proposta pedagógica, estas e outras são situações que foram levantadas a partir das práticas desenvolvidas no processo desta investigação.

A pesquisa possibilitou aos sujeitos refletirem a respeito de como o trabalho e a economia são estruturados em suas comunidades, os pais demonstram sua indignação diante do processo de exploração e alienação que vivem no sistema capitalista. O espaço foi importante para pensar sobre as situações limitantes frente à organização das associações existentes no território. Levando-os a reflexão sobre a importância da mobilização, para a construção de alternativas como a economia solidária, o trabalho associado e a agroecologia como situações alternativas de superação do modo de produção capitalista.

A partir do estudo das temáticas envolvidas nessa pesquisa compreendemos que a Educação do Campo precisa ser fortalecida nas trilhas para a transformação do sistema social, além de promover estratégias que orientem a formação das comunidades camponesas, no sentido de levá-las a compreenderem que para continuarem produzindo precisam continuar

resistindo e avançando em práticas sociais que contrapõem a lógica capitalista de produção. Os (as) camponeses (as) precisam ter clareza que os meios de produção não são especificamente do capital, que os produtos não precisam ser separados do trabalho dos (as) camponeses (as), além de entenderem que os meios de produção não necessitam estarem sob o comando do capital, que esses podem ser assumidos pelos trabalhadores livremente associados, que as condições de trabalho não devem ser baseadas nas relações de exploração das forças de trabalho e da degradação do meio ambiente, essas relações precisam ser construídas com base na sustentabilidade.

Concluimos que a função social da Educação do Campo enquanto prática social contempla o entendimento organizacional dos complexos que envolvem as relações entre Trabalho e Educação, Economia Camponesa vinculada a Economia Solidária e Agroecologia, como alternativa para os trabalhadores (as) do campo lutarem e se contraporem as formas de desumanidade imposta pelo sistema capitalista, que explora a força de trabalho, degrada o meio ambiente, destrói a vida, produz a miséria, falta de moradia, incentiva o individualismo a competição, prioriza a acumulação de bens nas mãos de uma minoria de pessoas, tudo isso aumenta as desigualdades sociais entre os trabalhadores. Assim, nossa luta, a luta da Educação do Campo é direcionada pela emancipação, em busca de solidariedade, de uma sociedade mais igualitária, sem autoritarismo, que seja mais justa, amparada pelo trabalho coletivo, no cuidado com a biodiversidade, em que todos possam ter seus direitos respeitados. Diante disso, relatamos que as discussões serão encerradas aqui, por um momento, mas consideramos importante a continuidade no desenvolvimento de pesquisas para contribuir com a organização da proposta pedagógica da escola e para a organização da economia camponesa, a partir de empreendimentos solidários nesse território.

## REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel A. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3. Ed. **Rev. ampl.**, São Paulo: Expressão Popular, AS-PTA, 2012.

ALVES, Márcia da Conceição Pereira. **Desenvolvimento, educação e qualidade: uma interpretação do índice de desenvolvimento da educação**. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnológicas e Sociedade). Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Tecnológicas e Sociedade, Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá, 2014.

ANDALOUSSI, Khalid, El. **Pesquisas-ações: Ciências, Desenvolvimento, Democracia**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. p.103-166.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Trabalho: educação e teoria pedagógica. *In*. FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed., Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma educação do campo por uma educação do campo**. 5. Ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma educação do campo por uma educação do campo**. 5. Ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Universitaires de France, 70. Ed., Lisboa, 1977.

BAUMANN, Siuzete Vandresen. **Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012. 166 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103417>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BITENCOURT, Lóriége Pessoa; ZART, Luiz Laudemir. Os educadores na Educação do Campo. Educação do Campo e as suas condições de trabalho docente. *Rev. Bras. Educ. Campo*. Tocantinópolis, v. 2, n. 1, 2017, p. 252-274. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3267/9644>. Acesso em: 20 out. 2020.

BOFF, Leonardo. Sustentabilidade: o que é - o que não é. 5. Ed., **Revista ampliada**, Petrópolis: Vozes, 2016.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CEB, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2002. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02 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. Brasília: CNE/CEB, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**: manual de operações. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/sites/default/files/manual\\_de\\_operacoes\\_do\\_pronera\\_2012.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/manual_de_operacoes_do_pronera_2012.pdf). Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos pedagógicos do ProJovem Campo**: saberes da terra – percurso formativo. Brasília: MEC/SEDAC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007, de 12 de setembro de 2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006, de 1 de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF). **Manual de Orientação**. Brasília: FUNDEF, 2004. 83 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manual2%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), e define suas diretrizes gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Projeto Base. **ProJovem Campo: saberes da terra**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. 79 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem\\_projetobase2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf). Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 1964. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4504.htm). Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o §2º do Art. 36. e os Arts. 39. a 41. da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de

Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Presidência da República, 1988 [2016]. 496 p. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o Art. 36. e os Artigos 39. a 42. da Lei nº 9.394/96. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.140, de 22 DE novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/03/portaria1140.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.741, de 29 de março de 2019**. Altera o Decreto n o 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombola. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1). Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm). Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.064, de 31 de maio de 2017**. Dispõe sobre a Unidade Familiar de Produção Agrária, institui o Cadastro Nacional da Agricultura Familiar e regulamenta a Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e empreendimentos familiares rurais. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9064.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9064.htm). Acesso em: 10 fev. 2021.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 7-23, mar., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a01.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun., 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009. ISSN 1981-7746. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. Ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola. *In*: AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. 1. Ed., São Paulo: Outras expressões, 2012b.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. Ed., São Paulo: Expressão popular, 2012c.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento e complexos de estudo. *In*: SAPELLI, Marlene Lúcia Siabert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaios sobre complexo de estudo**. 1. Ed., São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada

em 9 de março 2020. Disponível em: <https://olhoscriticos.files.wordpress.com/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

CANÁRIO, Rui. A escola no mundo rural: contribuições para a construção de um objeto de estudo. **Educação, Sociedade e Culturas**, Universidade de Lisboa, Instituto das Comunidades Educativas, n. 14, p. 121-139, 2000. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC14/14-7-canario.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CHAYANOV, Aleksandr Vasilievich. Teorias dos sistemas econômicos não capitalistas [1924]. In: CARVALHO, Horácio Martins de. (org.). **Chayanov e o campesinato**. 1. Ed., São Paulo: Expressão Popular, 2014.

COSTA, Lucinete Gadelha da. A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, Evandro. (org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

D'AGOSTINI, Adriana; ARAÚJO, Larissa Gimenes de. Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra: materiais teórico-metodológicos referente à luta pela terra e pela educação. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernardete Wrublewski. (orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. 1. Ed., São Paulo: Outras Expressões, 2012.

DAL RI, Neusa Maria. (org.). Introdução: trabalho associado, economia solidária e mudança social. In: DAL RI, Neusa Maria (org.). **Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 276 p. ISBN 978-85-7983-063-1. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/trabalho%20associado\\_e-book.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/trabalho%20associado_e-book.pdf). Acesso em: 12 mar. 2020.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. Ed., São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; e MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. Ed., Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Universidade Estadual do Ceará (UEC), Fortaleza, 2002. 127 p. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.



FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagógica e prática docente**. 1. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2. Ed., Liber Livros, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 42. Ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77. Ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagógica do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRÁK, Moisey M. **A escola-comuna**. 1. Ed., São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu. v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In*: GOMEZ, Carlos Minayo; et al. **Trabalho e conhecimento dilemas na educação do trabalhador**. 6. Ed., São Paulo: Cortez, 2012a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação politécnica. *In*: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do Campo**. 2. Ed., Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os grandes desafios da educação no contexto atual**. [S. l.; s. n.], 23 abril 2020. 1 vídeo (1h 34min 19s). Publicado pelo canal TV FONEC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RA2s8qiwtdU&t=705s>. Acesso em: 23 de abr. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). Metodologia da pesquisa educacional*. 12. Ed., São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. *In: Cadernos de Saúde Pública*, v. 4, n. 4, Rio de Janeiro, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs). Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: Concepção e Contradições**. 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanches. A Dialética na pesquisa em educação: elementos e contexto. *In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). Metodologia da pesquisa educacional*. 12. Ed., São Paulo: Cortez, 2010.

GERARDI, Lucia H. O.; SALAMONI, Giancarla. Para entender o campesinato: a contribuição de A. V. Chayanov. *In: CARVALHO, Horacio Martins de (org.). Chayanov e o campesinato*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

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

KUENZER, Acácia. Zeneida. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia. Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. Ed., São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney. **Políticas públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

LOURENÇÃO, Claudemir; MACHADO, Ilma Ferreira; COUTO, Geovana Salustiano. Educação do Campo e democracia: diálogos possíveis com a pedagogia da convivência. *In: FERREIRA, Arthur Vianna. Conviver também é educar*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

LOURENÇÃO, Claudemir. **Educação do Campo, Currículo e Ensino Médio em uma escola de Nova Canaã do Norte-MT: (inter)faces de um debate**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, 2016.

MACHADO, Carmem Silvia. Educação do Campo e prática educativa: a expressividade corporal comunicando a realidade. **Educamp**, 2009. p. 246-269. Disponível em: [https://educamp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao\\_do\\_campo\\_e\\_pratica\\_educativa\\_a\\_a.pdf](https://educamp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pratica_educativa_a_a.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e perspectiva de formação omnilateral**. Campinas: RG, 2010.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político pedagógico para escolas do campo. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** v. 4, n. 8, p. 191-229, jun./dez., 2009. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1911>. Acesso em: 21 nov. 2019.

MAKARENKO, Anton Simionovich. Conferências sobre Educação Infantil. São Paulo, Moraes, 1981.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Alínea, 2007.

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade vista do Abismo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed., São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, Karl. **O capital**. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGLES, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl, 1818 -1883. **O Capital: crítica da economia política: livro I / K ARL Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna**. 30ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. 2v.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

MATO GROSSO, Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 126, de 12 de agosto de 2003**. Cuiabá Mato Grosso, 2003. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/RESOLUCAO+126-03+-+CEE-MT+EDUCACAO+PARA+O+CAMPO.pdf/3a00e238-c5f9-4aed-832e-d0a4a78ee890>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MATO GROSSO, Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 03, de 22 de julho de 2013**. Cuiabá Mato Grosso, 2013. Disponível em: <https://www.sinepe-mt.org.br/documento/8>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MATO GROSSO. **Decreto nº 8.260, de 30 de outubro de 2006**. Dispõe sobre a criação da Unidade Escolar que adiante menciona. Cuiabá Mato Grosso, 2006. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=2&q=escola%20estadual%20ivone>. Acesso em 20 mar. 2020.

MATO GROSSO. **Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017**. Institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC, e dá outras providências. Cuiabá Mato Grosso, 2017. Disponível em:

<https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20170913145453221000.pdf>. Acesso em 15 fev. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável), Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília (UnB), 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. (org). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão II**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Entrevista. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação**, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, v. 4, n. 8, p. 313-319, jul./dez., 2009.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares. **A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível**. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 10 out. 2019.

MST. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de educação**, n. 13, Veranópolis, 2005.

MST. Princípios da educação no MST. **Caderno de educação**, n. 8, 1996.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NOVA CANAÃ DO NORTE. **Prefeitura Municipal de Nova Canaã do Norte História do Município**. Disponível em: <http://www.novacanaadonorte.mt.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, Siloé. **Colonização e Massacre**. Colíder, 1998.

PERGHER, Eduardo Gottens. A organização do trabalho pedagógico e a formação para o trabalho no Instituto de Educação Josué de Castro. *In*: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wurunlevski. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. 1. Ed., São Paulo: Outras Expressões, 2012.

PERIPOLLI, Odimar João. O esvaziamento do campo entre jovens camponeses versus educação/escola. **Revista Labor**, v. 1, n. 5, 2011.

PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação da Amazônia**. 1. Ed., São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. 1. Ed., São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Ensaio sobre a escola politécnica**. 1. Ed., São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1. Ed., São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima. Distrito Colorado do Norte-MT. Nova Canaã do Norte-MT, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia: princípios/fins da formação humana**. 2. Ed., São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas públicas**. 1. Ed., São Paulo: Publifolha, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed., Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. *In*: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siabert; LEITE, Valter de Jesus; BAHNIUK, Caroline. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná**. 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed., Campinas, São Paulo: Autores, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. <https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

SCHAEFER, José Renato. **As migrações rurais e implicações pastorais: um estudo das migrações campo-campo do Sul do país em direção ao Norte do Mato Grosso**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

SCHNEIDER, Sérgio. **Agricultura familiar e industrialização: pluriatividade e descentralização industrial no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SELUCHINESK, Rosane Duarte Rosa. **De heróis a vilões: imagens e auto-imagem dos colonos da Amazônia mato-grossense**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável), Universidade de Brasília (UnB), Centro de Desenvolvimento Sustentável. Brasília, 2008. p. 263.

SGUAREZI, Sandro Benedito (et. al). Educação e autogestão: desafios e possibilidades no processo de formação de sujeitos coletivos da Economia Solidária. **Revista Mundo do Trabalho Contemporâneo**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2017, p. 29-49.

SGUAREZI, Sandro Benedito. **Autogestão e economia solidária**: limites e possibilidades. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2011.

SHULGIN, Viktor Nicholaievich. **Rumo ao politecnismo**. 1. Ed., São Paulo, 2013.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária** 1. Ed., São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SINGER, Paul; SOUZA, André Ricardo de. **A economia solidária no Brasil**: a autogestão como resposta ao desemprego. 2. Ed., São Paulo: Contexto, 2003.

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**. 2020. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: a produção do conhecimento na prática coletiva, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267405077\\_Educacao\\_do\\_campo\\_a\\_producao\\_do\\_conhecimento\\_na\\_pratica\\_coletiva](https://www.researchgate.net/publication/267405077_Educacao_do_campo_a_producao_do_conhecimento_na_pratica_coletiva). Acesso em: 20 jun. 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Raimunda Áurea Dias de; CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. O camponês e o trabalho: analisando a importância do excedente social. **Revista Pegada**, v. 11, n. 1, jun., 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed., São Paulo: Cortez, 2011.

VARGAS, Daiane Loreto. et. al. PRONAF: Possibilidades e Limites de Acesso entre os Agricultores Familiares do Município de Cachoeira do Sul, RS. **Revista Geografia, Ensino e Pesquisa**, v. 22, 2018, p. 01-12, Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/26085/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/26085/pdf_1). Acesso em: 10 abr. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, 2007.

VIAMONTE, Perola Fatima Valente Simpson. Ensino profissionalizante e ensino médio: Novas análises a partir da LDB 9.394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun., 2011.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. Trabalho associado e mudança social. *In:* DAL RI, Neusa Maria. (org.). **Trabalho associado, economia solidária mudança social na américa latina**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Editorial PROCOAS, 2010.

ZART, Laudemir Luiz. As possibilidades de Construir uma Sociedade Alternativa: a socioeconomia solidária. *In:* ZART, Laudemir Luiz. (org.). **Educação e socioeconomia solidária: paradigmas de conhecimento e sociedade**. Cáceres: UNEMAT Editora. 2004. p. 173-186.

ZART, Laudemir Luiz. **Caderno pedagógico**: glossário de economia solidária. v. 5, n. 1, Cáceres: UNEMAT Editora, 2017.

ZART, Laudemir Luiz. Educação do campo. *In:* **Caderno pedagógico I**. Educação do Campo/formação e desenvolvimento comunitário. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, 2011.

ZART, Laudemir Luiz. **Encantos, caminhos e desencontros**: migração-colonização na Amazônia mato-grossense. Cáceres: UNEMAT, 2005.

ZART, Laudemir Luiz. Produção social do conhecimento nas experiências da socioeconomia solidária no núcleo UNEMAT-UNITRABALHO. *In:* ZART, Laudemir Luiz; PAEZANO, Eliane dos Santos Martinez; MARTINS, Jucilene de Oliveira Martins. (orgs.). **Educação e socioeconomia solidária: fundamentos da produção social de conhecimentos**. Cáceres: Editora UNEMAT, 2019.

ZART, Laudemir, Luiz. Processos Metodológicos e problemáticas socioculturais para a estruturação de uma cooperativa – um olhar sob a perspectiva da socioeconomia solidária. *In:* *In:* ZART, Laudemir Luiz. (org.). **Educação e socioeconomia solidária: Paradigmas de Conhecimento e de Sociedade**. Cáceres: UNEMAT Editora. 2004. p. 290-309.

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. 421f. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Políticas e Tecnológicas), Universidade Estadual de Campin, Instituto de Geociências, Campinas, 2012.

ZART, Laudemir Luiz; PUHL, João Ivo. Concepções, práticas e perspectivas de socioeconomia solidária e da cooperação camponesa: processo participativo de produção do conhecimento. *In:* CASTRILLON, Solange Kimie Ikeda (et. al). **Escassez hídrica e restauração ecológica no pantanal**: recuperação das nascentes e fragmentos de mata ciliar do córrego no Assentamento Laranjeira I e mobilização para a conservação dos recursos hídricos no Pantanal mato-grossense. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 201

## APÊNDICE I

### Roteiro de roda de conversa – pais das turmas do 2º ano A e B do ano letivo 2020

#### 1ª Roda de Conversa

- 1) Você conhece o processo histórico da Educação do Campo?
- 2) Você conhece alguma legislação que ampara a educação do Campo você?
- 3) Quais são os princípios e concepções da Educação do Campo?
- 4) Quais foram as lutas e resistência no caso da nossa comunidade para manter essa escola no campo? vocês acham que houve resistência?
- 5) Como acontece a participação de vocês (pais) na decisão da escola?
- 6) Vocês acham que essa escola aqui dá condição/oportuniza para que vocês participem das tomadas de decisões? Como vocês veem isso?
- 7) A partir da nossa conversa, conseguem dizer o que é Educação do Campo? Mudou a concepção de vocês?
- 8) Vocês consideram que as atividades desenvolvidas pela escola Ivone Borkowski de Lima são baseadas na proposta pedagógica das escolas do campo?
- 9) Vocês consideram que essa escola é uma escola do campo?
- 10) Quais as ações que os pais podem contribuir para melhorar o processo de ensino aprendizagem da escola?
- 11) Qual a importância dessas escolas na vida dos alunos

#### 2ª Roda de Conversa

- 1) O que é trabalho?
- 2) Quais os trabalhos existentes no nosso território?
- 3) Quais as percepções sobre trabalho assalariado e associado?



4) Como superar o processo de alienação e exploração da força de trabalho?

### **3ª Roda de Conversa**

- 1) O que entendem por economia camponesa?
- 2) O que entendem por economia solidária?
- 3) Vocês gostariam que a escola contribuísse com estudos sobre a realidade da comunidade?
- 4) Quais são as dificuldades de vocês organizarem a produção de vocês por meio de cooperativas?

### **Roteiro de roda de conversa – educandos (as) das turmas do 2º ano A e B do ano letivo de 2020**

#### **1ª Roda de Conversa**

- 1) Você conhece o processo histórico da Educação do Campo?
- 2) Você conhece alguma legislação que ampara a educação do Campo você?
- 3) Quais são os princípios e concepções da Educação do Campo?
- 4) Quais foram as lutas e resistência no caso da nossa comunidade para manter essa escola no campo? vocês acham que houve resistência?
- 5) Como acontece a participação de vocês (pais) na decisão da escola?
- 6) Vocês acham que essa escola aqui dá condição/oportuniza para que vocês participem das tomadas de decisões? Como vocês veem isso?
- 7) A partir da nossa conversa, conseguem dizer o que é Educação do Campo? Mudou a concepção de vocês?
- 8) Vocês consideram que as atividades desenvolvidas pela escola Ivone Borkowski de Lima são baseadas na proposta pedagógica das escolas do campo?
- 9) Vocês consideram que essa escola é uma escola do campo?

10) Quais as ações que os (as) estudantes podem contribuir para melhorar o processo de ensino aprendizagem da escola?

### **2ª Roda de Conversa**

- 1) O que é trabalho?
- 2) Quais os trabalhos existente no nosso território?
- 3) Quais as percepções sobre trabalho assalariado e associado?
- 4) Como superar o processo de alienação e exploração da força de trabalho?

### **3ª Roda de Conversa**

- 1) O que entendem por economia camponesa?
- 2) O que entendem por economia solidária?
- 3) Vocês gostariam que a escola contribuísse com estudos sobre a realidade da comunidade?
- 4) Quais são as dificuldades de vocês organizarem a produção de vocês por meio de cooperativas?

### **4ª Roda de Conversa**

- 1) Proposição de atividades para desenvolver nas próximas aulas, envolvendo a teoria estudada.
- 2) Discussão sobre o trabalho socialmente necessário.

## APÊNDICE II

### **Roteiro de observação – educadores (as) das turmas do 2º ano A e B do ano letivo de 2020**

- 1) Os assuntos/temas trabalhados tem relação com a realidade dos (as) educandos (as)?
- 2) Qual o instrumento pedagógico utilizado pelo (a) educador (a)?
- 3) Como é o atendimento do (a) educador (a) aos educandos (as)?
- 4) Há práticas pedagógicas em outros espaço pedagógico? Quais?
- 5) Como é a relação entre educandos (as) e educadores (as)?
- 6) As práticas são desenvolvidas de acordo com a Resolução e/ou currículo da Educação do Campo.
- 7) As atividades e/ou os problemas propostos são desafiadores e significativos para todos os educandos (as)?
- 8) Como está organizado o tempo nas aula? Foram reservados períodos de duração suficiente para os (as) educandos (as) registrarem, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas?

### APÊNDICE III

#### **Roteiro de entrevista – educadores (as) das turmas do 2º ano A e B do ano letivo de 2020**

- 1) O que você entende sobre Educação do Campo?
- 2) Qual a proposta pedagógica da escola Ivone Borkowski de Lima? Em que ela está baseada?
- 3) Você considera que as práticas pedagógicas da escola (utilizadas por você) está articulada com o currículo de Educação do Campo? Como?
- 4) Existe prática pedagógica fora da escola, além das salas de aula? Explique.
- 5) Quais as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico nessa Escola?
- 6) Qual a concepção de trabalho?
- 7) Consegue diferenciar trabalho assalariado de trabalho associado?
- 8) Como vocês educadores (as) trabalham a relação entre trabalho e Educação na escola?
- 9) A prática pedagógica desenvolvida possibilita ao educando fazer relações entre o conhecimento científico e a realidade? Como?
- 10) O que entende por economia camponesa?
- 11) Você em conjunto com os projetos e/ou ações realizados pela escola promovem práticas e/ou estudos que permitem aos educandos desenvolverem conhecimentos para se auto-organizarem na economia camponesa? Como?

## APÊNDICE IV

### Questionário Educandos (as) – Caracterização da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima

Nome:
<p>1. Idade      2. Sexo ( ) M ( ) F      3. Estado civil ? ( ) solteiro ( ) casado ( ) amasiado</p> <p>4. Naturalidade – Cidade/Estado</p> <p>5. Em que ano você estuda:</p> <p>( ) 8º ano ( ) 1º Ano ( ) 2º Ano ( ) 3º ano ( ) 2º segmento - Ensino Fundamental – EJA ( ) 1º ano – Ensino Médio – EJA ( ) 2º ano – Ensino Médio – EJA</p> <p>6. Mora em qual comunidade? ( ) Zé Coco ( ) Castanheira ( ) Ibirarema ( ) Espeteiro ( ) Carlinho ( ) Boa Vista ( ) Santana ( ) Colorado ( ) Vista Alegre</p> <p>7. Para você o que é trabalho?</p> <p>8. A escola desenvolve ações e/ou atividades sobre o assunto trabalho? ( ) Sim ( ) Não Quais?</p> <p>9. Qual a diferença de trabalho associado e trabalho assalariado?</p> <p>10. Em sua comunidade quais os trabalhos associados e/ou coletivos que você conhece?</p> <p>11. O que você entende por economia camponesa?</p> <p>12. Que tipos de atividades escolares você gostaria que a sua escola desenvolvesse para melhorar seu aprendizado?</p> <p>13. O que você entende por Educação do Campo?</p>

## APÊNDICE V

### Questionário Pais– Caracterização da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima

I – DADOS FAMILIARES	
1. Nome do Entrevistado	
2. Naturalidade – Cidade/Estado    3. Idade    4. Profissão Atual	
5. Grau de escolaridade:	
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo	<input type="checkbox"/> Incompleto
<input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo	<input type="checkbox"/> Incompleto
<input type="checkbox"/> Ensino Superior Completo	<input type="checkbox"/> Incompleto
<input type="checkbox"/> Nunca estudou	
6. Qual é o tipo de residência da família:	
<input type="checkbox"/> Casa própria no sítio/chácara <input type="checkbox"/> Casa própria no Distrito Colorado	
<input type="checkbox"/> Casa alugada no Distrito Colorado <input type="checkbox"/> Casa cedida pela fazenda	
<input type="checkbox"/> Casa Cedida em sítio por amigo/familiar/parente <input type="checkbox"/> Outros _____	
7. Tipo de propriedade Rural: Própria <input type="checkbox"/> Arrendada <input type="checkbox"/> Posse <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/>	
8. A família tem propriedade rural? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
a) Se sim, qual área aproximada da propriedade:	
<input type="checkbox"/> sítio até 10 alqueires	<input type="checkbox"/> sítio até 20 alqueires
<input type="checkbox"/> sítio até 30 alqueires	<input type="checkbox"/> sítio acima de 50 alqueires
9. Cônjuge (Idade): _____ 10. Aposentado? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim.	
11. Escolaridade do cônjuge? _____	
12. Profissão atual do cônjuge: _____	
12. Quais das fontes abaixo fazem parte da renda familiar?	
13. Quais atividades desenvolvidas na propriedade?	
14. Para quem são comercializados esses produtos?	
<input type="checkbox"/> Frigorífico <input type="checkbox"/> Laticínio Marajoara <input type="checkbox"/> Laticínio Lactivit <input type="checkbox"/> Atravessadores	
<input type="checkbox"/> Consumidores <input type="checkbox"/> mercados <input type="checkbox"/> outros _____	
15. Na sua comunidade existe associação?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
a) Se sim, você participa? De que forma?	

16. O que você entende por trabalho? Explique.
17. O que você entende por trabalho associado? Explique.
18. Acredita que esse tipo de trabalho cooperado pode ser desenvolvido em sua comunidade? Como?
19. O que você entende por agroecologia?
20. Você participa das reuniões na escola quando convocados?  
 sim                     não
21. Você procura a escola por iniciativa própria?  
 sempre     frequentemente     algumas vezes     nunca
22. O que você entende por Educação do Campo?

**APÊNDICE VI****Quadro com a carga horária das aulas observadas por educador (a)**

<b>Educador(a)</b>	<b>C.h observada 2° A</b>	<b>C.h observada 2° B</b>	<b>Ano letivo</b>
A	12	12	2019
B	12	12	2019
C	12	12	2019
D	12	12	2019
E	4	8	2020
F	4	4	2020
G	-	12	2020
H	12	-	2020
I	0	4	2020
J	0	4	2020
K	12	12	2019

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.