

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CLAUDEMIR LOURENÇÃO**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E ENSINO MÉDIO EM UMA  
ESCOLA DE NOVA CANAÃ DO NORTE - MT: (inter)faces de um debate**

Cáceres – MT

2016

**CLAUDEMIR LOURENÇÃO**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E ENSINO MÉDIO EM UMA  
ESCOLA DE NOVA CANAÃ DO NORTE - MT: (inter)faces de um debate**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira.

Cáceres – MT

2016

Lourenção, Claudemir

Educação do Campo, currículo e ensino médio em uma escola de Nova Canaã do Norte-MT: (inter)faces de um debate./Claudemir Lourenção. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

153f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientador: Paulo Alberto dos Santos Vieira

1. Educação do campo. 2. Currículo – educação do campo. 3. Escola do campo – ensino médio. 4. Ensino médio – Mato Grosso. I. Título.

CDU: 37.018.51(817.2)

**CLAUDEMIR LOURENÇÃO**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E ENSINO MÉDIO EM UMA  
ESCOLA DE NOVA CANAÃ DO NORTE - MT: (inter)faces de um debate**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

---

Dr<sup>a</sup>. Ozerina Victor de Oliveira (Membro – PPGEdu/UFMT)

---

Dr<sup>a</sup>. Ilma Ferreira Machado (Membro – PPGEdu/UNEMAT)

**APROVADA EM: \_\_/\_\_/\_\_**

Dedico este trabalho à minha família. Minha mãe, Luiza; meu pai, Antonio; minha irmã, Izildinha; meu irmão, José Carlos; meu cunhado, Geraldo; minha cunhada, Marlene; meus sobrinhos, Jean, Diego e Renan.

Aos que acreditam na Educação do Campo.

Agradeço a Deus pela coragem e capacidade de enfrentar essa empreitada.

Faço aqui outros agradecimentos:

À minha família pelo apoio e compreensão, em especial à minha mãe e minha irmã com quem pude contar financeiramente nos primeiros meses em que estive em Cáceres. Minha mãe precisa de um agradecimento extra por muitas vezes deixar a casa triste, pois eu precisava estudar e ela não podia cantar.

À colega Alesandra, que disponibilizou algumas horas para me auxiliar com sua leitura criteriosa do projeto que fora encaminhado para a seleção do Mestrado.

Às colegas do Cefapro de Alta Floresta, Rosemary, Simone José, Simone Vendrame e Neuza, por terem me incentivado a participar da seleção, mesmo não podendo afastar-me para qualificação profissional.

Ao professor Rui Leonardo, pelo incentivo e apoio.

Em especial aos amigos com quem tive o prazer de dividir belos momentos, tanto na estadia em Cáceres, quanto nas idas e vindas. Ao Fernando e Ivonei por termos dividido casa, aluguel e despesas enquanto estávamos em Cáceres. À Silvinha e Tadeu, pela amizade e pelas caronas para o mestrado. A todos eles por tornar menos dolorosa a ausência da família. Ainda de modo especial, ao amigo Fernando, com quem pude dividir hotel e táxi nos dias de seleção, hotel e carro nas disciplinas concentradas. Estendo o agradecimento pela divisão das despesas com as viagens ao Ivonei e à Silvinha. Foram momentos de reflexão sobre o que pesquisávamos e de diversão com coisas que não precisavam ser levadas a sério.

Aos colegas que nos receberam em suas casas em Cáceres: Frádia e Tikao, Soninha e Jessé, Elisangela e Rodrigo e Edson e Mireni.

À amiga Conceição e sua família pelas vezes que me hospedou em sua casa em Sinop. Estendo esse agradecimento a Silvinha e Tadeu.

Pelos debates teóricos nas aulas, agradeço aos professores do Programa, de modo especial, aos que ofertaram as disciplinas que cursei: Elizete, Heloísa, Maria do Horto, Ilma e Peripolli.

Ao professor Peripolli cabe ainda o agradecimento pelas várias vezes em que estendemos as aulas para a pizzaria na Praça Barão.

À professora Ilma, gostaria de agradecer pelo carinho com que me recebeu em sua casa no dia em que fiz matrícula, pelo almoço e carona até a rodoviária, pelas várias vezes em que se dispôs a ler meu texto e orientar meu trabalho até onde foi possível. Agradeço ainda por ter permitido que fizesse estágio em suas aulas e por ter aceitado compor a banca avaliadora.

Ao professor Alceu pela gentileza de auxiliar com o estágio e por ter se preocupado quando fui chamado a preencher as vagas por desistência de outros candidatos.

Ao Jônatas e à Edvânia pela gentileza com que atendiam e pela colaboração nos processos burocráticos.

Agradeço também aos colegas Laudemir e Loriege pelas várias vezes que nos receberam em suas casas. Estendo esse agradecimento à professora Ilma e seu esposo Valdemir.

Agradeço ainda aos colegas de turma pelas caronas, matrícula e companheirismo.

Gostaria de agradecer ao apoio que recebi da então Assessora Pedagógica de Nova Canaã do Norte, Irene, quando sai para Cáceres e por ter entendido minhas dificuldades naquele momento. Gostaria de estender esse agradecimento ao diretor da Escola Ivone Borkowski de Lima, pela amizade e por ter entendido que, às vezes, é preciso flexibilizar as regras.

Faço um agradecimento especial aos companheiros da Escola, por terem aceitado participar da pesquisa e pela torcida para que tudo desse certo nessa caminhada. Agradeço de modo especial ao amigo Robson, pelas várias vezes que discutimos questões de educação nos momentos de descontração na praça do Distrito. Estendo o agradecimento aos amigos Laelson e Geovana, pelas leituras que fizeram do meu texto nos momentos em que me angustiei com a escrita e à professora Vilma Mestre pela correção do *abstract*.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, por ter me concedido afastamento para qualificação profissional.

E de modo especial, agradeço ao meu orientador, o professor Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira, por não ter mudado minha temática de pesquisa, pois era algo que eu gostaria muito de pesquisar. Pelas leituras críticas que fizera do meu texto e pela liberdade que me proporcionou ao longo dessa caminhada. Vejo que grande parte do que aqui está escrito é fruto de seu questionamento e da autonomia que tive ao longo desse processo.

Por fim, agradeço as professora Ilma Ferreira Machado e Ozerina Victor de Oliveira por aceitarem compor a Banca Avaliadora e ao professor Odmar João Peripolli e a professora Tânia Paula da Silva por serem membros suplentes desta Banca.

## RESUMO

A pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE NOVA CANAÃ DO NORTE - MT: (inter)faces de um debate” teve como objetivo analisar como está constituído o currículo do Ensino Médio da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima, que concepções e princípios sustentam esse currículo e de que forma atende aos propósitos da Educação do Campo. A realização dessa pesquisa exigiu uma tomada de posição no que diz respeito ao enfoque teórico-metodológico. A compreensão da educação do campo, fundada na luta dos movimentos sociais e marcada por contradições das mais diferentes naturezas, acrescida das disputas travadas na configuração do currículo e a dualidade existente no Ensino Médio conduziram esse trabalho na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa por conta das peculiaridades que configuram a organização da escola, como dividir espaço com outra escola, a maioria dos profissionais serem interinos e pela distância da sede do município. Foram utilizadas como técnicas: análise documental, observações participante e não participante, entrevistas semiestruturadas, revisão dos escritos sobre os temas estudados e análise por categorias. Constituem-se como documentos fundamentais nessa pesquisa a Constituição Federal; Lei 9394/96; Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012; Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010; Resolução nº 126/03 - CEE/MT; Resolução Normativa nº 003/2013-CEE/MT; e Documentos da Escola (PPP, Regimento Escolar, atas de resultados finais). Os dados mostraram que a escola tem grandes dificuldades em organizar os horários de funcionamento por compartilhar o espaço com outra escola, tendo que se sujeitar, embora pertença à rede estadual, às decisões da Secretaria Municipal e por ter seu quadro de professores composto, em sua maioria, por interinos. Soma-se a isso o fato de que grande parte dos professores interinos pertencerem ao quadro de efetivos da rede municipal. Por conta disso, a escola tem dificuldades em realizar um trabalho coletivo, não dispõe de autonomia e, conseqüentemente, não promove a emancipação dos sujeitos. Desse modo, a instituição não consegue estabelecer seu projeto educativo de modo a também articular os eixos fundantes do Ensino Médio – trabalho, ciência e cultura – e teoria e prática. Destacam-se como pontos positivos a compreensão da realidade dos estudantes do campo na organização das turmas e no funcionamento da escola e a utilização de variados instrumentos no processo avaliativo, demonstrando que a avaliação não deve servir para reter o aluno, mas como orientativo do desenvolvimento da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Escola do Campo, Educação do Campo, Currículo, Ensino Médio, Mato Grosso.

## ABSTRACT

The research entitled "FIELD EDUCATION, CURRICULUM AND SECONDARY EDUCATION OF A SCHOOL IN NOVA CANAÃ DO NORTE - MT: a discussion (inter)face" aimed to analyze the high school curriculum constituted at Ivone Borkowski de Lima State School, concepts and principles supported by this curriculum and how it attends Field Education purposes. The research demanded a focusing take position to the theoretic-methodological approach. Understand about field education, founded on the struggle of social movements and marked by several contradictions, added to struggles for curriculum setting and the high school duality presented, all conducted this research to Dialectic Materialism History. It is a case study of qualitative approach because of the peculiarities of its organization, like sharing space with another school, the most of the professionals are interim and also the distance from the municipal capital. The research adopts the document analysis methodology, participant and non-participant observations, semi-structured interviews, review of writings on the subjects studied and by category analysis. Basal documents: Federal Constitution; Law 9394/96; Resolution CNE/CEB n 1 of April 3, 2002; Resolution CNE/CEB n 2 of 28 April 2008; Resolution CNE/CEB n 2 of 30 January 2012; Decree n 7352 of November 4, 2010; Resolution n 126/03 - CEE/MT; Normative Resolution No. 003/2013-CEE/MT; and School Documents (PPP, School Rules of Procedure, final results minutes). The data showed that the school has great difficulties in organizing the opening hours for sharing space with another school, having to be submitted, although belonging to a state system, to the municipal department decisions and for the teaching staff composed in mostly by interims. Added to this the fact that most of the temporary teachers belong to a municipal establishment plan. As a result, the mentioned school has difficulty achieving a collective work, it neither has autonomy and therefore do not promotes the emancipation of the subjects. This way, the institution can not establish its educational project to articulate the high school foundation axis - work, science and culture - besides theory and practice. Stand out as positives the understanding of the reality of the field students in the organization of classes and school operation and the using of various instruments in the evaluation process, demonstrating that the assessment should not serve to retain students, but as guidance in the learning development.

**Keywords:** Field School, Field Education, Curriculum, Secondary School, Mato Grosso.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AAE – Apoio Administrativo Educacional  
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  
CF – Constituição Federal  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CPC – Centros Populares de Cultura  
CPT – Comissão Pastoral da Terra  
DCNEM – Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMIEP – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional  
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio  
Enera – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária  
EVA – Etileno Acetato de Vinila  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEB – Movimento Educacional de Base  
MEC – Ministério da Educação  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
OLP – Olimpíadas de Língua Portuguesa  
PAC – Projeto de Assentamento Canaã

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNERA – Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT – Partido dos Trabalhadores

PVC – Policloreto de Polivinila

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso

SIS – Síntese de Indicadores Sociais

TAE – Técnicos Administrativo Educacional

UnB – Universidade de Brasília

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Proporção das crianças de 4 e 5 anos de idade que frequentam instituição de ensino, segundo as Grandes Regiões, a situação do domicílio e os quintos do rendimento mensal familiar <i>per capita</i> nacional - 2004/2013 .....	44
---	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, por grupos de idade, segundo as Unidades da Federação – 2013 .....	45
Tabela 2 – Ensino Fundamental – Rede Pública – Número de Escolas e Matrículas por Região, segundo os Recursos Disponíveis na Escola – Brasil – 2013 .....	46
Tabela 3 – Ensino Fundamental – Rede Privada – Número de Escolas e Matrículas por Região, segundo os Recursos Disponíveis na Escola – Brasil – 2013 .....	46
Tabela 4 – Ensino Médio – Rede Pública – Número de Escolas e Matrículas por Região, segundo os Recursos Disponíveis na Escola – Brasil – 2013 .....	46
Tabela 5 – Ensino Médio – Rede Privada – Número de Escolas e Matrículas por Região, segundo os Recursos Disponíveis na Escola – Brasil – 2013 .....	47
Tabela 6 – Número de Matrículas em Escolas Localizadas em Áreas de Assentamento por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013 .....	86
Tabela 7 – Índice de Reprovação no Ensino Médio – de 2010 a 2014 .....	134

## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1 – Localização do Distrito Colorado do Norte/Nova Canaã do Norte – MT... 90

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I</b> .....	27
<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO: caminhos para a transformação da escola</b> .....	27
1.1 Bases teóricas da Educação do Campo .....	27
1.2 Da Educação Rural à Educação do Campo .....	32
1.3 A Educação do Campo na legislação .....	43
1.4 Pressupostos orientadores do trabalho pedagógico na educação do campo .....	55
<b>CAPÍTULO II</b> .....	61
<b>CONFIGURAÇÕES DO CURRÍCULO E DO ENSINO MÉDIO EM UMA SOCIEDADE DE CLASSES</b> .....	61
2.1 Aspectos ideológicos da escola capitalista .....	62
2.1.2 O currículo na sociedade estratificada.....	64
2.2 Configurações do Ensino Médio no Brasil: uma dualidade a ser superada .....	73
2.2.1 Pressupostos orientadores do Ensino Médio: trabalho, ciência e cultura como eixos estruturantes da educação integral .....	79
2.2.2 O Ensino Médio nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso .....	83
2.2.3 O Ensino Médio no campo .....	85
<b>CAPÍTULO III</b> .....	89
<b>O CURRÍCULO NA ESCOLA IVONE BORKOWSKI DE LIMA: emancipação ou conformação ao capital?</b> .....	89
3.1 O contexto da escola .....	90
3.1.1 Retrato de uma escola improvisada: o imprevisto como lei de funcionamento .....	96
3.1.1.1 É preciso adequar-se para não deixar de existir .....	100
3.1.2 Os alunos e os profissionais da escola.....	104
3.2 Entre intenção e ação.....	106
3.2.1 Trabalho coletivo e trabalho individual.....	107
3.2.2 As concepções de educação manifestas nos materiais, na estrutura, nos métodos e nas atitudes dos educadores.....	113
3.2.3 As concepções manifestas na avaliação .....	130
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	138
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	143
<b>APÊNDICE I</b> .....	151
Roteiro de entrevistas – professores com trabalho sobre história local .....	151
Roteiro de entrevistas – professores da escola Ivone Borkowski de Lima .....	151
Roteiro de entrevistas – gestores da escola Ivone Borkowski de Lima .....	152
Roteiro de entrevistas – Apoio e Técnico Administrativo Educacional da escola Ivone Borkowski de Lima.....	152
<b>APÊNDICE II</b> .....	153
Roteiro de observação – professores da escola Ivone Borkowski de Lima .....	153
Roteiro de observação – gestores, Apoio e Técnico Administrativo Educacional da escola Ivone Borkowski de Lima .....	153

## INTRODUÇÃO

A configuração de escola que se tem hoje faz parte de uma visão de mundo e de educação que perdura com certas intenções. Enguita (1989, p. 122) lembra que em meados do século XIX havia uma preocupação em internalizar nas crianças e em seus pais a importância do tempo. Tal preocupação era fruto de uma relação muito íntima entre cumprir o tempo na escola – pontualidade na entrada e na saída, regularidade na frequência – e na indústria, que pode ser ampliada se considerar as demais formas de trabalho no sistema capitalista.

Para Enguita (1989, pp. 163-164) as escolas têm em comum a obsessão pela manutenção da ordem como uma das características mais importantes. Essas ordens podem ser individuais ou coletivas, nas quais o silêncio, a atenção e a permanência no lugar são exigidos constantemente. O autor aponta que ao não ser consentida ou desejada, torna-se problema de autoridade e de submissão. Para ele, a relação de autoridade e hierarquia em que os alunos se veem inseridos se repetirá ao incorporarem-se ao trabalho e essa relação de submissão produz efeitos: recordar que não são autônomos em suas decisões, não se pode confiar neles e que devem estar sob cuidados.

Para Freitas (2011b, p. 119), a escola capitalista, embora repleta de contradições, se faz para a classe dominante e foi formatada ao longo dos séculos para excluir e subordinar a classe trabalhadora. O autor lembra ainda que essa exclusão não é apenas por negar acesso ao espaço físico, mas por não permitir que ao acessá-la, consiga apropriar-se dos conhecimentos sistematizados pelas ciências. Ou seja, há uma exclusão cultural. Já a submissão insere-se pela necessidade de manter a ordem social e não permitir que os jovens da classe trabalhadora estabeleça desejo de mudança da sociedade. Para ele, a burguesia aprendeu que é melhor fragmentar a classe trabalhadora criando guetos, ainda que permita algum ganho, para que ela não se organize e tome os rumos da sociedade.

Ainda segundo Freitas (2011b, p. 121), essa estratégia não é restrita à educação urbana, atinge também a Educação do Campo, pois esta está na dependência dessa forma escolar e se não houver disputas efetivas nesse espaço, corre-se o risco de delegar a formação da juventude ao Estado, ou seja, a uma legislação cujos interesses refletem os ideais da classe dominante. Como lembram Lourenção, Rasnheski e Machado (2015, p. 2),

A escola no seio da sociedade capitalista foi pensada, segundo o ideal burguês, de ensinar tudo a todos, o que torna-se falacioso, uma vez que há evidências concretas de que ela não tem conseguido cumprir esse intento. Por mais que tenha se democratizado e “aberto” suas portas a diferentes sujeitos e figure como equalizadora social, a escola tende a reproduzir as desigualdades presentes em nossa organização social.

É sob o aspecto do capitalismo que a escola precisa ser observada. Uma escola que reforça a fragmentação, o individualismo, a competição e que, via de regra, está a serviço dos grupos dominantes. No entanto, é nesta mesma escola que se frutificam as contradições, que se expressam nas disputas por concepções de educação e por projetos de sociedade e que, como consequência, se manifestam no PPP e no currículo da escola.

A presente pesquisa buscou analisar como está constituído o currículo do Ensino Médio da escola Estadual Ivone Borkowski de Lima, que concepções e princípios sustentam esse currículo e de que forma atende aos propósitos da Educação do Campo. Esta escola localiza-se no Distrito Colorado do Norte, no Município de Nova Canaã do Norte – MT e está em funcionamento desde 2007 no mesmo prédio onde se estabelece a Escola Municipal São Manuel. Portanto, não possui dependência própria. Para que essa escola funcionasse nesse prédio, o Estado de Mato Grosso e o Município de Nova Canaã do Norte celebraram um termo de comodato<sup>1</sup>, que foi renovado, mas está vencido desde 2011.

O referido município tem três escolas que atendem estudantes do Ensino Médio. Dessas, duas são escolas do campo, localizadas em Distritos. A denominação de escolas do campo está de acordo com a legislação vigente (Decreto 7.352/2010). A escola pesquisada é uma dessas e está a sessenta e cinco quilômetros da sede do município, atendendo a alunos de diversas comunidades rurais.

Este trabalho buscou compreender também de que maneira o proposto na legislação se efetiva na realidade dessa unidade escolar, tendo em vista que a maior parte das famílias dos estudantes tem rendimentos financeiros oriundos das atividades ligadas ao campo e, dessa forma, os aspectos sociais e culturais são representativos dos povos do campo.

Considerando-se que a Escola Ivone Borkowski de Lima atende pessoas que moram no campo ou com atividades afins, tornou-se relevante analisar se a Dimensão da Proposta

---

<sup>1</sup> Conforme o Artigo 579 do Código Civil, “O comodato é o empréstimo gratuito de coisas não fungíveis. Perfaz-se com a tradição do objeto”. O Dicionário Jurídico DireitoNet acrescenta que “É um contrato unilateral por meio do qual uma pessoa empresta a outrem coisa infungível, a título gratuito, para que esta use o bem e depois o restitua. É classificado como empréstimo de uso, enquanto o mútuo é considerado empréstimo de consumo. Tal restituição deve ser procedida no tempo acordado pelas partes”.

Pedagógica, presente no Projeto político Pedagógico (PPP), e as ações realizadas incorporam os princípios, as finalidades e concepções da Educação do Campo. Coube, também, analisar de que maneira a escola atua na formação do ser humano e como considera a realidade dos estudantes no que diz respeito às atividades socioeconômicas e culturais locais. Para desenvolver a análise, foi preciso responder a algumas questões, tais como: Quais são os fundamentos da legislação específica da educação do campo? Quais os elementos centrais? Nesse sentido, a principal pergunta a ser respondida e que se configura como orientação deste trabalho foi a seguinte: como as proposições teórico-metodológicas da Educação do Campo permeiam o Currículo do Ensino Médio da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima?

A realização dessa pesquisa exigiu uma tomada de posição no que diz respeito ao enfoque teórico-metodológico. A compreensão da educação do campo, fundada na luta dos movimentos sociais e marcada por contradições das mais diferentes naturezas, conduziu esse trabalho na perspectiva do materialismo histórico dialético.

Vendramini, em entrevista à Maria Antônia Souza (2009, p. 309), aponta algumas vantagens da visão materialista histórica dialética. Para ela,

O Materialismo Histórico Dialético nos possibilita uma leitura e intervenção coerente com a realidade, na medida em que ele se funda em categorias que são expressão das próprias relações sociais e, portanto, permitem apreender em sua essência os problemas reais, concretos, relativos à vida, ao trabalho e à educação. Além disso, impõe um comprometimento/engajamento com a realidade.

Nessa perspectiva, alguns conceitos relativos à educação, ciência, história e realidade, decorrentes de uma concepção de homem, traçados por Gamboa (1998, p. 108-113), foram importantes para conduzir a presente pesquisa neste enfoque. Para ele, as pesquisas com abordagens crítico-dialéticas concebem o homem como ser social. Assim, o homem é

agente ativo, capaz de participar, falar, criar, assumir seus projetos num contexto histórico-social. Considera-se também como ser transformador da natureza através do trabalho, criador e construtor do ambiente social no qual ele mesmo vive. O homem não só é objeto determinado pela situação sócio-econômica, produto de sua própria existência e das condições históricas senão que também é sujeito a quem cabe modificar e transformar a realidade (GAMBOA, 1998, P. 111).

O entendimento de Gamboa (1998, p. 111-113) sobre *realidade, história, educação, escola e ciência* tem papel importante nessa compreensão de homem. Para ele, a *realidade* é tida como totalidade, concreticidade e visão de mundo, compreendida como um todo dinâmico e contraditório, capaz de mudar e ser mudada pela ação transformadora do homem.

O conceito de *história* também é marcado por contradições, que superadas, geram novas contradições. A partir dos movimentos e suas reconstruções é possível explicar as forças produtivas e as formações sociais. Essa abordagem entende o movimento da sociedade de modo geral, em que considera a luta de classe e bases econômicas. Nesse movimento histórico, a *educação* é compreendida como adaptação do homem ao meio social e produto social de uma sociedade específica, marcada por luta política. Assim, a *escola* é considerada o local de reprodução da ideologia burguesa, onde a classe dominante garante sua dominação e se configura como parte de uma totalidade em contradição. A compreensão de *ciência* é entendida de três maneiras: como construção de conhecimento sintonizada com uma visão de mundo que guia práticas de forma coerente e consciente; como compreensão dos fenômenos, das contradições internas e das relações sociais, políticas e econômicas e; como processo que leva do empírico real ao concreto por meio do abstrato, tendo como suporte as referências teóricas.

Com base nessas assertivas de Gamboa (1998) e Souza (2009), tornou-se de grande relevância a utilização de uma abordagem qualitativa de pesquisa, como definem Deslauriers e Kérisit (2010), pois estes consideram que os dados da experiência, as representações, as definições da situação, as palavras, os sentidos das ações e dos fenômenos são dados qualitativos que se apresentam como resistentes à conformações estatísticas. Por privilegiar dados com essas características, o desenvolvimento deste trabalho inscreve-se no que Ponte (2006) define como estudo de caso, ou seja, uma investigação de um caso particular,

que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse (PONTE, 2006, p. 2).

Segundo Yin (2001, p. 21) os estudos de casos permitem compreender fenômenos sociais complexos, isso por que

[...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2001, p. 21).

Ainda conforme Yin (2001, p. 27), o pesquisador que optar por trabalhar com estudo de caso poderá lidar com uma variedade de evidências para coleta de dados a serem analisados posteriormente, como observações, entrevistas, documentos e objetos. No entanto,

o autor adverte que o estudo de caso não é tática de coleta de dados, mas estratégia de pesquisa. Foi com esse entendimento que a presente pesquisa se conduziu.

A investigação teve por ponto de partida a revisão dos escritos sobre Currículo, Ensino Médio e Educação do Campo para ter clareza quanto ao proposto pela literatura e poder analisar o real ou o possível nas escolas. Muito desse referencial foi adquirido ainda no Programa de Mestrado por indicação das disciplinas cursadas. Parte se deu consultando as referências dos textos estudados, de modo que após a leitura de um texto, ampliava-se o referencial. A consulta a um catálogo de uma editora, Expressão Popular, configurou-se em outra fonte para que alguns livros fossem adquiridos. Além disso, a rede mundial de computadores, Internet, foi importante para que se ampliassem essas fontes. Nesse sentido, foram utilizados como metodologia para aquisição desses textos via internet a utilização de palavras-chave como “educação do campo”, “história da educação do campo”, “educação rural”, “Ensino Médio”, “história do Ensino Médio”, “currículo” e consulta ao Currículo *Lattes* de autores que são referências em alguns desses assuntos, dentre eles, Ilma Ferreira Machado, Roseli Salette Caldart, Célia Regina Vendramini, Miguel G. Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Monica Molina e Luiz Carlos de Freitas, na tentativa de encontrar artigos e/ou livros publicados, cujos títulos se vinculassem a temática estudada.

Procurou-se também analisar o que há de produção sobre Currículo, Ensino Médio e Educação do Campo, na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, tendo como ambiente para realização do levantamento o portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sem definição de período temporal, pois não havia esta opção no referido banco de dados. Nele estavam disponíveis somente as pesquisas defendidas/produzidas a partir de 2010, porém os resultados obtidos foram todos datados de 2011 e 2012. Como a finalidade era analisar o que já havia sido produzindo sobre o assunto, observou-se que esta ferramenta limitava a pesquisa. Além disso, o número de trabalhos encontrados era muito grande e o processo de leitura de todos exigiria muito tempo e poderia não corresponder às expectativas pretendidas. Nesse sentido, os descritores foram combinados ou alterados para que o cruzamento do banco de dados indicasse um número reduzido de trabalhos e com maior relação ao tema pesquisado. Foram utilizados os seguintes descritores: Currículo do Ensino Médio; Ensino Médio do Campo; Currículo da Educação do Campo; Educação Rural; Ensino Médio rural; Ensino Médio na zona rural; Currículo da Educação Rural. Porém, ainda assim, o número foi excessivo. Além disso, a utilização dos mesmos descritores no *site* de busca “Google” configurou-se como ferramenta mais eficiente,

pois não se limitava às produções de apenas dois anos e ainda trazia o trabalho completo ao passo que o banco da CAPES dispunha apenas os resumos.

Concomitante a essas atividades de investigação, foram realizadas observações no espaço escolar de modo a considerar que a ação educativa não ocorre apenas na sala de aula. Essas observações possibilitaram retratar com mais fidelidade como a prática é configurada pelas diferentes concepções de educação. Nesse sentido, foram observadas a prática de profissionais docentes e não docentes e a estrutura que possibilita essa prática. As observações foram sistemáticas, conforme define Rudio (2007). Segundo o referido autor, esse tipo de observação se dá de forma planejada, realizada em condições controladas e com objetivos definidos.

No que se refere à observação do trabalho docente, a técnica utilizadas foi a do observador participante, conforme o denominado por Lüdke e André (1986), colocando-se, quando necessário ou solicitado, como colaborador do professor nas atividades a serem desenvolvidas. Nessa forma de observação, o pesquisador não fica no fundo da sala observando, o que, segundo as autoras, permite que as ações do professor e dos educandos ocorram de forma mais natural. Rudio (2007) aponta que isso possibilita ao pesquisador não ser visto como um estranho na sala.

Quanto ao trabalho dos gestores e dos técnicos e apoio administrativo educacional, a ação aproximou-se ao que Rudio (2007) denomina de observador não-participante<sup>2</sup>. Nesse caso, não há a necessidade da participação junto às pessoas observadas, mas não quer dizer que não saibam da ação do observador. Foram observadas as atitudes desses profissionais nas relações com os educandos e com os demais profissionais. Essas observações possibilitaram depreender informações sobre a concepção de educação defendida pela escola e sobre o que Apple (2006, p. 127) chama de “currículo oculto”. Também foram recolhidas informações desse tipo na observação das práticas docentes.

Para proceder com as observações, foram estabelecidos dois cronogramas. Em um deles, para a observação do trabalho docente e considerando o horário de aulas da escola, constou o dia, a disciplina, o horário e professora<sup>3</sup> que teria a aula observada. No outro, foram

---

<sup>2</sup> Rudio (2007, p.43) considera como observador não-participante aquele que “aparece como um elemento que ‘vê de fora’, um estranho, uma pessoa que não está envolvida na situação” .

<sup>3</sup> Apenas professoras participaram da pesquisa. Vale ressaltar que no ano em que ocorreram as observações havia apenas um professor na escola. O restante do quadro docente era composto por professoras.

referência a prática dos profissionais da gestão, de apoio administrativo educacional e técnicos, mais especificamente suas atividades desenvolvidas e o local dessas atividades. Esses cronogramas se configuraram como um orientador para que a atuação profissional de todos os sujeitos listados fosse observada.

A escola adota um horário bimestral com quatro horas de uma mesma disciplina no dia, em que as disciplinas com uma, duas, três e quatro horas semanais têm, respectivamente, dois e meio, cinco, sete e meio e dez dias ao longo do bimestre com cinquenta dias letivos. Para os componentes da matriz curricular com número ímpar na carga horária semanal, a escola prevê dias em que são trabalhadas duas disciplinas com duas horas para cada. Em função desta dinâmica da escola, optou-se por observar a prática dos professores cujas disciplinas trabalhadas tivessem duas, três ou quatro horas/aulas semanais. Assim, seriam observadas as aulas dos docentes de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História e Geografia<sup>4</sup> das turmas do primeiro, segundo e terceiro anos do matutino e do segundo e terceiro anos do noturno. Em função deste recorte, apenas professoras participaram da pesquisa. No entanto, a professora de Geografia optou por não participar desta etapa da pesquisa, alegando não se sentir confortável com um pesquisador observando sua prática, mas concordou em conceder entrevista.

Considerando a possibilidade de choque de horário entre as disciplinas, as observações não se fixaram em uma turma, mas na disciplina e na professora. Dessa maneira, ao longo do segundo semestre letivo de 2014, foram observadas cinco aulas com quatro horas de cada uma das disciplinas, independente da turma em que a professora estava.

Optou-se por fazer três seções de observação em uma turma e duas em outra, de modo a equilibrar o número de observações e ter uma visão da sequência do trabalho docente e que, preferencialmente, contemplassem os dois turnos de funcionamento da escola. Contudo, em função do deslocamento de Nova Canaã do Norte à Cáceres para cumprir créditos em disciplinas do Programa de Mestrado, das trocas de aulas realizadas pelas professoras da escola, por dias em que foram dispensadas as aulas, por falta de energia elétrica ou reunião, não foi possível realizar a divisão conforme o programado. Além disso, as aulas de Língua Portuguesa das turmas do período noturno estavam atribuídas à professora que também trabalhava Geografia e não puderam ser observadas. Convém ainda esclarecer

---

<sup>4</sup> Semanalmente, Língua Portuguesa conta com três horas/aulas nas turmas do primeiro e segundo anos e quatro nos terceiros anos, Matemática tem três horas e as demais disciplinas duas horas cada.

que as disciplinas de História e Biologia eram ministradas pela mesma professora. Portanto, foram observadas a ação de três professoras, em quatro disciplinas e em cinco turmas.

As relações entre os profissionais puderam ser observadas nos horários de trabalho, de formação e de reuniões. Alguns foram observados também no contato com os pais no momento de reunião ou em visitas que esses fizeram à escola. Todos os profissionais não docentes tiveram suas práticas observadas ao longo da pesquisa, num total de onze, sendo três da vigilância (um homem e duas mulheres), duas funcionárias da limpeza, duas da nutrição (merenda), um técnico da biblioteca, uma técnica na função de secretária, uma coordenadora e um diretor.

A observação da prática dos vigias considerou, principalmente, os horários de entrada e saída dos estudantes da escola e os momentos de intervalo do período noturno, visto que não há vigias no matutino. Foram três noites dedicadas exclusivamente a observar esses profissionais, uma para cada. Já as profissionais da limpeza foram observadas antes de iniciar e depois de finalizar as aulas do período matutino, pois não trabalham no outro turno. Quanto ao pessoal da nutrição, suas atividades foram analisadas desde o momento de preparação dos alimentos até a higienização dos utensílios da cozinha, considerando, em especial, o momento de servirem o lanche. A atividade do bibliotecário foi observada tanto em relação à organização da sala, dos livros e dos materiais, quanto ao atendimento e orientação dados aos estudantes, seja na biblioteca ou na sala de aula. Os gestores foram observados ao serem procurados pelos educandos, pais e demais profissionais, ao passarem nas salas de aula ou quando falaram com os alunos no pátio da escola. Com exceção dos vigilantes, todos esses profissionais tiveram duas seções para serem observados, pois em algumas delas foi possível observar as ações de mais um profissional.

Utilizou-se também a técnica da entrevista semiestruturada com todos os profissionais observados, acrescentando a professora de Geografia que havia se recusado a participar das observações. Cruz Neto (1994, p. 57) considera a entrevista como uma técnica importante para coletar dados e afirma que por entrevista semiestruturada deve-se entender a articulação entre a entrevista aberta e a estruturada. Numa o informante aborda livremente o tema proposto, na outra, as perguntas são formuladas previamente.

Essas entrevistas foram realizadas no mês de dezembro, após o término das observações e próximo ao encerramento do ano letivo, sendo fundamentais para esclarecer as

concepções dos sujeitos investigados acerca de educação do campo e de currículo e para compreender algumas contradições observadas.

Posteriormente, no mês de agosto de 2015, foi necessário recorrer a entrevistas com outros sujeitos, pois os materiais bibliográficos ou documentos da escola não forneceram elementos capazes de traçar o histórico do Distrito e do Ensino Médio na comunidade. Além disso, a obtenção de documentos em outros espaços demandaria tempo tanto para a coleta, como para a análise. Assim foram entrevistadas duas professoras que haviam desenvolvido trabalhos sobre a história local, a coordenadora da primeira turma de Ensino Médio e uma professora que trabalha com essa etapa da educação desde o segundo ano de implantação.

De posse desses instrumentos, foram utilizados como fonte de análise, as observações das práticas dos profissionais, as entrevistas semiestruturadas, os documentos da escola e legislação educacional vigente, buscando as possíveis relações e/ou contradições internas e/ou externas a essas fontes. Os documentos considerados para análise foram a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996; a Resolução CNE/CEB<sup>5</sup> nº 1, de 03 abril de 2002; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; o Decreto Presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010; a Resolução nº 126/03 - CEE/MT; a Resolução Normativa nº 003/2013-CEE/MT; o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e os planos de ensino das disciplinas cujos professores foram entrevistados ou observados.

A análise dos dados coletados baseia-se no proposto por Yin (2001, p. 131-132). Segundo este autor, estudos de caso permitem que o pesquisador utilize-se de diversas técnicas de análise, porém, é importante priorizar o que deve ser analisado e por que. Neste sentido, optou-se por criar uma matriz de categorias e dispor as evidências das fontes de análise dentro destas categorias. Machado (2003, p.99) aponta que

[...] as categorias podem ser tomadas como ideias fundamentais para a compreensão da realidade, tendo sua sustentação, seus nexos no concreto, refletindo o movimento dialético concreto-abstrato, que tem a propriedade de orientar o processo de investigação de determinado objeto e de produção do conhecimento. Como conceitos gerais, as categorias comportam relações entre contrários, que apesar de opostos se complementam, dialeticamente, para explicar uma realidade.

---

<sup>5</sup> Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

Essas categorias não foram estabelecidas previamente, mas surgiram no decurso da pesquisa, a partir do que o objeto pesquisado refletiu e das leituras que dão sustentação teórica a esta análise. Assim, foram estabelecidas como categorias a serem analisadas:

1 – Trabalho coletivo e individual – nesta categoria procura-se analisar o trabalho dos estudantes, dos professores, da equipe de profissionais da escola, bem como a articulação entre todos os segmentos, pois o trabalho coletivo é princípio fundamental da Educação do Campo.

2 – Relação teoria e prática – considerando que o Ensino Médio tem como eixos articuladores trabalho, ciência e cultura, entende-se que o ensino fundamente-se em questões concretas, que analisadas a partir dos conhecimentos produzidos possibilitam transformar a realidade (MACHADO, 2003, p. 99).

3 – Autonomia da escola e emancipação dos sujeitos – possibilidades de organização de espaços, horários de funcionamento da escola e proposta pedagógica vinculada ao projeto histórico da classe trabalhadora capaz de romper com a alienação do trabalho.

4 – avaliação – entendida como reflexão da prática pedagógica com vistas a redimensioná-las e relacionada a objetivos da educação, abrangendo objetivos da escola e das disciplinas que compõe a matriz curricular (MACHADO 2003, p. 100; FREITAS, 2012, p. 95-96).

Essas categorias estão regidas por outras cinco pertinentes ao Materialismo Histórico Dialético, a saber, conforme Cury (1995, p. 27-28), contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. Para o autor, a base da metodologia dialética está na categoria da contradição, pois nela reside o movimento conceitual explicativo do real; a categoria da totalidade possibilita conectar a realidade particular de forma dialética com o universal; a categoria da mediação se justifica porque não se vê o real dividido em processos, mas como um todo em que há reciprocidade nos elementos contrários cuja relação se dá de forma dialética e contraditória; a categoria da reprodução se explica porque a sociedade tende a reproduzir, por meio das instituições, as condições para a manutenção das relações básicas; a categoria da hegemonia se justifica porque a sociedade é permeada por relações de classe no seu todo e na educação.

O trabalho foi dividido em três capítulos. Esta divisão possibilita uma visão geral sobre três temáticas – Educação do Campo, Currículo e Ensino Médio – que se afunilam para mostrar uma realidade específica – a escola pesquisada. Assim caberia utilizar a metáfora de que os três capítulos, o I e II sobrepostos, formam uma pirâmide invertida<sup>6</sup>.

O primeiro aborda a temática da Educação do Campo. Nele são discutidos os princípios e os fundamentos desta especificidade de educação. O texto foi dividido em partes. De início, traz uma contextualização da Educação do Campo e se posiciona quanto à concepção de educação. Em seguida, esboça o caminho que a educação em territórios rurais percorreu até o momento, distinguindo os termos “Educação Rural” e “Educação do Campo”. Posteriormente, debate sobre o espaço da Educação do Campo na legislação brasileira e suas contradições, os fundamentos das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo e das demais conquistas no campo legal. Por fim, entendendo que ter uma legislação específica não é garantia de aplicabilidade dos pressupostos teórico-metodológicos defendidos por essa concepção, são apresentadas trajetórias para que as escolas possam orientar-se na execução de suas atividades.

O segundo traz a discussão sobre duas temáticas: Currículo e Ensino Médio. Decorre dessa duplicidade a divisão em duas partes, porém a discussão se dá sobre um mesmo aspecto: as configurações tanto do currículo quanto do Ensino Médio em uma sociedade estratificada. A primeira parte versa sobre como os aspectos ideológicos e culturais da escola capitalista modelam o currículo. A segunda traz um histórico do Ensino Médio no Brasil e como ele serviu para a manutenção das classes. Há também uma discussão sobre as contradições presentes na legislação para essa etapa da educação, tanto em âmbito nacional quanto local, e possibilidades de ruptura com a dualidade existente por meio da educação integral, cujas bases se sustentam no trabalho, na ciência e na cultura.

O terceiro capítulo retrata uma escola do campo que atende a etapa de Ensino Médio. Este capítulo apresenta um histórico da comunidade que compõe a escola, assim como dessa etapa de ensino na localidade. É neste espaço que se encontra a maior parte da análise do trabalho. A discussão se estabelece sob as quatro categorias anteriormente apresentadas. O

---

<sup>6</sup> A metáfora de uma pirâmide invertida foi apresentada pelo professor Odimar João Peripolli em discussões sobre os aspectos da pesquisa e as formas que o trabalho deveria assumir. Estas discussões ocorreram nas aulas modulares da disciplina “Tópico Especial: Educação do Campo e Políticas Públicas”, ofertada no segundo semestre de 2014.

objetivo é analisar a concepção de educação presente na escola, bem como as disputas que se estabelecem em torno de projetos de educação e de sociedade.

Por fim, as Considerações Finais procuram sintetizar o debate em torno dos temas: Educação do Campo, Currículo e Ensino Médio. De modo geral, chama a atenção para as configurações que a escola assume no contexto de uma sociedade capitalista, questionando o papel da Educação do Campo na organização do currículo do Ensino Médio e como as atividades educativo-pedagógicas convergem para essa organização.

A pesquisa possibilitou compreender quais os mecanismos que o sistema do capital adota na educação e reflete nas escolas na tentativa de manter sua lógica sem ser percebido, nem pelos educadores, nem pelos pais e estudantes. Possibilitou ainda reconhecer os esforços dispendidos por pesquisadores, movimentos sociais e educadores, em especial os da escola pesquisada, para promover uma educação humanizadora, na tentativa de quebrar as estruturas capitalistas ou aproveitar-se das contradições desse sistema. Ou seja, a escola é marcada pela luta de classes. As contribuições dessa pesquisa se inscrevem na percepção dessas questões.

# CAPÍTULO I

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: caminhos para a transformação da escola

Este capítulo discute os princípios e fundamentos da Educação do Campo dispostos na legislação e na produção de pesquisadores. Para isso, em princípio, procura apresentar um contexto da Educação do Campo, trazendo um conceito de educação, de modo a justificar qual a concepção que será adotada neste trabalho. Posteriormente, traça o percurso da educação para a população do campo, em que se discute o histórico dos termos “Educação Rural” e “Educação do Campo”, apontando as perspectivas que cada um carrega, bem como os marcos dessa mudança. Por fim, aponta alguns caminhos que podem ser percorridos para se atingir o proposto nos princípios e fundamentos da Educação do Campo.

### 1.1 Bases teóricas da Educação do Campo

Para Moraes (2001, p. 7), atualmente, prolifera a confiança na educação. Segundo ela, não só a população, mas também organismos multilaterais ou os governos asseguram a centralidade na educação e isso sempre ocorre em tempos difíceis, em que se imagina que a educação pode dar conta de todos os problemas da sociedade. Conforme essa autora, há duas razões para isso.

Em primeiro lugar, porque a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as "competências" necessárias para atender ao mercado (MORAES, 2001, p. 9).

Em resumo, para ela, a educação parece ter assumido as demandas de um mercado insaciável e, por isso, os sistemas educativos de vários países têm sofrido pressão para consolidar escolas mais eficientes e capazes de preparar as novas gerações.

É importante, antes de tudo, diferenciar educação de escolarização. Educação pode ser entendida como ato ou efeito de educar-se, ou como formação e desenvolvimento intelectual, moral e físico do ser humano, com vista à integração social e utilizando-se dos

métodos apropriados. Essas definições referem-se à ação de desenvolver as faculdades psíquicas, intelectuais e morais, tendo por resultado o conhecimento e práticas dos hábitos sociais. Já escolarização é tida como ação ou efeito de escolarizar, construção de conhecimento na escola. Tem como referência o processo institucionalizado, sistematizado e relacionado a outras dimensões formativas. Nesse caso, geralmente se utiliza o termo educação escolar<sup>7</sup>.

Depreende dessa ideia que o processo educativo não se restringe ao ato de instruir e que o desenvolvimento das faculdades psíquicas, intelectuais e morais não pode servir, exclusivamente, à produção ou acúmulo de riquezas, mas a todos os processos que envolvem o trabalho, a sobrevivência e as relações humanas e com a natureza. Assim, pode-se, em sentido lato, compreender que educação é um processo por meio do qual é possível adquirir conhecimento<sup>8</sup>. Pode ser formal ou não, pois acontece tanto na escola como na família ou nos demais ambientes que a pessoa frequenta. Nesse sentido, entende-se que ocorre em todos os momentos da vida.

Conforme Brandão (2007, p. 12), a educação faz parte do imaginário das pessoas e reproduz a ideologia dos grupos sociais e, por isso, pretende transformar sujeitos e mundo em algo melhor. Mas, melhor para que ou para quem? Para o trabalho assalariado/alienado<sup>9</sup>? O mesmo autor alerta que ao se acumular os frutos do trabalho, a sociedade inventa a posse e o poder que divide os homens em classes. Divide-os entre os que sabem e os que não sabem, entre os que podem saber e os que não podem saber, entre os que mandam e os que são mandados, ou conforme Freire (2014), entre os que oprimem e os oprimidos.

Pensar que a educação pode ser salvação para os problemas da humanidade pode ser perigoso, haja vista que ela é carregada de intencionalidades, pois segundo Brandão (2007, p. 103), a educação é desigual assim como a sociedade é desigual, ao ponto de haver uma educação para cada classe<sup>10</sup>. Educa-se para a vida, para o trabalho, mas também para a

---

<sup>7</sup> O conceito de educação e de escolarização utilizados neste parágrafo origina-se de reflexões feitas a partir do Dicionário de Língua Portuguesa Evanildo Bechara (2011).

<sup>8</sup> Rolo e Ramos (2012, p. 149) atribuem quatro significados ao termo conhecimento: simples informação; discernimento; experiência e; “um objeto apropriado pelo pensamento por meio de um processo sistematicamente elaborado no qual os passos pelos quais se chega ao resultado fazem parte de sua estrutura”.

<sup>9</sup> Gorender (1996, p. 34) diz que “no processo de produção capitalista, não é o trabalhador que usa os instrumentos de produção. Ao contrário: os instrumentos de produção — convertidos em capital pela relação social da propriedade privada — é que usam o trabalhador”. Isso se configura como alienação da produção do trabalho. Essa alienação é fruto da relação social de produção, pautada na existência da propriedade privada, elemento que divide a sociedade em produtores e expropriadores.

<sup>10</sup> Essa ideia de educação em sociedade estratificada será melhor discutida no Capítulo II.

exploração do trabalho. Assim, a educação pode servir para reforçar as desigualdades, pois ao sistema capitalista, interessa a manutenção dessa lógica.

Ao contrário do que acontece com os deuses, para se crer na educação é preciso primeiro dessacralizá-la. É preciso acreditar que, antes, determinados tipos de homens criam determinados tipos de educação, para que, depois, ela recrie determinado tipo de homem. Apenas os que se interessam por fazer da educação a arma do seu poder autoritário tornam-na “sagrada” e o educador “sacerdote”. Para que ninguém levante um gesto de crítica contra ela e, através dela, ao poder de onde procede (BRANDÃO, 2007, p. 100).

Mészáros (2008, p. 25) afirma que a educação e o sistema de produção estão intimamente ligados. Promover uma educação transformadora sem a reformulação total da ordem social posta por esse sistema é inconcebível. É preciso romper com a lógica do capital, com a divisão de classes, com a exploração da força de trabalho, com o lucro e com a alienação, conforme adverte o autor.

Cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoráveis – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital. Essa forma de encarar tanto os problemas em si mesmos como as suas soluções “realistas” é cuidadosamente cultivada e propagandeada na nossa sociedade, [...]. Essa espécie de abordagem é incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacaña possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e a subversão” (MÉSZÁROS, 2008, pp. 48-49).

Para Freire (2014, p. 40), o homem tem sua humanização como vocação. Mesmo quando negada pela injustiça, exploração, opressão, se afirma na negação pelo desejo de liberdade, de justiça, de luta e recuperação de sua humanidade roubada. Nesse sentido, a desumanização não é ‘destino dado’, mas situação imposta pelo opressor, que promove no oprimido o ser menos, razão que o faz lutar para ser mais, para ser livre, para afirmar-se como homem, para humanizar-se.

Segundo Freire (2014, pp. 40-41) ser menos é uma condição do homem enquanto oprimido. E como condição não significa que é definitiva. É preciso compreender que a desumanização não é própria apenas de quem tem a humanidade roubada, o oprimido, mas também do opressor, que enquanto oprime, perde a vocação de ser mais. Daí a grande tarefa do oprimido: libertar-se e na sua libertação, libertar aos opressores.

Considerando essa assertiva, Freire (2014, p. 41) afirma que somente o oprimido tem o poder de libertar o opressor. Isso porque, o opressor, na falsa generosidade, da qual sente orgulho, nutre sua opressão na miséria do oprimido, em sua morte e sofrimento. O oprimido

deve libertar-se em conjunto com os outros. Se o oprimido supera o domínio do opressor, este também se liberta, pois não mais será opressor e poderá ser, agora, humanizado

Nesse sentido, o autor afirma ser impossível a ruptura da dicotomia opressor/oprimido sem a reflexão do homem sobre o mundo para transformá-lo, ou seja, sem que haja a práxis. Da mesma forma, uma pedagogia libertadora não pode ser nem elaborada, nem praticada pelo opressor. Somente quem conheceu a opressão é capaz de promover a libertação. Contudo, se não é doação do opressor, também não pode ser autolibertação, nem libertação feita por outros, nem mesmo doação de uma liderança. Antes deve ser um conjunto das três últimas, pois a liberdade é uma construção coletiva. Os homens se libertam juntos através da reflexão e da ação.

Nesta perspectiva, e baseado na afirmação de Freire (2014, pp. 79-107), quando a relação educador/educando é construída pela narração e dissertação do primeiro, os atos de opressão são reforçados pela escola, porque o educador passa a ser o sujeito e os educandos os objetos, pois são ouvintes passivos. O que vale é o acúmulo de informação repassada e o controle sobre os que se colocam como educandos. Nessa concepção de educação, educação bancária<sup>11</sup>, educador e educandos são oprimidos, pois ambos se arquivam, já que não há criatividade, transformação ou saber.

Nesse tipo de educação e de relação pedagógica, é possível perceber a presença de duas formas de alienação. Uma do educador, que se coloca na posição daquele que sabe frente aos que não sabem, nega a educação como processo de construção e adere ao opressor ao manter-se em posições fixas. Outra do educando, que não percebe que enquanto é educado também educa e vê na ação do outro um ato de doação. Ambas convergem para manter a lógica capitalista opressora, a de construir mentalidades sem romper com a situação de opressão (FREIRE, 2014, p. 84). Daí, também, a impossibilidade de a educação bancária servir a conscientização.

Se como afirma Freire (2014, p. 101), a educação bancária inibe o poder criador dos educandos, numa espécie de anestesia, a educação problematizadora implica um desvelar da sociedade. Para ele, a libertação dos homens ocorre num processo de ação e reflexão sobre o

---

<sup>11</sup> Freire (2014, pp. 80-82) denomina por educação bancária aquela em que centra a relação pedagógica no professor, cuja função é transmitir o conhecimento aos educandos em forma de depósito. Nesta concepção, o educador é o único que sabe, educa, pensa e atua, ou seja, é o sujeito do processo. Aos educandos cabe guardá-los e arquivá-los, pois não sabem, não educam, não pensam, nem atuam, portanto, são meros objetos no processo.

mundo e é nessa ação que o homem se humaniza. Seguindo seu pensamento, a educação que possibilita a transformação é a educação libertadora, que problematiza, que rompe com o ato de depositar próprio da educação bancária. Ela não narra, não faz transmissão dos conhecimentos aos educandos. Nessa compreensão, o educador não é mais o único que sabe, mas o que articula os saberes diversos. Não está mais na posição superior, pois educador e educando assumem a mesma condição de sujeitos do ato cognoscitivo, apenas com experiências escolares diferentes. Sem uma postura assim, não seria possível a relação dialógica, nem mesmo a educação problematizadora. Esta implica relações horizontais, educador com educando e educando com educador.

Esse processo de educação rompe com a lógica de que apenas o educando é educado. Nele, educador e educando se educam em conjunto, pois são sujeitos de um processo de aprendizagens. Ambos fazem parte de uma construção coletiva do conhecimento. Não é mais um o sujeito pensado e o outro o sujeito pensante.

A concepção esperançosa dada por Freire (2014, pp. 82 e 94) à educação libertadora é semelhante à concepção da Educação do Campo. A Educação do Campo, assim como a educação libertadora é problematizadora e se faz revolucionária. É uma proposta de educação oriunda dos Movimentos Sociais Populares do Campo com vista à transformação e não a manutenção/reprodução como a educação rural e a bancária, que se caracterizam pela atitude reacionária. A Educação do Campo, ao ser crítica, serve à libertação, já a rural, ao ser assistencialista, serve à dominação.

Freire (2014, 95) diz que na educação problematizadora os homens educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo. A proposta de Educação do Campo reafirma essa concepção, mas vai além. Para Freire a educação deve ser *com*. A Educação do Campo tem uma discussão ampliada quanto a participação dos sujeitos. “Ela não deve ser apenas *com*, mas também *dos* trabalhadores do campo. E aqui cabe entender que *com*, a educação ocorre junto, mas não garante que seja necessariamente fruto do que o grupo almeja ou necessite, e *dos*, brota das angústias do povo e é elaborada pelo povo” (LOURENÇÃO; SILVEIRA, p. 12). Assim, reafirmar a Educação do Campo para superar a concepção de educação rural se equivale a recusar a concepção capitalista presente na educação e reafirmar a socialista<sup>12</sup>. Isso

---

<sup>12</sup> Segundo Ciavatta e Lobo (2012, p. 561) “A elaboração teórica e prática de uma pedagogia socialista sempre esteve organicamente vinculada às experiências de luta social e política, demarcando concepções diferenciadas de formação humana ante a concepção hegemônica do capital, que impõe aos homens a forma mercadoria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica”. Para as autoras, a pedagogia socialista

porque educação do campo e educação socialista têm suas bases na relação dialógica do educador e dos educandos, com o trabalho e o conhecimento, com a escola e o meio.

## 1.2 Da Educação Rural à Educação do Campo

Nos últimos anos, a educação dos povos do campo<sup>13</sup> tem procurado rejeitar a lógica capitalista e superar o passado de educação rural, “oferecida/imposta” por coronéis/latifundiários. Cabe aqui entender, com Fernandes (2002, p. 65) que a educação rural serviu como forma de domesticar o trabalhador rural, pois foi fundada num modelo patronal, latifundiário, em que as elites agrárias apresentam-se como privilegiadas e exploradoras. De forma semelhante, o Parecer CNB/CEB nº 36/2001 (BRASIL, 2001, p. 3), aponta que apesar de o Brasil ser considerado um país de origem agrária, a educação rural não foi abordada nas Constituições de 1824 e 1891, o que evidencia o descaso dos dirigentes com a educação do campo, fruto de uma forte ligação com o regime latifundiário e escravocrata.

Segundo Medeiros (2012, p. 445) o termo latifúndio, desde a Roma Antiga, passou a ser usado para designar grandes extensões de terra, cujo controle era feito pela aristocracia. No Brasil, a origem está ligada à colonização e a produção de bens para o comércio exterior. Uma de suas marcas é o trabalho forçado para o dono da terra, pois, a princípio, quem obteve concessão das terras (sesmarias) pela coroa portuguesa, pessoas com recursos financeiros, apelou à escravização da população indígena com o intuito de explorar a terra e produzir riquezas. Com a falha nessa tentativa, recorreu-se, então, a mão de obra dos negros vindos da África<sup>14</sup>.

---

dimensiona de forma dialética as experiências de formação humana, de organização política e dos movimentos sociais e é marcada por contradições, limites e deformações. Essa pedagogia tem por base “a relação escola, comunidade, trabalho e luta social” (CIAVATTA; LOBO, 2012, p. 565).

<sup>13</sup> Neste trabalho, todas as vezes que forem utilizados os termos “povos do campo”, “pessoas do campo” e “população do campo”, serão com o mesmo sentido. Tal situação se deve a redação do Decreto 7.352/10.

<sup>14</sup> Segundo Silvério (2013, p. 39-40), o comércio de escravos africanos representa um fenômeno único em termos de números, chegando a cerca de 22 milhões de pessoas exportadas da África para o resto do mundo. No Brasil, a mão de obra escrava foi utilizada principalmente na mineração e na agricultura. Nos séculos XVI e XVII, a produção de açúcar para exportação era garantida integralmente pelos escravos africanos. No século XVIII, a produção de ouro permaneceu dependente desse tipo de mão de obra. O autor afirma que a população brasileira de origem africana representava 61,2% em 1798 e 58% em 1872. Silvério destaca ainda que as comunidades servis de produção agrícola e de minérios estavam concentradas na Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais e que, “O quase extermínio da população indígena resultou em duas importantes consequências: a importação maciça de mão de obra servil africana e o domínio

Ainda com base em Medeiros (2012, p. 445), veio para o Brasil também, uma população mais pobre, interessada em melhorar as condições de vida, que se apossou das terras sem prévia autorização. Essas pessoas eram expropriadas pelos latifundiários, que buscavam expandir suas terras. Com isso, grande parte da população mais pobre obtinha autorização para viver como agregados ou moradores de favor nessas sesmarias. Atualmente, conforme Medeiros (2012, p. 450), o termo latifúndio tem recebido a denominação de agronegócio nos embates políticos, por ser mais abrangente e remeter à propriedade da terra, uma vez que mantém relação articuladas entre agropecuária e indústria, que juntas, determinam as regras do mercado fundiário.

É preciso aqui entender que educação oferecida/imposta à população do campo é aquela que não foi elaborada a partir dos anseios dos sujeitos do campo, mas pensada para satisfazer ao formato econômico vigente no país. Nesse sentido, é possível deduzir, a partir do Parecer 36 (BRASIL, 2001, p. 5), que tal fato ocorra em função do controle que a elite pretendia exercer sobre os trabalhadores, sob a alegação de que havia a ameaça de perda da harmonia e da ordem na cidade e a baixa produtividade no campo. Além disso, segundo o Parecer 36, o modelo federativo imposto pela Constituição Republicana de 1891 dividiu responsabilidades, mas não criou um Sistema de Educação no país que fosse capaz de assegurar uma política educativa forte o suficiente para romper com a dicotomia educacional entre campo e cidade.

Neste contexto, a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado *das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização*, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (BRASIL, 2001, p. 4, grifos no original).

Lembram Ferreira e Brandão (2011, s/p), que foi tido como natural o processo de exclusão social, político, econômico e cultural e que sempre estiveram presentes ao longo da história do Brasil, inclusive, nos dias atuais, não sendo possível um debate sem resistência, visto que a elite ainda se beneficia com o processo de exclusão.

Ao fazer uma análise da constituição da sociedade brasileira nos primeiros quatro séculos, Ribeiro (2012, p. 297) afirma ser importante considerar o processo de colonização, o

---

pelos colonos europeus das terras cultiváveis, agrupadas em vastos latifúndios ou fazendas” (SILVÉRIO, 2013, p. 42).

regime de escravidão, o latifúndio e a produção extrativista e agrícola voltada para a exportação para entender os pressupostos da educação rural. Segundo ela, esta base econômica não exigia qualificação da força de trabalho, o que gerou certo descaso por parte das elites quanto ao aprendizado escolar da classe trabalhadora, em especial, os camponeses.

Em um contexto social de domínio da elite agrária e da nascente elite industrial, a educação rural cumpre o papel de manter o processo de alienação da população residente nas áreas rurais, pois atende aos interesses desse grupo dominante. Considerando esse processo, é preciso concordar com Machado (2009, p. 192) quando alerta que não se deve atribuir ao povo do campo a responsabilidade pelos problemas da educação escolar, mas conhecer o histórico das políticas educacionais que motivaram tais problemas.

Rangel e Carmo (2011, pp. 206 e 209) afirmam que os primeiros indícios de educação para a população das áreas rurais aparecem no século XIX, especificamente na Lei de 15 de outubro de 1827<sup>15</sup>, cujo texto possibilitava que em todas as vilas ou lugarejos mais populosos houvesse escolas de primeiras letras. No entanto, as autoras lembram que a iniciativa fracassou, visto que não havia estrutura para garantir o funcionamento dessas escolas.

Segundo Calazans (1993, pp. 16-17), a educação para a população do campo nunca foi preocupação da elite agrária brasileira e quando foi tinha o interesse de qualificar mão de obra para a monocultura. Corroborando com essa ideia, o Parecer 36 (BRASIL, 2001, p. 5), afirma que a primeira menção a educação rural aparece em 1923, no *1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro*, cuja finalidade era contribuir para o desenvolvimento agrícola e modelar as mentes das crianças. Somente a partir da década de 30, conforme Ribeiro (2012, p. 297) e Calazans (1993, p.17), é que se iniciam projetos de educação para a população rural, com vistas à modernização do campo, mas isso em parceria com organismos estadunidenses<sup>16</sup>.

De acordo com Peripolli (2002, p. 80), nas décadas de 1920 e 1930 o êxodo rural no Brasil foi marcado por problemas relacionados à posse da terra nas regiões Sudeste e Centro-Oeste e por razões climáticas. Esse fenômeno, segundo ele, preocupava a classe dominante e a

---

<sup>15</sup> A referida lei manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, porém não tem um número específico.

<sup>16</sup> A utilização do termo estadunidense e não norte-americano, comumente usado, inclusive alguns dos autores citados, deve-se a compreensão de que a América do Norte é composta por Estados Unidos da América, Canadá e México e, aqui a referência é dada apenas ao primeiro.

burguesia agrária, composta por grandes fazendeiros, criadores de gado e donos de cafezais, pois a saída, em massa, dos trabalhadores provocava a escassez de mão-de-obra em algumas regiões.

Em decorrência dessa preocupação, buscou-se frear esse movimento migratório, conforme aponta Peripolli (2002, pp. 80-81), mas, principalmente, pelo apelo ao desenvolvimento econômico do campo brasileiro, embutido nos vários programas em forma de pacotes criados no período ou copiados dos Estados Unidos da América. No âmbito da educação, esse processo foi denominado de ruralismo pedagógico, cujo propósito principal era fixar o homem no campo para que lá permanecesse e produzisse. Para Peripolli (2002, p. 81) a ideia chave do ruralismo pedagógico era que a escola desenvolvesse o trabalho de inculcação, de modo que o homem do campo pudesse ser manipulado.

Rangel e Carmo (2011, p. 210) apontam outras razões para o surgimento do ruralismo pedagógico. Para as autoras, a instalação de indústrias têxteis em São Paulo e siderúrgicas em Minas Gerais atraiu a população rural para essas frentes de trabalho. Embora haja divergência entre os autores aqui citados quanto aos motivos que levaram ao ruralismo pedagógico, há que se considerar que ele é resultado de uma série de motivos e, neste caso, podem perfeitamente terem sido somados.

Há, no entanto, concordância quanto às finalidades do projeto (ruralismo pedagógico). Rangel e Carmo (2011, p. 210) afirmam que o objetivo era adaptar a escola para manter o homem do campo nas suas regiões de origem, o que aparentemente era algo positivo, pois evitaria que os sujeitos camponeses ficassem à margem da sociedade ao irem para as cidades. Essas finalidades postas pelo Estado são a transposição dos desejos de grupos da sociedade, representada por agroexportadores e apoiada pela elite urbana, pelo movimento nacionalista e movimento católico do início do século XX, ou seja, a classe dominante, cujo principal argumento era de que isso diminuiria os problemas sociais nas cidades e manteria a riqueza agrícola.

Para garantir a dominação econômica (exploração), existe uma dominação político-ideológica, cuja principal agência é o Estado, enquanto defensor dos interesses das classes dominantes. Essa dominação de classe político-ideológica se faz pela repressão – o exército, a polícia, as prisões, a dominação pela força, que só deve ser acionada explicitamente em períodos de crise – e pela dominação ideológica – a produção de um consenso social que aceita a direção que a classe dominante dá à sociedade (MOCHCOVITCH, 2004, p. 13).

Peripolli (2002, p. 81) afirma que a influência do ruralismo pedagógico foi muito grande, tanto nas políticas de educação quanto nas agrícolas, conseguindo repercutir suas ideias até a década de 1960. No governo Vargas, como aponta Rangel e Carmo (2011, p. 210), não houve mudanças quanto às finalidades da educação rural. Mesmo com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, em 1937, a ideia do ruralismo mantinha-se presente, pois o incentivo a permanecer no campo, a preservação artística e do folclore eram as metas. Apesar de essas metas preverem a expansão do ensino, foram mantidos também os princípios ideológicos, como civismo, disciplina e obediência. Esses princípios trazem consigo a ideia de manter a ordem social pela educação, reforçando aspectos relacionados à subordinação. Peripolli (2002, p. 82) faz uma crítica a esse aspecto de dominação por meio da educação, que ele chama de trabalhismo getulista na área educacional, visto que a política de educação de Vargas objetivava impregnar no trabalhador rural o espírito cívico.

Na década de 1940, mais uma vez se percebe algumas tentativas de frear o urbanismo no Brasil. Para Rangel e Carmo (2011, p. 210) a falta de conhecimento da realidade dos sujeitos, a não vinculação às verdadeiras necessidades do campo, bem como a limitada gestão da própria escola no que se refere a seu funcionamento prejudicaram os programas implantados nas décadas de 1930 e 1940. Isso não significa que esses problemas não sejam recorrentes na atualidade. Hage (2011, pp.7-8) aponta que ainda há escolas que apresentam um quadro de precarização e abandono por parte do poder público. O autor destaca como problemas existentes a precariedade da infraestrutura, currículo deslocado da realidade do campo, defasagem idade-série elevada, falta de acompanhamento pedagógico por parte das Secretarias de Educação e, políticas de nucleação<sup>17</sup> vinculada ao transporte escolar.

Lembram Rangel e Carmo (2011, p. 210) que em 1947, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) recomendava que se priorizasse o ensino técnico para escolas rurais de ensino fundamental. Quanto aos projetos de aprendizagem agrícolas implantados, Peripolli (2002, p. 84) analisa que possuíam duração dependente das condições de cada grupo de estudantes e que se assemelhavam ao que hoje se denomina extensão rural. Para ele, esse modelo foi copiado de programas executados nos

---

<sup>17</sup> Segundo Cordeiro (2012, p. 2) “nucleação escolar [é] um processo no qual escolas, urbanas ou rurais, são fechadas ou etapas de ensino são desativadas e os alunos desta comunidade escolar são transferidos para outras escolas, algumas vezes nomeadas de escolas núcleos ou escolas pólos, na maioria das vezes localizadas em uma área central. Este processo configuraria a nucleação escolar, sendo que a maioria das escolas fechadas é rural e muitas vezes as escolas para onde os alunos são transferidos são urbanas”.

Estados Unidos no início do século XX e, que após a Segunda Guerra, foi exportado para outros países.

Tinha, grosso modo, a finalidade de desenvolver um trabalho no sentido de suprir as deficiências da educação formal oferecida ao homem do campo. Na verdade, o trabalho deste movimento não passava de uma nova modalidade de assistência técnica ao meio rural, pois se ocupava com solo, adubos, animais, bem como tantos outros aspectos ligados à produção (PERIPOLLI, 2002, p. 84).

Nota-se que não há ruptura com o ruralismo pedagógico, pois se por um lado, qualificava o trabalhador para depois explorá-lo, por outro, permanece a preocupação em manter o homem no meio rural apenas para impedir o inchaço das cidades, sem considerar os aspectos sociais desse sujeito trabalhador.

Apesar do esforço do Estado em manter a população no campo, a saída das pessoas do campo para as cidades não diminuiu. Como afirma Rangel e Carmo (2011, p. 211), o que ocorreu nas décadas de 1950 e 1960 foi o contrário, pois o que buscavam eram melhores condições de vida que estava associada à cidade. Embora a preocupação do Estado fosse desenvolvimento econômico, mas sem provocar o inchaço das cidades e, conseqüentemente, os problemas sociais, conforme aponta o Parecer 36 (BRASIL, 2001, p. 16), nas LDBs em 1961 e 1971 não há indicação de uma educação que considere a população como protagonista do projeto educacional.

Analisa Rangel e Carmo (2011, p. 211), que com a ascensão do regime militar, implantado em 1964, houve a abertura ao capital internacional, especialmente ao modelo de desenvolvimento estadunidense, com destaque aos acordos na área da educação entre MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Esses acordos culminaram no modelo de nucleação de escolas adotado pelos Estados Unidos. Mesmo sendo abandonado após o fim do regime, esse modelo de nucleação foi retomado no governo de Fernando Henrique Cardoso. Entretanto, é preciso reconhecer que

[...] na trajetória da escola rural no Brasil o processo de expropriação/proletarização das famílias agricultoras. Esse processo teve a contribuição do fato da escola ter sido incluída no processo de “modernização do campo”, com base em uma concepção frágil e descontextualizada de “modernização”, que também tem afetado a escola urbana e, historicamente, a educação brasileira (RANGEL; CARMO, 2011, p. 206).

Como bem esclarece Freire (2014, p. 74, 78), romper com algo que historicamente se constituiu como forma de dominação não é tarefa fácil. Não pode ser ação de um sujeito, tampouco mero ativismo, pois segundo ele, não há libertação sozinho, já que o processo de libertação da condição de oprimido ocorre no coletivo. Desse modo também, não pode ser

dado por outro, mas fruto de um processo em que o sujeito participe de forma ativa, ou seja, engajado. Portanto, deve ser forjado na mobilização revolucionária de um coletivo.

Marx e Engels (2009, p. 35) afirmam que a libertação é ato histórico, efetuado por relações históricas, as quais envolvem indústria, comércio, agricultura, intercâmbio e não um ato de pensamento. Para tanto, asseveram que essa conquista só pode ocorrer se os homens tiverem condições efetivas de sobrevivência, com alimentação, habitação e vestuário suficientes e adequados. Como aponta Ribeiro (2012, p. 301), tais conquistas demandam emancipação da classe popular por meio de luta. Para esta autora, a emancipação consiste em romper com a alienação do trabalho de modo que o trabalhador tome posse dos bens que produzem, sejam eles conhecimentos, artes ou serviços.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE 2014, p. 72).

É importante entender com Freire (2014) que esse engajamento faz parte do chamado movimento revolucionário, ao passo que o mero ativismo, pode ser nomeado de movimento reacionário.

Em decorrência desse engajamento, conforme Rangel e Carmo (2011, p. 211), surgem, ainda nas décadas de 1950 e 1960, os primeiros movimentos para transformar a realidade da educação no meio rural, a saber, Centros Populares de Cultura (CPC), Movimento Educacional de Base (MEB) e os Grupos de Alfabetização de Adultos e Educação Popular. Eram movimentos sustentados por uma tendência política de esquerda e nas ações pastorais da igreja católica e que buscavam quebrar a hegemonia das classes dominantes.

Vale ressaltar o papel educativo das Ligas Camponesas das décadas de 1950 e 1960. Xavier (2012, p. 3600) aponta que para além da luta pela terra e contra as mudanças econômicas e sociais que ameaçavam descaracterizar o modo de vida do camponês, as ações das Ligas possibilitaram outras dimensões: a do aprendizado e dos ensinamentos decorrentes das contradições presentes nas disputas estabelecidas entre os grupos antagônicos.

Para este autor, as Ligas Camponesas se inscrevem na história da educação como um fenômeno histórico que ultrapassa a dimensão educativa deste movimento. Suas ações possibilitaram que as camadas populares participantes produzissem diversificados saberes

num dinâmico processo de formação cultural. “O que se quer sugerir é que algumas práticas sociais e culturais da[s] Ligas Camponesas possibilitaram ao homem do campo novos conhecimentos - o da coletivização dos gestos, o da supremacia do coletivismo sobre o individualismo e o da união das vozes camponesas” (XAVIER, 2012, p. 3611).

Tomando por base o exposto por Xavier (2012), as Ligas Camponesas configuram-se como o embrião da Educação no/do Campo. Ao tratar da Liga Camponesa de Sapé como lugar de educação, Xavier (2012, p. 3612), assinala que

[...] o ponto de vista das lideranças da Liga Camponesa de Sapé defendia o aprendizado dos camponeses nos rudimentos da leitura e da escrita, como elemento cada vez mais imprescindível, no sentido de criar condições privilegiadas para o “despertar” da consciência política, que pudesse levar o camponês a decidir sobre seu destino. A importância da educação para os grupos diretórios da Liga de Sapé pode ser compreendida no universo de representações que permeou boa parte da esquerda brasileira, desde a Primeira República: acreditava-se na luta da razão contra a ignorância e a superstição, na luta do progresso contra o passado, na ciência e na educação.

Na análise de Nascimento (2009, p. 105), o caminho percorrido para chegar a Educação do Campo, passa pelo surgimento da Teologia da Libertação na América Latina no ano de 1970, o que culminou na criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, cuja forma de escutar a realidade possibilitou dialogar com trabalhadores que resistiam no campo e com os que estavam na cidade e desejavam voltar às origens camponesas por meio de uma educação não-formal. Ainda para Nascimento (2009, p. 106), a educação proposta pela CPT tem inspiração gramsciana, ou seja, parte de um entendimento que a escola e a educação podem ser transformadoras, contra-hegemônica.

A educação proposta pela CPT era destinada à humanização, encarnada e histórica o que possibilitava as pessoas a lutar pela vida e se tornar sujeitos coletivos. O objetivo central é criar no inconsciente dos trabalhadores do campo a possibilidade real de construir uma sociedade mais justa e solidária (NASCIMENTO, 2009, p. 105).

Ou seja,

Uma educação que possibilite a transformação da sociedade desumanizada em humanizada, de uma sociedade a-histórica em uma sociedade histórica, de uma educação desencarnada em uma educação encarnada, essa era a mensagem da CPT que assumia neste discurso o pensamento de Gramsci (NASCIMENTO, 2009, p. 106).

Nesse espírito de transformação, conforme Nascimento (2009, p. 107), a CPT passou a organizar os trabalhadores para que de dentro do próprio grupo surgissem os intelectuais orgânicos. Segundo esse autor, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e

outros movimentos ligados ao campo continuaram essa prática e, isso possibilitou a relação entre teoria e prática na Educação do Campo.

Caldart (2012a, p. 30-31) lembra como foi importante a atitude das primeiras educadoras do movimento, na década de 1980, ao decidirem não ficar apenas com o que tradicionalmente se denominava escola diferente e buscaram no próprio movimento, em sua organização, uma nova pedagogia. Para ela, a concepção de educação do MST resulta das práticas de luta dos trabalhadores camponeses, ou seja, a escola compõe-se da dinâmica formativa do movimento, em que a organização escolar é definida em função dos e pelos trabalhadores. Acrescenta Caldart (2012a, p. 31) que ao longo do processo, o MST compôs sua prática educativa com diferentes bases teóricas de diferentes momentos e lugares. Contudo, reconhece que sem a atitude das primeiras educadoras, o MST não teria as reflexões que se tem hoje sobre Educação do Campo.

Foram exatamente as primeiras iniciativas práticas de transformar o jeito mais tradicional de escola que levaram as educadoras, e o MST, a buscar o diálogo com experiências que também tentaram fazer essas transformações e com objetivos sociais semelhantes. Foi assim que o MST se encontrou com o acúmulo prático e teórico da pedagogia socialista, em um diálogo que continua (CALDART, 2012a, pp. 31-32).

Disto resulta o *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (Enera), realizado em Brasília em julho de 1997 e organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). No ano seguinte, o movimento que busca a consolidação da educação do campo realizou, em Luziânia/GO, a *I Conferência: Por uma Educação Básica do Campo*, sob a organização da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), UNESCO e a Universidade de Brasília (UnB). Desse movimento, e das lutas que sucederam a I Conferência, foram instituídas em 2002 as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Nesse sentido, é possível afirmar que o movimento pela Educação do Campo assume um caráter revolucionário na luta contra o modelo da educação rural e a matriz econômica que a sustenta. Apesar de ainda ter muito a se avançar, essas diretrizes, possibilitaram estruturação e reconhecimento das identidades das escolas do campo.

Segundo Caldart (2002, p. 20) a educação do campo se vincula às lutas sociais do campo. É por esse vínculo que o campo e a educação do campo lutam por humanização, por melhores condições de vida, de trabalho no campo, por acesso à terra, por continuar a produzir, por resistir mantendo sua identidade de quilombolas, indígenas e tantas outras que

compõem o campo brasileiro, com suas características culturais, pedagógicas e políticas. Daí ser possível compreender com a autora que o termo *do campo* é a própria expressão da luta, da resistência, do combate aos programas *para o meio rural* em que os sujeitos do campo não são consultados.

Enquanto fundamento histórico, segundo Nascimento (2009, p. 99), a educação do campo busca recriar o conceito de camponês, por isso “Campo” e não “rural”, referindo-se a um conjunto de trabalhadores. É importante compreender que o campo brasileiro é composto por uma grande diversidade de pessoas: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural e, são a esses sujeitos que o termo campo quer apontar. Portanto, conforme Nascimento (2009, p. 99), uma concepção de educação que procura pôr em pauta a política, os interesses, a cultura e a economia da agricultura camponesa.

Essa defesa deve-se ao fato de ao longo dos tempos, essas pessoas terem sido vítimas da opressão e da educação bancária ou desconsideradas na política de educação. Por consequência, reforçam o índice de analfabetismo e baixa escolaridade. Molina e Freitas (2011, 19) apontam que o analfabetismo da população do campo acima de 15 anos é três vezes superior ao mesmo índice no meio urbano, já a taxa de escolaridade é de 4,5 anos para o campo, enquanto no urbano é de 7,8 anos. Segundo Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2014, em 2013, a taxa de analfabetismo na população urbana era de 6,4%, enquanto na rural era de 20,8%.

Seguindo o raciocínio de Caldart (2002, p. 19), além da mobilização popular, é necessário políticas públicas para se consolidar a educação do campo e superar os graves problemas resultantes de anos em que a população do campo ficou a margem das pautas dos governos. É preciso considerar que nessa mobilização, deve haver um comprometimento das escolas, no sentido de articular-se para a organização do Projeto Político Pedagógico coerente com as demandas das comunidades às quais pertencem.

Desse modo, é correto afirmar que a educação do campo se constitui na luta dos movimentos sociais por uma educação que considera seus anseios e necessidades. Não é uma educação proposta pelo Estado, mas proposta ao Estado. Uma proposição que parte daqueles

que são os oprimidos. Oprimidos que ao longo de suas trajetórias, vivenciaram o dissabor da exploração, da não valorização de sua cultura, seus saberes e modos de vida e que buscam afastar os “fantasmas” da educação rural, cuja matriz formativa tem fortes relações com a educação bancária rechaçada por Freire (2014).

Caldart (2012b, p. 264) afirma que a Educação do Campo tem uma perspectiva emancipatória, marcada por lutas para uma construção social. Não nasceu como teoria educacional, mas assim se configurou pela necessidade que a ação prática e as lutas contra as hegemonias exigiram. Por esse caráter, configura-se em práxis. “Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida” (CALDART, 2012b, p. 262).

Para essa prática, e principalmente pelo engajamento nos movimentos sociais camponeses, busca entrelaçar a luta por acesso à educação com a luta contra as políticas e pedagogias do Estado que não visam à transformação e emancipação dos seus sujeitos. No momento que os movimentos sociais do campo conquistam uma resolução específica para a educação do campo, inverte a lógica posta pela maioria das políticas públicas. Nesse caso, a política passa a ser de Estado, mas atendendo aos interesses da mobilização popular.

Nesse contexto de luta, que envolve também a luta pela terra e pelo direito de nela produzir, a Educação do Campo pauta-se no princípio de emancipação e trabalho para produção e reprodução da vida, com destaque especial para a produção de alimentos, sem que para isso se elimine a diversidade biológica do planeta. Portanto, a forma de trabalho defendida por essa concepção de educação não é o trabalho nos moldes capitalistas de produção, marcado pelo acúmulo, pela exploração da força de trabalho, mas do trabalho útil, que possibilita a sobrevivência com dignidade, sem a marca da exploração.

Assim, a necessidade de construir escolas do campo, comprometidas com a realidade dos sujeitos, escolas pensadas não apenas no campo, mas pelos e para camponeses, torna-se também um desafio. Caldart (2002, p. 18), esclarece que “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vivem; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”. No entanto, não deve ser apenas *no*, mas também *do* campo, porque o *no*, não garante que a formação seja conforme os anseios ou necessidades dos homens e mulheres.

Quando a concepção de educação se resume apenas à educação “no” campo, reforça as divisões de classe, a propriedade privada, a exploração e não valoriza os saberes das comunidades, seus costumes, crenças e modo de viver e de se relacionar. É também uma educação para o capital e, nesse sentido, uma educação bancária como definida por Freire (2014, p. 80), porque não problematiza as dificuldades enfrentadas, não visa a emancipação dos sujeitos, não possibilita o crescimento individual e coletivo, não viabiliza o crescimento social e a superação das classes sociais. Ou como Caldart (2012b, 261), não se constitui em luta dos trabalhadores pela educação. “A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido” (CALDART, 2012b, p. 261).

### 1.3 A Educação do Campo na legislação

O texto da Constituição Federal (CF), em seu Artigo 205, reza que a educação é direito de todos, contudo, assim sendo, por que nem todos têm direito a ela? Por que, passados mais de vinte e cinco anos de sua promulgação, o Brasil ainda tem altos índices de analfabetismo e não universalizou o ensino?

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que o Brasil deverá universalizar a educação para a população de 4 a 17 até o ano de 2016<sup>18</sup>. A Meta 9 deste Plano assevera que o país deva

elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 10).

Embora o Artigo 206 desta Constituição apregoe que o ensino será ministrado com o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Inciso I) e

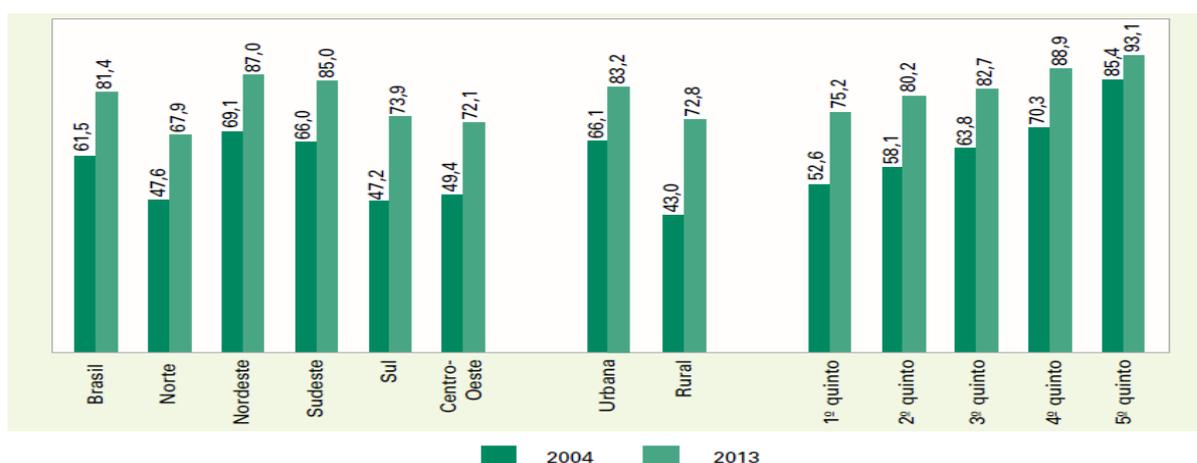
---

<sup>18</sup> “Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014).

garantia de padrão de qualidade (Inciso VII), as condições para o acesso e a permanência ainda são desiguais. Desiguais também são as condições para o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Ainda é comum, em muitos lugares, que o tempo gasto no trajeto da casa para a escola e *vice-versa* seja maior que o tempo dedicado a estudos em sala de aula. Há escolas que não têm energia elétrica, água potável, bibliotecas adequadas, laboratórios de informática e de ciências, acesso à internet, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida ou espaços para a prática esportiva de forma segura.

A Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE (2014) indica significativa desigualdade entre regiões e classes sociais. A título de exemplo, em 2013, a região norte possuía o menor índice de crianças de 4 e 5 anos na escola (67,9%), ao passo que a região nordeste apresentava a maior (87,0%). Constam também que 27,2% das crianças nessa faixa etária residentes em áreas rurais no Brasil estavam fora da escola e que entre os 20% com maiores rendimentos (os mais ricos) o acesso à escola é de 93,1% enquanto os 20% de menores rendimentos (os mais pobres) o índice é de 75,2%. Vale ressaltar que ao se analisar as demais faixas etárias não se observa regularidade entre as regiões. Para cada faixa há uma região que se destaca com o melhor ou o pior índice. O gráfico e a tabela abaixo exemplificam o apontado.

**Gráfico 1 – Proporção das crianças de 4 e 5 anos de idade que frequentam instituição de ensino, segundo as Grandes Regiões, a situação do domicílio e os quintos do rendimento mensal familiar *per capita* nacional - 2004/2013**



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2004/2013.

**Tabela 1 - Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, por grupos de idade, segundo as Unidades da Federação – 2013.**

Unidades da Federação	Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente (%)						
	Geral	Grupos de idade					
		0 a 3 anos	4 a 5 Anos	6 a 14 Anos	15 a 17 Anos	18 a 24 Anos	25 anos ou mais
Brasil	27,9	23,4	81,2	98,4	84,3	30,1	4,1
Norte	33,2	9,2	67,9	97,1	84,1	32,8	5,6
Nordeste	30,4	19,3	86,9	98,1	83,1	30,1	4,7
Sudeste	25,8	28,4	84,9	99,0	86,0	28,5	3,5
Sul	25,8	32,5	72,9	98,5	82,9	30,6	3,9
Centro-Oeste	28,3	18,3	72,1	98,4	83,7	34,2	4,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013. Adaptada pelo autor.

O Censo Escolar 2013 (INEP, 2014, p. 35) traz alguns dados de onde se pode deprender que há diferenças quanto às condições de acesso e permanência e condições de ensino e aprendizagem. Os dados apontam que dos alunos do ensino fundamental da rede pública, 24,3% estudam em escolas que não possuem biblioteca ou sala de leitura; 19,4% em escolas sem laboratório de informática; 17,7% em escolas que não oferecem acesso à internet; 38,6% em escolas sem quadra de esporte; e 63,2% em escolas sem dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Enquanto na rede privada, esses percentuais são de 9,3% para escolas sem biblioteca ou sala de leitura, 24,4% não possuem laboratório de informática, 3,2% sem acesso à internet, 22,3% sem quadra de esporte e 55,7% sem vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. No Ensino Médio, os dados das escolas da rede pública sem infraestrutura adequada são: 12,3% (biblioteca ou sala de leitura), 8,5% (laboratório de informática), 6,8% (acesso à internet), 24,5% (quadra de esporte) e 60,4% (vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida). Ao passo que na rede privada esses dados são respectivamente de 6,8%; 19,7%; 1,9%; 19,1% e 55,3%. Nota-se que de todos os dados apresentados, em apenas um deles (laboratório de informática) a rede pública apresenta resultados melhores. Há que se considerar que nos últimos anos houve um esforço do Governo Federal no sentido de informatizar as escolas da rede pública.

As tabelas que seguem demonstram uma disparidade entre as regiões, principalmente das regiões Norte e Nordeste em relação às outras, assim como entre as redes pública e privada. Embora em percentuais, o resultado em relação ao número de estudantes matriculados seja melhor que o das escolas, em números absolutos, percebe-se que ainda é alta a quantidade de estudantes que não dispõem de infraestrutura adequada.

**Tabela 2 – Ensino Fundamental – Rede Pública – Número de Escolas e Matrículas por Região, segundo os Recursos Disponíveis na Escola – Brasil – 2013.**

Região Geográfica	Escolas						Matrícula					
	Total	Recurso disponível (%)					Total	Recurso disponível na escola (%)				
		Biblioteca ou Sala de leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Quadra de Esportes		Biblioteca ou Sala de leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Quadra de Esportes
Brasil	118.914	43,9	47,6	50,3	19,4	32,1	24.694.440	75,7	82,3	80,6	36,8	61,4
Norte	19.568	24,5	22,1	26,3	9,0	14,0	2.951.996	64,2	62,9	65,5	27,4	44,7
Nordeste	52.150	27,1	29,5	36,2	13,2	12,7	7.456.778	60,0	66,5	68,8	31,8	32,6
Sudeste	27.450	69,7	75,7	72,7	27,2	60,4	9.144.713	86,9	94,0	88,7	36,9	80,9
Sul	13.959	76,3	82,2	80,4	33,7	66,1	3.321.009	90,7	96,2	93,3	47,7	83,2
Centro-Oeste	5.787	61,5	80,2	78,7	39,6	52,8	1.819.944	75,6	93,9	90,1	52,5	68,5

Fonte: Inep (2014)

**Tabela 3 – Ensino Fundamental – Rede Privada – Número de Escolas e Matrículas por Região, segundo os Recursos Disponíveis na Escola – Brasil – 2013.**

Região Geográfica	Escolas						Matrícula					
	Total	Recurso disponível (%)					Total	Recurso disponível na escola (%)				
		Biblioteca ou Sala de leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Quadra de Esportes		Biblioteca ou Sala de leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Quadra de Esportes
Brasil	22.346	84,4	92,0	57,1	34,4	57,2	4.374.841	90,7	96,8	75,6	44,3	77,7
Norte	1.180	80,4	90,7	46,9	40,3	54,2	243.065	89,9	97,3	66,5	57,1	76,7
Nordeste	8.483	82,9	86,5	39,6	35,1	37,2	1.371.060	90,7	94,4	61,2	48,1	61,2
Sudeste	9.469	82,5	95,1	68,0	23,4	68,6	1.982.713	87,8	97,3	82,6	29,1	84,2
Sul	1.646	97,4	99,0	80,0	59,2	86,1	423.340	99,1	99,5	90,0	70,1	94,6
Centro-Oeste	1.568	94,1	96,9	69,4	66,0	69,1	354.663	97,2	99,1	81,5	75,2	85,5

Fonte: Inep (2014)

**Tabela 4 – Ensino Médio – Rede Pública – Número de Escolas e Matrículas por Região, segundo os Recursos Disponíveis na Escola – Brasil – 2013.**

Região Geográfica	Escolas						Matrícula					
	Total	Recurso disponível (%)					Total	Recurso disponível na escola (%)				
		Biblioteca ou Sala de leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Quadra de Esportes		Biblioteca ou Sala de leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Quadra de Esportes
Brasil	19.400	87,7	93,2	91,5	39,4	75,5	7.247.776	92,2	96,4	95,3	43,4	82,2
Norte	1.718	80,6	80,4	78,2	31,0	65,5	718.700	90,3	93,0	89,7	38,4	79,5
Nordeste	4.997	79,4	87,8	88,0	39,2	52,9	2.054.318	87,0	94,5	93,4	44,9	63,3
Sudeste	7.803	92,0	96,4	93,8	37,5	87,1	2.934.798	94,8	97,2	96,6	38,9	92,5
Sul	3.394	96,3	98,9	97,4	44,1	88,5	1.002.207	98,2	99,4	98,7	50,0	92,9
Centro-Oeste	1.488	81,0	96,0	92,7	48,9	72,8	537.753	89,6	98,4	96,3	56,8	82,0

Fonte: Inep (2014)

**Tabela 5 – Ensino Médio – Rede Privada – Número de Escolas e Matrículas por Região, segundo os Recursos Disponíveis na Escola – Brasil – 2013.**

Região Geográfica	Escolas						Matrícula					
	Total	Recurso disponível (%)					Total	Recurso disponível na escola (%)				
		Biblioteca ou Sala de leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Quadra de Esportes		Biblioteca ou Sala de leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Quadra de Esportes
Brasil	8.050	93,2	98,1	80,3	44,7	80,9	1.065.039	94,3	98,8	83,5	52,5	84,1
Norte	376	93,1	94,7	72,6	56,9	75,3	59.789	91,1	97,8	75,8	65,8	78,7
Nordeste	1.903	95,7	97,1	72,8	55,5	73,5	256.942	97,5	98,7	80,5	66,5	81,5
Sudeste	4.170	89,8	98,4	82,1	27,6	82,7	511.703	90,7	98,5	84,7	32,5	84,5
Sul	970	99,8	99,5	89,3	72,0	87,6	144.670	99,9	99,8	90,5	75,9	86,4
Centro-oeste	631	97,9	99,0	81,5	75,0	84,3	91.935	98,9	99,7	79,4	78,8	88,9

Fonte: Inep (2014)

Ao expressar que a educação é direito de todos, o texto da Constituição Federal possibilita entender que os povos do campo sejam contemplados. É nesse sentido que o Parecer 36 (BRASIL, 2001, p. 17) aponta que somente na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, por força de mobilização social, o campo passa a ser compreendido como espaço com particularidades e integrado a sociedade.

Conforme analisa Hage (2011, p.2), a legislação da educação brasileira em vigência possibilita implantar políticas públicas que venham ao encontro das especificidades do campo. A LDBEN, em seu Artigo 28, prevê que a população do campo possua organização escolar própria, em que se inclui a possibilidade de um calendário escolar conforme suas necessidades, em função do ciclo agrícola e das condições climáticas; adequação ao trabalho e; conteúdos e metodologias cujos interesses e necessidades dos alunos sejam considerados. Na análise de Hage (2011, p. 2), considerar a dinâmica do meio rural é importante, pois o fracasso escolar de crianças, jovens e adultos do campo, em muitos casos, é decorrente da necessidade de optar pelo trabalho em detrimento da escola. Outro fator importante é o respaldo que o Artigo 26 desta lei dá no sentido de que as escolas tenham em seu currículo, além da base nacional comum, uma parte diversificada a ser completada pelas características regionais e locais. Contudo, é com a Resolução CNE/CEB 01/2002 que as especificidades da Educação do Campo passam a figurar em legislação própria.

Em que pese a Constituição Federal abordar o direito a todos, considerando os princípios da igualdade e qualidade, no *caput* do Artigo 28 da LDBEN prevê que os sistemas de ensino promovam adaptações para a oferta de educação no meio rural, o que denota a

educação urbana como modelo a ser seguido. Assim, pode-se depreender que embora a conquista desta Resolução represente avanços, a educação em territórios rurais ainda é vista como adaptação da educação urbana.

Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo (BRASIL, 2001, p. 11).

É importante compreender que a Resolução CNE/CEB 01/02 é o reconhecimento do modo de vida da população do campo, da diversidade de formas de utilização dos espaços, que são constituidores da identidade da população das áreas rurais e promotores de cidadania (FERNANDES, 2002, pp. 62-63). Como bem lembra Machado (2010, p. 146), é fruto de mobilização<sup>19</sup> e se configura como um forte instrumento de fortalecimento da educação do campo.

Esta Resolução constitui-se em princípios e procedimentos para adequar os projetos das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais das três etapas da Educação Básica, considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial, Educação Profissional de Nível Técnico e Formação de professores em Nível Médio. Portanto, contempla pessoas que historicamente tiveram seus direitos a uma educação que considera seus saberes e vivências negados, assumindo princípios defendidos pelos movimentos sociais do campo. Defende a vinculação dessas escolas à realidade como forma de respeito à sua identidade, e a aliança dos conhecimentos locais aos conhecimentos científicos da atualidade.

No Artigo 4º, essas Diretrizes propõem que as escolas do campo sejam um espaço de investigação onde se articulem experiências e estudos para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento social na perspectiva da sustentabilidade econômica e ambiental. Neste artigo, está presente a ideia de trabalho como princípio educativo, em que o mundo do trabalho constitui-se o centro do trabalho pedagógico.

Quanto às propostas pedagógicas, em seu Artigo 5º, considerando o exposto no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a referida Resolução prevê

---

<sup>19</sup> Entre os que se mobilizaram estão aqueles que fazem parte da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo: o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Universidade de Brasília (UnB).

considerar as diversidades do campo nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. O Parágrafo Único deste artigo apregoa que as propostas pedagógicas das escolas do campo serão elaboradas pelas próprias instituições e desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico. Dessa forma, favorece a autonomia às escolas, reafirmando a possibilidade do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas defendidos no Artigo 3º da LDBEN e 206 da Constituição Federal e, que ao longo da história da educação dos povos do campo, havia sido negada às escolas.

No que tange às responsabilidades com o atendimento escolar, o Artigo 6º estabelece que União, Estados, Distrito Federal e Municípios trabalhem em regime de colaboração para proporcionar Educação Infantil e Ensino Fundamental às comunidades rurais, cabendo aos Estados promover as condições necessárias para acesso ao Ensino Médio e a Educação Profissional. Assim, no Artigo 7º fica estabelecido que os sistemas de ensino regulamentem estratégias de atendimento escolar do campo, considerando a flexibilização da organização do calendário escolar, de modo que os princípios da política de igualdade sejam garantidos nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem.

O Artigo 10 diz que o projeto institucional das escolas deverá garantir a gestão democrática, conforme o Artigo 14 da LDBEN, a fim de estabelecer relações entre a escola, comunidade, movimentos sociais, órgãos normativos e demais setores da sociedade, de modo que possam promover a consolidação da autonomia das escolas e fortalecimento dos conselhos (Artigo 11, I), bem como poderão contribuir para a autogestão, desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas e a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo (Artigo 11, II).

Essa proposta de gestão democrática ganha sustentação no que expressa o Artigo 9º dessa Resolução, quando possibilita que os movimentos sociais subsidiem os componentes estruturais das políticas de educação e no que o Artigo 8º estabelece em função das parcerias estabelecidas para desenvolver experiências de escolarização:

- I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;
- II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
- III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;
- IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

A fim de garantir o exercício da cidadania plena como princípios de justiça social, de solidariedade e de diálogos entre todos, independente de onde residam, o Artigo 3º determina que o poder público garanta o acesso universal à Educação Básica e Profissional de Nível Técnico para a população do campo. Para isso, é preciso pensar em formação inicial e continuada, pois educação do campo e com qualidade implica em formação docente. Nesse sentido, o Artigo 12 afirma que os sistemas de ensino deverão promover formação inicial e continuada aos professores, prevendo (Artigo 13), nesta formação,

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Como lembra Peripolli (2009, pp. 122-123), o Brasil é uma República Federativa e como tal, a legislação de estados e municípios tende a reproduzir ou não ultrapassar o que a lei de abrangência nacional expressa. No entanto, a Resolução 126/03 CEE/MT apresenta alguns aspectos que fogem a essa regra. De modo geral, esta Resolução reproduz o conteúdo do texto da Resolução 01/02, instituindo *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Mato Grosso*, assumindo aquilo que é incumbência da esfera estadual. Porém, ao considerar o exposto no Artigo 15<sup>20</sup> da Resolução 01/02, avança ao regulamentar, no Artigo 10, Parágrafo Único, que o deslocamento ocorrerá levando-se em conta “c) existência de monitor de transporte escolar em cada veículo; d) tempo de permanência em transporte que não ultrapasse 1 h e 30 minutos diários”. Somente na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 é que se determina aos estados e municípios estabelecer o tempo de deslocamento, porém, não há indicações quanto a monitores no transporte escolar.

A Resolução 02/2008 estabelece diretrizes complementares à Resolução 01/02 e institui normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à

---

<sup>20</sup> “Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;” (Resolução 01/02).

Educação Básica do Campo. Assim como a anterior, configura-se como uma tentativa de romper com a velha concepção de rural e estabelecer uma nova concepção: de campo e de educação<sup>21</sup>.

De modo geral, os artigos da Resolução 02/08 podem ser compreendidos como instrumentos para possibilitar o cumprimento dos objetivos da universalização, permanência e sucesso escolar presentes na CF, na LDB e na Resolução 01/02. Embora positiva, a repetição desses princípios evidencia que esses objetivos não foram cumpridos, porém, afirma-se que o poder público deva assumir a responsabilidade quanto a essa universalização. Os Artigos 3º, 4º, 5º, 6º e 10 e seus respectivos parágrafos apontam para a garantia de educação escolar o mais próximo possível dos sujeitos do campo, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, considerando, inclusive, a Educação de Jovens e Adultos. De modo geral, esses artigos apresentam-se como uma resposta ao processo de nucleação das escolas, intensificado no governo de Fernando Henrique Cardoso e ainda recorrentes nos governos estaduais e municipais. O que se pretende, como se observa no Artigo 5º, é evitar-se ao máximo o deslocamento dos alunos do campo para as cidades. Para isso, em todos esses artigos, estão presentes necessidade de participação das comunidades nas definições dos melhores locais para a escolarização, em respeito aos seus valores e cultura.

Em conformidade com o estabelecido no Artigo 5º da Resolução 01/02, a Resolução 02/08 amplia a discussão quanto ao apoio pedagógico na Educação do Campo, expressando sua obrigatoriedade e a inclusão das condições de infraestrutura adequadas, laboratórios e bibliotecas, de materiais e livros didáticos e áreas de esporte e lazer considerando as especificidades locais e a diversidade dos povos do campo; defende o respeito às diferenças de atividades econômicas, estilo de vida, cultura e tradições, bem como a necessidade de considerar a formação docente apropriada à Educação do Campo.

Há um avanço significativo na concepção de Educação do Campo presente nessa resolução. No Artigo 11, encontra-se o reconhecimento de que Educação do Campo extrapola os limites da escola, considerando a integração do desenvolvimento rural ao campo da educação e, nesse sentido, sugere que União, Estados, Distrito Federal e Municípios articulem ações de diversos setores.

---

<sup>21</sup> Essa discussão foi realizada por Peripolli (2009, p.116) em sua Tese de Doutorado.

O exposto no referido artigo é decorrente das discussões dos movimentos sociais, ou seja, o Estado incorpora as proposições dos movimentos. A Resolução 02/08 agrega a discussão feita pelo movimento *Por uma Educação do Campo*.

Na Educação do Campo, o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele. E, para nós, o debate de campo é fundamentalmente debate sobre o trabalho no campo. Que traz colada a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Isso demarca uma concepção de educação. Integra-nos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho (CALDART, 2008, p. 77)

Fruto também das reivindicações dos movimentos sociais do campo, de resultados de pesquisas e das discussões ocorridas em âmbito nacional, no dia 4 de novembro de 2010 é emitido o Decreto nº 7.352, da Presidência da República. Nele institui-se a política de educação do campo destinada à ampliação e qualificação da educação básica e superior, considerando o regime de colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios. Até então, não havia sinalização de políticas públicas de formação em Ensino Superior para a população do campo. Nesse período, havia programas de formação como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>22</sup>, cujo objetivo era fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária e que, além de priorizar a formação em Educação de Jovens e Adultos (EJA), investiu na formação de professores do campo. Contudo, é a partir desse decreto que o PRONERA torna-se política pública.

Este Decreto define o que é população do campo, escola do campo, turmas anexas do campo<sup>23</sup>, sinalizando que estas deverão elaborar seu projeto político pedagógico. Além disso, expressa de forma clara quais são os princípios da Educação do Campo a serem perseguidos para seu efetivo desenvolvimento.

Art. 2º São 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;

<sup>22</sup> As informações sobre esse programa podem ser encontradas em Brasil (2004).

<sup>23</sup> “Art. 1º [...]”

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

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

II - escola do campo: aquela 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.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º (Decreto 7.352/10).

- 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.

O expresso neste artigo não é algo novo na legislação correspondente à Educação do Campo, porém é a primeira vez que aparece de forma clara como princípio e como política pública. Também não é inédita a preocupação com as desigualdades na condição de acesso e permanência e a qualidade da educação. Contudo, o Artigo 3º do referido Decreto estabelece que a União terá a incumbência de criar e implementar mecanismos para a superação desses problemas, tais como a redução do analfabetismo por meio de oferta de EJA próximo de onde residem os trabalhadores e considerando horário e calendário escolar; a qualificação social e profissional integrada ao Ensino Fundamental e; a garantia de estrutura física e pedagógica para o funcionamento das escolas. Em regime de colaboração, União, Estados, Distrito Federal e Municípios desenvolverão mecanismos para manutenção e desenvolvimento, conforme o estabelecido no decreto<sup>24</sup>. Em resumo, embora na hierarquia da legislação não possa superar o exposto na LDB, o Estado assume para si a obrigação com a escolarização.

---

<sup>24</sup> “Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

- I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;
- II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;
- III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;
- IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;
- V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;
- VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e
- IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares” (Decreto 7.352/10).

Está presente também neste decreto o princípio de articular saberes próprios das comunidades com os conhecimentos científicos produzidos historicamente, dando a entender a necessidade de produzir materiais em conformidade com a realidade dos povos do campo.

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

É preciso entender, porém, que o fato de considerar as especificidades na produção desses recursos, não é um retorno ao ruralismo pedagógico, pois este não tinha preocupações com as questões culturais e configurava-se como proposta determinada pelo Estado sem que a população participasse das decisões tomadas.

Em conformidade com o Decreto nº 7.352/2010, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, instituiu a Resolução Normativa nº 003/2013, apregoando, no artigo 1º, que a oferta de Educação do Campo destina-se a formação integral. Há regulamentações do papel do Estado de Mato Grosso no regime de colaboração, na organização e funcionamento das escolas, na organização curricular, quanto a Educação Profissional, formação inicial e continuada, transporte e alimentação escolar.

Em relação ao que trata o Artigo 8º do Decreto nº 7.352/2010, a Resolução 003/2013 estabelece que

**Art. 11** - Na oferta da alimentação escolar, os cardápios deverão ser elaborados e avaliados por nutricionista devidamente habilitada e vinculada à mantenedora:

- a) utilizando gêneros alimentícios básicos, próprios da agricultura familiar/camponesa de base orgânica e agroecológica;
- b) respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade;
- c) promovendo alimentação saudável, observada a regulamentação aplicável.

Os demais artigos, basicamente, reproduzem o exposto no decreto. Contudo, há nesta Resolução, mais uma vez, avanços em relação à legislação nacional quando no Artigo 3º, a constituição de instâncias colegiadas, compostas por diferentes representações são colocadas como de competência do Estado, em regime de colaboração com União e Municípios. Mesmo como avanço, vê-se que o pretendido é a garantia do controle social da qualidade da educação, uma vez que visa a participação na formulação, implementação e acompanhamentos das políticas de Educação do Campo.

Não se pode perder de vista que a efetivação das políticas públicas e com qualidade depende da participação efetiva da sociedade civil. No sistema capitalista, em que geralmente o Estado está a serviço da classe dominante ou assume os preceitos desta, os movimentos sociais têm papel importante na implantação, avaliação e implementação dessas políticas, pois questiona o papel do Estado, cobrando para que ele esteja a serviço de todos.

#### **1.4 Pressupostos orientadores do trabalho pedagógico na educação do campo**

A Educação do Campo considera a história das pessoas que vivem da terra, seus costumes, crenças, modo de produção e conhecimento. Não objetiva fixar o homem no campo e impedir que ele vá para a cidade, mas garantir direitos e valorizar sua identidade. É pensar para além do ambiente escolar, nos aspectos da vida no campo: moradia, saúde, lazer, bem estar, produção e consumo, cultura e história.

Pensar que a educação do campo seja a solução para esses problemas e para o êxodo rural pode ser um erro. Ela sozinha não pode superar problemas historicamente construídos. Como sugerem Kolling, Nery e Molina (1999, p. 47), outras organizações também precisam participar do processo, quais sejam as igrejas, cooperativas, associações, sindicatos, movimentos sociais e o poder público. No entanto, não é possível superar essas dificuldades sem que a educação seja o princípio, até porque, esta concepção de educação considera todas essas relações.

Nessa perspectiva, as pessoas não precisam sair do campo para serem valorizadas como cidadãos. Ao contrário, ter uma escola que considera o camponês em todos os seus aspectos, valoriza as suas experiências e que pensa em metodologias que ao mesmo tempo formam para o global e para o local é um dos elementos fundamentais para que esta cidadania seja garantida. Para as Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010, p. 82) a escola contribui para a melhoria da vida dessas pessoas que vivem no campo, pois entre educação, agricultura e vida camponesa há relações profundas.

Caldart (2002, p.19) afirma que a identidade da educação do campo é dada pelos seus sujeitos, alertando que para além das denominações geográficas e dados estatísticos estão as pessoas que vivem no campo, com suas diferentes identidades e com sua identidade

comum, onde residem pessoas de idades diferentes e onde estão famílias, organizações, movimentos sociais. E ainda completa que a perspectiva da Educação do Campo é educar o povo para que se articule e se organize e, por meio dessa organização assuma a condição de sujeitos capazes de tomar a direção de seu destino e promover mudanças. Porém, como afirma Molina (2006, pp. 7-8), a construção de processos pedagógicos específicos às necessidades dos sujeitos do campo só faz sentido se a base produtiva estiver nas unidades familiares e não no agronegócio ou latifúndio, porque não haveria sentido pensar Educação do Campo para uma ruralidade de espaços vazios. Dessa maneira, Molina (2006) entende que

[...] o território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; entre o rural e o urbano. O campo é um território de produção de história e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali vivem (MOLINA, 2006, p. 8).

Assim, pensar em educação do campo, implica garantir que as necessidades formativas dos educandos sejam previstas no currículo escolar. Nessa direção, Machado (2009, p. 197) alerta que na elaboração das propostas pedagógicas, as escolas devem considerar as concepções de educação do campo, suas finalidades e seus princípios básicos, que são:

respeito à identidade e diversidade sociocultural, desconstrução da visão do sujeito do campo como “caipira” e “atrasado”, articulação entre educação e desenvolvimento sustentável, autonomia e protagonismo dos sujeitos do campo, educação como princípio de formação humana e de inclusão social (MACHADO, 2010, p. 146).

Machado (2010, pp. 147-148) lembra também que para dar conta dos pressupostos básicos para a educação do campo, presentes na Resolução CNE/CEB 01/02, é preciso pensar na perspectiva da formação integral, aliada às dimensões técnicas, políticas e culturais. Para ela,

Constituem eixos básicos dessa forma de educação:

- 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, e a gestão democrática, dentre outros (MACHADO, 2009, p. 198).

Nesse sentido, Machado (2010, 147-149) propõe algumas estratégias para trabalhar com as diversidades e assegurar que façam parte dos processos e práticas das escolas como: rejeitar mera transposição das propostas pedagógicas das escolas urbana e construir propostas pedagógicas que levam em conta os saberes da população camponesa, sem deixar de

considerar a cultura universal e os conhecimentos científicos; organizar a proposta pedagógica com vista a integração desenvolvimento humano e tecnológico, de modo a superar a dicotomia rural/urbano, o que implica em transformação do currículo e da organização do trabalho pedagógico; relacionar a prática com a teoria, concebendo tanto a formação intelectual quanto a tecnológica pelo método dialético e tendo o trabalho socialmente útil como princípio articulador e; estabelecer a gestão democrática como prioridade para eliminar a centralidade das decisões escolares nas secretarias de educação, possibilitando, assim, o exercício do trabalho coletivo e da autonomia para a definição do projeto educativo da escola.

Com base nessa assertiva, é possível reafirmar que a escola precisa considerar principalmente a categoria trabalho<sup>25</sup> na elaboração dessa proposta. Freitas (2013, p. 33) afirma que o trabalho é fonte formativa, princípio educativo e é o elo entre a escola e o meio, capaz de torná-la viva, inserida na atualidade e de possibilitar a prática da autogestão e autodireção. Contudo, o autor ressalta que não se trata apenas de trabalho produtivo e improdutivo<sup>26</sup>, mas do trabalho socialmente útil. Esse conceito de trabalho, tomado da escola russa, é considerado por Freitas (2013, p. 33) como a conexão entre teoria e prática. Daí que seja o elo perdido da escola capitalista.

O trabalho socialmente útil remete ao trabalho como princípio educativo.

Ter o trabalho como princípio educativo é mais do que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo. Vida que é luta, que implica contradições (FREITAS, 2011a, p. 158).

É preciso compreender com Freitas (2011a, p. 158) que a vida no campo é diferente da vida na cidade, pois os sujeitos também são diferentes. Para ele, não é o campo o lugar do atraso, que precisa ser modernizado pelo agronegócio e pela cidade, lugares tidos como do avanço. Não são apenas espaços diferentes, mas com modo de vida, de produção, de relações sociais e culturais distintos. E se os espaços são diferentes, a educação do campo não pode ser

---

<sup>25</sup> Entendendo como Machado (2010, p. 149), “que não há como subtrair a discussão sobre diversidade da questão político-social mais ampla, bem como das relações entre capital e trabalho”, é possível compreender que as categorias de gênero, geração e etnia se incluem na categoria trabalho. Ainda para Machado (2010, p. 149) “a diversidade deve ser concebida como luta pelo direito de ser e como movimento de resistência às tentativas de homogeneização e enquadramento sociocultural de sujeitos tão diferentes, do ponto de vista da origem familiar e do capital cultural (BOURDIEU, 1998), e do ponto de vista econômico, que situa os sujeitos em determinada classe social, conforme seu capital econômico”. Portanto, não se pretende aqui, desconsiderar, tais categorias, mas incluí-las, embora não se pretenda discuti-las de modo específico.

<sup>26</sup> Gorender (1996, pp. 38-39) aponta que Marx, diferente de Smith, considera os serviços como trabalho produtivo, embora não desenvolva totalmente o tema. Nesse sentido, as formas de trabalho que não geram bens materiais devem ser valorizadas, como por exemplo, o trabalho doméstico e o de embelezamento de ambientes.

a mesma da cidade, pois se o trabalho é o princípio educativo e este é a vida, o conteúdo da vida será outro, ainda que os conteúdos escolares possam ser os mesmos. Não é rejeitar a educação das escolas urbanas, mas a concepção capitalista presente na maioria delas. Não é negar esta educação urbana, mas afirmar a necessidade de estabelecer ligações com a vida, entendendo que ambos os espaços precisam construir ligações entre a escola e o meio.

Para Freitas (2013, pp. 77-78),

não basta tornar o conteúdo da escola burguesa crítico, porque o “conteúdo” da escola, não se esgota no conteúdo escolar da sala de aula. Há um conteúdo na forma como a escola se organiza para vivenciar as relações de poder postas em seu interior a mando do sistema social vigente. Mas, igualmente, não basta ficar com o “conteúdo” das relações sociais vivenciadas em seu interior, esquecendo-se do conteúdo da sala de aula. É preciso alterar simultaneamente todo o “conteúdo” da escola, toda a forma escolar capitalista.

É com essa proposta de organização curricular que a escola do campo trabalha. Como o próprio Freitas (2013, p. 78)<sup>27</sup> esclarece, o trabalho faz a articulação entre o processo de ensino e o currículo escolar e, desse modo, realiza a crítica do conteúdo, traçando a relação crítica com a vida, a prática social e as lutas que movimentam a sociedade. O trabalho como princípio educativo, segundo Frigotto e Ciavatta (2012, p. 752), assume caráter de princípio pedagógico nas escolas e se apresenta com possibilidades de contribuir para o pensamento crítico sobre as relações histórico-sociais do trabalho no sistema capitalista, promover a conscientização para o direito ao trabalho e das lutas pelo acesso a educação e ao trabalho. Portanto, esta proposta rompe com o pressuposto de considerar apenas a função cognitiva da escola.

Na visão de Vendramini e Machado (2011, p. 87) a escola que concebe o trabalho socialmente útil não mantém a centralidade no conteúdo de forma estática, nem a relação pedagógica no professor e aluno, na qual ao professor cabe mediar a relação entre aluno e conhecimento, mas uma relação dialética e dialógica em que ambos são sujeitos do processo. Essa relação dialógica, também proposta por Freire (2014, p. 95), é incorporada como princípio da educação do campo.

Para Vendramini e Machado (2011, p. 91), a escola que pensa em desenvolver um trabalho ousado, questionador das bases capitalistas, precisa considerar a integração

---

<sup>27</sup>A escola comuna é uma obra organizada por Pistrak e apresenta vários textos sobre a prática dos pedagogos russos. Ao traduzir, Freitas (2009, p. 9-108) traz um texto que antecipa o original. Nesse texto, faz uma reflexão sobre a experiência da escola russa. No trecho citado, a reflexão é sobre o pensamento de Pistrak e de Shulgin.

disciplinar e dos educadores. Consideram que essa prática demanda esforço e envolvimento de todos, pois “os coletivos funcionam melhor quanto melhor entendimento os educadores possuem de sua finalidade e dos interesses comuns que movem o coletivo, caso contrário passam a constituir-se em mera estrutura burocrática dentro da organização” (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 91-92).

Caldart (2012a, p. 24) ao discutir caminhos para a transformação da escola, explicita premissas que podem configurar-se em método de trabalho para orientar tanto a pesquisa quanto a atuação de educadores. A primeira premissa, diz respeito ao projeto de escola que se quer construir, tendo como referência um projeto histórico. Nessa perspectiva, a autora entende que o projeto a ser considerado é o da classe trabalhadora, considerando a possibilidade de emancipação e desenvolvimento integral do ser humano. Reconhecendo que a escola é conservadora e, por vezes, contrária a mudanças, Caldart (2012a, pp. 25-26) afirma que a transformação da escola passa pela construção de um projeto educativo que questione as bases da reprodução do capital, portanto um projeto contra-hegemônico, mas sem a intenção de hegemonizar as discussões sobre escola na atual sociedade.

A segunda premissa trata da relação dialética entre o particular e o universal. Para Caldart (2012a, pp. 26-27) a transformação da escola ocorre em realidades particulares, em cada escola, sem desconsiderar o caráter geral, ou seja, a sociedade em que a escola está inserida. É importante compreender com a autora que a mudança deverá abranger as relações internas (educadores e educandos) e externas da escola (comunidade, governos, movimentos sociais), mas partirá da escola existente, encarando suas contradições, respeitando seus sujeitos e seu entorno.

A relação entre teoria e prática é a terceira premissa. Para Caldart (2012a, pp. 27-28) o processo de transformação da escola ocorre na prática, mas mediado pela teoria.

A tarefa de transformação da escola é prática, não se resolve pela teoria, porque implica em entendimento prático do que fazer e como fazer. Mas se trata de uma prática que não se realiza sem teoria. Ter clara a direção ou os caminhos da transformação pretendida implica em firmeza de concepção (de projeto, de educação, do trabalho a ser feito) e é essa relação que precisa ser compreendida, como diretriz metodológica que permite caminhar: não se trata de organizar referências de um ideal de escola, que embora até possa nos convencer teoricamente, paralisa nossa ação porque nos parece muito distante da situação atual da escola em que trabalhamos (CALDART 2012a, pp. 27-28).

Segundo Caldart (2012a, p. 28) essa relação teoria e prática, permite identificar as contradições presentes na sociedade e possibilita aproveitar-se dela para por a escola em

movimento de transformação. Contudo, alerta para o cuidado de não estabelecer padrões a serem seguidos neste processo. Para ela, o que as escolas precisam perseguir é a construção de um método para analisar a realidade ou a situação em que se encontram e poder traçar os próximos passos a serem tomados em direção à transformação. Cabe, segundo Caldart (2012a, p. 29), reconhecer a importância das contradições, entendidas como premissa desdobrada, nesse movimento de transformação, pois é a existência de situações conflitivas que possibilita o surgimento do novo. Para a autora, o essencial é potencializar o lado positivo da contradição.

O importante é colocar a escola em movimento, na direção de uma transformação qualitativa, lembrando que: (i) o ponto de partida pode estar em um aspecto ou outro, desde que seja pensado ou projetado como totalidade e como processo; (ii) somente processos coletivos conduzem transformações na perspectiva política e formativa que defendemos (ITERRA, 2011, p. 46).

Como quarta premissa, Caldart (2012a, p. 29-30) aponta a necessidade de trabalho coletivo entre educadores e entre educadores e educandos. Nesse sentido, afirma que o trabalho individualizado dos educadores não promoverá mudanças significativas na direção pretendida pela classe trabalhadora. Há nessa premissa a discussão de que a mudança não poderá ocorrer eliminando tudo o que existe e começando novamente, mas a ideia de que ela ocorre em processo.

Em linhas gerais, as proposições de Machado (2010) e as de Caldart (2012a) estão inscritas na perspectiva da emancipação. Se os eixos não se eliminam, uma premissa não elimina a outra, mas o que se observa é que a articulação entre todas as premissas ou todos os eixos possibilita mudanças qualitativas na Educação do Campo com perspectiva de mudança social. Essas mudanças deverão ocorrer em cada escola, sem desconsiderar a universalidade da sociedade, num movimento em que teoria e prática não se dissociem, considerando que o trabalho coletivo se configura como um princípio articulador na construção de um projeto de escola que não se fecha em si mesma e nem projeta aquilo que não é possível de se realizar.

## **CAPÍTULO II**

### **CONFIGURAÇÕES DO CURRÍCULO E DO ENSINO MÉDIO EM UMA SOCIEDADE DE CLASSES**

Este capítulo apresentará uma discussão sobre os aspectos da escola, do currículo e do Ensino Médio no contexto do capital. Estabelecer essa relação possibilitará entender como a escola tem contribuído para alavancar o capitalismo, haja vista que o currículo de todas as etapas de ensino ter sido influenciado por princípios e concepções desse sistema.

Nesse sentido, é importante que se compreenda as configurações do Ensino Médio ao longo da história do Brasil e como ele se constituiu como última etapa da Educação Básica. O entendimento dessa relação permite reconhecer os limites, possibilidades e desafios que a escola de Ensino Médio enfrenta na estruturação do currículo. Da mesma forma, é necessário compreender os mecanismos de controle existentes no sistema curricular e como isso influencia na relação pedagógica das escolas. Há também que se reconhecer, conforme Sacristán (2000) que o currículo está imbricado nas diversas disputas que se travam na sociedade e que se configuram ou se refletem na prática educativa.

Em decorrência dessas configurações, o capítulo foi estruturado de modo a apresentar a escola na forma capitalista, com suas disputas em torno de um projeto de escola e de sociedade. O capítulo foi dividido em duas partes. Na primeira, em princípio, o texto traz os aspectos ideológicos que buscam ser hegemônicos na escola e homogeneizar a sociedade. Posteriormente, há uma discussão em torno da epistemologia e das configurações que o currículo adquire na sociedade estratificada, em que ora se aproxima, ora se distancia do projeto de emancipação. Na segunda parte, a discussão concentra-se nas configurações do Ensino Médio. Primeiramente, discute-se sobre a histórica dualidade da formação geral para a elite e a formação técnica para o trabalhador. Em seguida, o texto aponta as relações da legislação educacional brasileira com os eixos estruturantes da educação integral – trabalho, ciência e cultura – postos como pressupostos orientadores do Ensino Médio. O tópico seguinte aponta algumas contradições presentes nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, no que tange aos eixos estruturantes do Ensino Médio. Por último, há uma reflexão sobre as perspectivas de organização do Ensino Médio no campo como forma de promover educação integral.

## 2.1 Aspectos ideológicos da escola capitalista

A escola é uma instituição importante na formação da juventude, porém não é a única. Há, segundo Freitas (2011a, p. 157), um conjunto de instituições com essa finalidade. Em contextos capitalistas, trabalham para o capital, alimentando seu funcionamento e manutenção. Contudo, mesmo nestes ambientes, há espaços disputados por forças contrárias a essa realidade, cuja resistência busca por em evidência o projeto da classe trabalhadora. Por vezes, esses espaços se constroem e se constituem, ainda que de forma frágil, em projetos de governos progressistas, mas tem maior relevância no interior dos movimentos sociais.

A configuração da escola atual é resultado de séculos de capitalismo. Segundo Freitas (2011a, p. 155), nesse período, a escola se colocou como a única habilitada a transmitir os conteúdos das ciências aos jovens. Isso porque as classes dominantes precisavam de um instrumento que lhes possibilitassem homogeneizar e manipular a formação das pessoas, de modo que se submetessem à lógica capitalista, tornando-se consumidores e força de trabalho.

Freitas (2011a, p. 156) lembra ainda que, como construção histórica, a escola e a sala de aula foram conformadas para favorecer o acúmulo de bens das classes dominantes. Essa função não se restringe a excluir a classe trabalhadora do acesso ao conhecimento, mas também a reforçar a subordinação. E isso não deixa de existir mesmo com a democratização do ensino para a classe trabalhadora, pois não se democratizou a aprendizagem.

Ainda para Freitas (2011a, p. 156), a razão por que a classe trabalhadora permaneça na escola, mesmo que sem aprender, está no fato de que nela se ensina mesmo quando aparenta não ensinar. Ensina-se o que a burguesia pretende e, portanto, cumpre o objetivo desta classe.

Aprendem-se relações de subordinação no processo de gestão escolar; aprendem-se relações de submissão na sala de aula; aprendem-se valores e atitudes nas variadas vivências oportunizadas pela escola – sem que se tenha que aprender Português e Matemática. A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua a sonegar conhecimento, distribuindo-o, quando o faz, segundo o nível que é esperado pelas condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza (FREITAS, 2011a, p. 156).

Apesar disso, Freitas (2011a, p. 156-157) vê como positiva a presença da classe trabalhadora na escola, pois ela possibilita aquisição de maior número de conteúdos e

ampliação da formação intelectual. Além disso, as contradições manifestas no interior da escola constituem-se em possibilidades para que os trabalhadores tenham uma visão crítica e questionadora da realidade. Possibilita, ainda, afirmar a educação como direito de todos e dever do Estado. O autor alerta que, como direito, a luta por educação para a classe trabalhadora não pode se reduzir ao possível, mas orientar-se pelo projeto histórico dos trabalhadores, considerando sua experiência acumulada nessa luta.

Apple (2006, p. 68), desenvolve ideia semelhante à Freitas (2011) ao afirmar que a escola capitalista produz ou processa o conhecimento e as pessoas, recriando, de modo oculto, as diferenças culturais e econômicas, mesmo sem que isso seja o objetivo da instituição. Para ele,

[...] as escolas parecem contribuir para a desigualdade por serem tacitamente organizadas a fim de distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimento. Isso se relaciona em grande parte tanto ao papel da escola na maximização da produção de “mercadorias” culturais técnicas quanto à função de escolha ou seleção das escolas na alocação de pessoas para a ocupação “requerida” pelo setor econômico da sociedade. De acordo com uma compreensão mais profunda que começamos a desenvolver, as escolas também desempenham grande parte da distribuição dos tipos de elementos normativos e das propensões exigidas para fazer dessa desigualdade algo natural. Ensinam um currículo oculto que parece unicamente voltado à manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade (APPLE, 2006, p. 81).

Entretanto, segundo Apple (2006, p. 36), a análise do currículo que considera apenas as questões econômicas corre o risco de não esclarecer as questões de dominação de modo adequado. Para além da economia, é preciso ampliar a análise considerando cultura e ideologia, de modo a entender como são mediadas, nas práticas dos educadores, as tensões e contradições sociais, políticas e econômicas.

Desse modo, para o autor (APPLE, 2006, p. 36), a discussão amplia-se para a formação cultural de uma sociedade de classes, para as mediações culturais e ideologias, para a dominação econômica e cultural, que se naturalizam nas práticas dos educadores. Ou seja, amplia-se também para o currículo oculto, que Apple (2006, p. 127) denominou como aquilo (normas e valores) que é ensinado sem que conste nos objetivos dos professores, mas que mesmo implícito não deixam de ser eficazes. Para o autor, a prática do currículo oculto tem relações com o conceito de hegemonia, pois esta

[...] implica que padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos tácitos, regras, melhor dizendo, que não são em geral conscientes, e também por meio do controle econômico e do poder. Essas regras servem para organizar e legitimar a atividade dos muitos indivíduos cuja interação constitui a ordem social (APPLE, 2006, p. 129).

Ainda para o autor (APPLE, 2006, p. 37-38), ao considerar essas relações de dominação, deve-se desconsiderar uma visão determinista da sociedade, com interpretação de correspondência direta entre economia e consciência, pois o que há, segundo ele, é uma relação dialética entre cultura e economia. Tal entendimento pressupõe manipulação consciente da escolarização, o que não quer dizer que em alguns casos não ocorra. Para Apple (2006, p.38), a compreensão desta questão está no conceito de hegemonia. Este autor entende que

a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da manipulação (APPLE, 2006, p. 39, grifos no original).

Nesse sentido, o que as instituições de ensino fazem se inscreve na transmissão do que é dominante e naturalizado ao ponto de não ser examinado, conformando-se como único e verdadeiro.

### **2.1.2 O currículo na sociedade estratificada**

Sacristán (2000, p. 15) caracteriza o currículo como construção cultural, não como resultado de um conceito abstrato, mas como organização das práticas educativas. Para ele, a escola é parte de um sistema social, com dotação de missão e conteúdos, cuja seleção não se dá ao acaso, neutra, à margem do sistema educativo, mas com intenções definidas. Nesse sentido, é possível afirmar que o currículo é um reflexo social e cultural estabelecido pelos sujeitos que participam da escola, pois sofre interferências por parte de alunos, professores, elementos técnicos e agentes sociais.

Sacristán (2000, p. 17) acredita que por o currículo ser a expressão de equilíbrio entre as forças que disputam visibilidade num sistema educativo, não se pode reduzir os problemas do ensino a questões técnicas. Segundo o autor, a forma como o currículo se apresenta aos professores e alunos é resultado de opções históricas que se consolidaram dentro de um contexto cultural, político, escolar e social. Assim, reproduz os conflitos de

interesses das classes sociais e o pensamento dominante no processo educativo, refletindo o desenho socializador, formativo e cultural da escola.

Segundo Sacristán (2000, p. 15-16) o currículo não é um objeto estático para pensar a educação e a aprendizagem, mas é, antes de tudo, práxis e, como tal, é expressão da função socializadora e cultural da instituição. Portanto, como prática que não se restringe a aspectos explícitos, implica em relações internas e externas à escola, sendo dialético na medida em que contextualiza a prática e é por ela contextualizado.

Ao tratar o currículo como cruzamento de práticas, Sacristán (2000, p. 23) distingue oito subsistemas ou âmbitos que expressam a prática num sistema educativo, capazes de decidir ou influenciar o significado pedagógico. Segundo ele, (SACRISTÁN, 2000, p. 26), nesses subsistemas, com determinação recíproca, se constitui o sistema curricular.

Para o autor, (SACRISTÁN, 2000, p. 23), o subsistema denominado de político-administrativo é o que regula o currículo, professores e escolas. Neste âmbito se evidenciam os determinantes externos do currículo. O subsistema de participação e controle é responsável pela inspeção. Neste último, as configurações do currículo, sua concretização, modificação, vigilância e análise dos resultados, são de responsabilidade do governo, das escolas, associações e sindicatos e agências especializadas e, neste caso, possibilita certo controle social. Segundo Sacristán (2000, p.24), esses dois subsistemas tratam mais de aspectos políticos e não especificamente pedagógico e cultural.

A regulação de entrada, trânsito e saída do sistema educativo é dada pelo subsistema de ordenação do sistema educativo, cuja finalidade está em estruturar níveis, ciclos educativos e modalidades ou especialidades. Com base na diferenciação do currículo nessa estrutura é que se determina a distribuição da cultura entre os grupos sociais. Quanto ao subsistema de produção de meios, Sacristán (2000, p.24) afirma que o currículo se expressa pelos materiais didáticos utilizados e que há uma quase exclusividade ao livro didático. Segundo o autor, esses materiais se configuram em agentes elaboradores e concretizadores do currículo, na medida em que reproduzem práticas econômicas, de produção e passam a ser formadores dos professores. Além disso, Sacristán (2000, p. 24) alerta que esses meios não são neutros, uma vez que exercem o controle sobre a prática, direcionando o que e como o professor deve ensinar.

No âmbito de criação cultural e científico, Sacristán (2000, pp. 24-25) aponta que as instituições de criação, como as Universidades, influenciam na seleção do currículo. Segundo ele, na medida em que as instituições de criação recebem os alunos do sistema educativo gera pressão sobre os currículos escolares. Quanto ao subsistema técnico-pedagógico: integrado por formadores, especialistas e pesquisadores em educação, o autor afirma que esse subsistema cria linguagens e conceitos, sugere esquemas de ordenação do currículo, influenciando na política, na administração e na prática dos professores. Assim, esse subsistema tem aspectos mais periféricos, pois depende da capacidade de resposta que pode dar a necessidades dominantes. Contudo, exerce um papel crítico em relação ao sistema.

No que tange ao subsistema de inovação, Sacristán (2000, pp. 25-26) esclarece que em sistemas educativos complexos há uma pressão por renovação qualitativa, de modo a atender às necessidades sociais. Porém, quando esse subsistema é inexistente, observa-se uma intervenção administrativa no currículo, o que demonstra a necessidade de ele, o subsistema, existir. Ainda para o autor, renovação qualitativa da prática demanda produção alternativa de materiais e suporte aos professores. Este autor também aponta que em alguns sistemas de educação, uma forma de renovação curricular eficaz tem sido projetos de inovação curricular e aperfeiçoamento de professores.

Por último, o subsistema prático-pedagógico é apontado como aquele que é configurado por alunos e professores, limitado ao ambiente escolar. É nesse âmbito que as propostas curriculares se configuram e se traduzem em realidade. É aqui também que o currículo se expressa em ensino-aprendizagem com enfoques metodológicos diversos.

Nessa perspectiva, não pode o sistema escolar manter dependências e interações com o sistema social sem que o mesmo ocorra com os conteúdos. Portanto,

[...] a compreensão da realidade do currículo deve ser colocada como resultante de interações diversas. O currículo, que num momento se configura e objetiva como um projeto coerente, já é por si o resultado de decisões que obedecem a fatores determinantes diversos: culturais, econômicos, políticos e pedagógicos. Sua realização posterior ocorre em um contexto prático no qual se realizam tipos de práticas muito diversas. Assim, o projeto configura em grande parte a prática pedagógica, mas é, por sua vez, delimitado e limitado em seus significados concretos por essa mesma prática que existe previamente a qualquer projeto curricular (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Assim, conforme o autor, compreender o currículo, pensar na renovação da prática ou na qualidade do ensino por meio do currículo, não pode se furtar ao entendimento das inter-relações entre aspectos políticos, econômicos, administrativos, institucionais e

organizativos, bem como os pressupostos, as perspectivas, as teorias e os interesses que agem nesses âmbitos.

Para Arroyo (2013, p. 11-12), as configurações do currículo não são advindas apenas do ambiente escolar. O currículo é pressionado pelos movimentos sociais para que suas identidades, saberes, memórias, história e cultura sejam incorporados. Além disso, influem no currículo as tensões oriundas da mídia e das identidades dos alunos e professores, o que também o coloca, no caso desses dois últimos, como uma disputa no território da ação educativa (ARROYO, 2013, p. 123). Portanto, forças políticas, sociais e culturais travam uma disputa por representação na escola.

Arroyo (2013, p. 42) afirma que nas disputas travadas pelos diferentes sujeitos por representação no currículo, não se pretende rejeitar a produção intelectual, mas acrescentar outros saberes, de modo que, pelos conflitos, enriqueça a ação educativa, possibilitando outras leituras de mundo. Para ele (ARROYO, 2013, p. 51), quando o currículo e seus conteúdos são sacralizados, a docência e o currículo perdem a liberdade e a ousadia.

Segundo Apple (2006, p. 41), há uma falta de ousadia por parte das escolas no desenvolvimento do currículo, o que faz com que o conhecimento ensinado soe como se fosse consenso. Em geral, conforme o autor, as escolas têm dificuldades em lidar com o conflito e o que se ensinam está dentro de uma ideologia consensual. Assim, é imposta uma tradição seletiva que não considera a história do trabalho ou da mulher, por exemplo, ou é feita uma seleção da história da elite, ou seja, o que se ensina é o pensamento dominante.

Consoante com essa assertiva, Arroyo (2013, p. 77-78) assinala que a ideia de núcleo comum, do obrigatório no currículo, secundariza o diverso ou a parte diversificada, o que faz com que toda produção intelectual, cultural, ética ou estética dos diferentes grupos não sejam conhecidas pelo sistema escolar. Sendo parte diversificada, acaba não sendo, segundo o autor, direito do sujeito. Logo, pode ser negligenciada e assim, descontextualizadas as vivências de alunos e professores. Como saída para a dicotomia entre núcleo comum e parte diversificada, o autor propõe desenvolver o que algumas escolas e seus coletivos vêm realizando, a articulação entre ambos.

Projetos e propostas pedagógicas e didáticas partem dos saberes dos educandos ao iniciar o estudo de uma matéria ou ao escolher um tema gerador de estudo, ou seja, partem do que os educandos sabem e incorporam os saberes que carregam. As etnomatemáticas, etnociências, ou os estudos do espaço, o letramento, o

numeramento partem dos saberes do meio, da cultura, das vivências que os alunos trazem para a sala de aula (ARROYO, 2013, p. 79)

Apple (2006, p. 37) chama a atenção para a necessidade de situar as relações existentes na escola. Segundo ele, é preciso contextualizar o conhecimento, bem como as relações de dominação na sala de aula e na escola, compreendendo que o professor também faz parte desse processo.

Arroyo (2013, pp. 76-77) aponta que as vivências não são contextualizadas no currículo.

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, deslocados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, deslocados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino-aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural.

Para Arroyo (2013, pp. 120 e 138), se toda experiência produzir conhecimento e todo conhecimento for fruto de experiências, a diversidade de experiências do ser humano precisa ser admitida como a mais importante fonte de conhecimentos. Não considerá-las é desperdiçar conhecimentos. A ausência de sujeitos torna os currículos pobres em experiências. Os sujeitos presentes no currículo não são os sujeitos populares e essa ausência no campo do conhecimento se reflete no âmbito da política, da economia, da cultura, no meio social e intelectual.

Arroyo afirma ainda que o currículo seleciona um grupo em detrimento de outro. Os grupos populares tem sua presença incentivada para que recebam o conhecimento produzido pelos sujeitos nobres, sujeitos da história.

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais (ARROYO, 2013, p. 143).

Se os currículos são pobres em experiências e em sujeitos, cabe questionar: o que deve ser incorporado? Para Arroyo (2013, pp. 150 e 152) é preciso reconhecer as autorias coletivas, considerando uma variedade de sujeitos e experiências, de modo que as relações sociais, étnicas, de gênero, de orientação sexual, de opções políticas, de lugar – campo e

cidade e suas diversidades – permeiem a ação educativa. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a escola não é lugar de consenso ou de paz, mas de conflitos sociais, de tensões entre professores e alunos, pois os sujeitos se tornam visíveis no currículo pelos conflitos.

A adoção de uma postura de neutralidade por parte da escola e dos educadores reforça a dominação. Para Apple, há duas razões para isso. Primeiro, por que a escola atua como reprodutora da cultura e da economia de uma sociedade estratificada e, segundo, por que

Tal defesa ignora o fato de que o conhecimento agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior de conhecimento e princípios sociais disponíveis. É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social. Em sua própria produção e disseminação como mercadoria pública e econômica – livros, filmes, materiais, etc. –, é repetidamente filtrado por meio de comportamentos ideológicos e econômicos. Valores sociais e econômicos, portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos, no “*corpus* formal do conhecimento escolar” que preservamos em nossos currículos, em nossos modos de ensinar e em nossos princípios, padrões e formas de avaliação (APPLE, 2006, p. 42, grifos no original).

Segundo Apple (2006, p. 47), a falta de tradição de realizar o ato de “situar” – trabalho com as contradições – tem levado a entender como naturais os compromissos políticos, éticos, sociais. Para ele, estudos que consideram a relação entre ideologia e o pensamento e a prática educacional precisam apontar não apenas questões relacionadas à eficiência na aprendizagem – como o aluno aprende mais? –, mas, por que e como determinados conhecimentos são dados como verdades únicas e absolutas; como e por que o conhecimento representa a ideologia da classe dominante.

Ainda conforme Apple (2006, p. 48),

Tais questões devem ser feitas sobre pelo menos três áreas da vida escolar: (1) *como as normas diárias da escola contribuem para que os alunos aprendam essas ideologias*; (2) *como as formas específicas do conhecimento curricular tanto no passado quanto hoje refletem essas configurações*, e (3) *como essas ideologias se refletem nas principais perspectivas que os próprios educadores empregam para ordenar, orientar e dar significado à sua própria atividade* (grifos no original).

Cabe entender que essas três questões devem ser observadas considerando que o que se ensina nas escolas, em geral, é o que a classe dominante considera importante para não alterar a ordem social e o *status* de que ela desfruta. Questões ligadas ao tempo que o educando permanece na escola, horários de entrada e saída são vistos por grande parte das pessoas como essenciais para dizer se uma escola ou um professor é ou não competente. Assim também é visto o professor que mantém uma sala silenciosa e organizada quanto à

disposição de carteiras e alunos, ou seja, em filas. Isso porque cumprir o tempo, cada um em seu espaço, é uma forma de domesticar os estudantes para o trabalho explorado/alienado que terão na vida adulta. De modo geral, manter a ordem social e o *status* de que a classe dominante desfruta exige educar para a submissão.

Para Sacristán (2000, p. 9),

A prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com seus usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado. Quando os sistemas escolares estão desenvolvidos e sua estrutura bem-estabilizada, existe uma tendência a centrar no currículo as possibilidades de reformas qualitativas em educação. Em primeiro lugar, porque a qualidade do ensino está estreitamente relacionada aos seus conteúdos e formas, como é natural; em segundo lugar, porque, talvez impotentes ou descrentes diante da possibilidade de mudanças em profundidade dos sistemas educativos, descobrimos a importância de mecanismos mais sutis de ação que configuram a prática. É difícil mudar a estrutura, e é inútil fazê-lo sem alterar profundamente seus conteúdos e seus ritos internos.

Nesse sentido, Arroyo (2013, p. 153-154) afirma que o reconhecimento de alunos e professores como sujeitos significa a ampliação do ensino-aprendizagem e da diversidade de conhecimentos, assim como, significa reconhecer que a docência se relaciona com a história pessoal, coletiva e social. A presença desses sujeitos possibilita trabalhar em diálogo com as verdades e experiências da vida, que surgem das indagações dos educadores, educandos e suas comunidades, fugindo de matérias distantes e abstratas.

Para Sacristán (2000, p. 34), o currículo é uma opção cultural. Analisar de forma crítica o projeto que sustenta esta opção tem sido evitado pelo pensamento pedagógico dominante. Segundo o autor, como projeto seletivo de cultura, é condicionado pelo administrativo, pelo político, pelo cultural e pelo social. O exame da qualidade da aprendizagem supõe considerar os conteúdos que compõem o currículo, bem como os formatos e as condições em que este se desenvolve.

A partir desse entendimento, Sacristán (2000, p. 35) sugere que existam três grupos de elementos que se relacionam para concretizar o currículo como cultura da escola. Primeiro, a aprendizagem dos alunos é condicionada pelo projeto cultural da escola, com seleção de conteúdos e codificados de forma singular. Segundo, esse projeto é modelado por fatores políticos, administrativos e institucionais. Por último, o currículo é sustentado por uma orientação teórica, que o autor chama de filosofia curricular, em que se sintetizam posições de diversas naturezas: filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e sociais.

Com professores mais humanistas, com maior abertura e questionamentos ao conteúdo, Apple (2006, p. 83) acredita que possam ser resolvidos grande parte dos problemas, principalmente se houver um questionamento problematizando sobre quais interesses as escolas funcionam; qual a relação entre capital econômico e capital cultural e; se é possível lidar com realidades em que os significados se sobrepõem ao controle.

Ainda para Sacristán (2000, p. 56), a escola tem assumido funções educativas de outras instituições e isso se reforça à medida que se antecipa o ingresso e retarda a saída dos alunos da instituição escolar. Além disso, conforme o autor, em geral, quando se pretende fazer da escolarização capacitação para integrar-se na vida social, a tendência é ampliar e diversificar os componentes dos programas escolares, porém, isso se torna insuficiente se reduzir-se a conteúdos acadêmicos. Contudo, Sacristán (2000, p. 57) observa que

A aspiração a uma educação cada vez mais globalizadora é tida como ideologia dominante pelas leis e regulações administrativas básicas que ordenam todo o sistema educativo, instalando desde o plano da legalidade essa mentalidade de “atenção total” ao aluno nos próprios mecanismos da regulação do sistema por parte do sistema da administração educativa.

Sacristán (2000, p. 58) critica o excesso de funções dadas às escolas pelos currículos modernos. Para ele, há exigências que vão além das áreas clássicas do conhecimento. Os currículos exigem que

[...] dêem noção de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram aos novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recupere a dimensão estética da cultura, que se preocupe pela deterioração do meio ambiente, etc. (Sacristán, 2000, p. 58).

Proposições deste tipo num ambiente em que o academicismo ainda é forte e onde se busca um núcleo básico de cultura para todos, estabelecer consenso social e pedagógico torna-se quase impossível, segundo Sacristán (2000, p.58).

Em relação à escolarização obrigatória, Sacristán (2000, p. 55) afirma que o currículo reflete um projeto globalizador, agrupando diversos enfoques da cultura e do desenvolvimento, além de habilidades e aptidões. Nesse sentido, a concepção de conteúdos extrapola a noção de seleção de conhecimentos. Assim, a escola assume o caráter de instituição total e o currículo torna-se totalizador, o que para o autor (SACRISTÁN, 2000, p. 55), supõe transformação das relações pedagógicas.

Sacristán (2000, p. 61) alerta que aspectos da cultura é sempre objeto de disputa na sociedade, pois são diversos os grupos e classes sociais cujos interesses estão relacionados. Para o autor, as questões intelectuais são mais consideradas que as manuais e isso gera problemas quando pessoas de classes sociais e condições diferentes se submetem a um currículo comum.

A raiz desse problema está, conforme Sacristán (2000, p. 62), na seleção cultural, baseada na cultura da classe média e alta, academiscista, que resulta, muitas vezes, no fracasso escolar dos alunos da classe trabalhadora, pois trata-se de uma cultura sem vínculo com seu ambiente. Para Sacristán (2000, p. 65)

A seleção de um tipo de cultura com predomínio sobre outra induz os privilegiados, que se ligam com a cultura dominante, a adquirirem cada vez mais educação especializada, com todas as mutilações que a especialização comporta, e os menos favorecidos, ao fracasso escolar e ao distanciamento consequente do mundo cultural. Tarefa essa que não é precisamente fácil, se não se fazem esforços e se adotam medidas específicas, quando boa parte do professorado e dos mecanismos de desenvolvimento curricular, meios didáticos, livros-textos, etc. são à imagem e semelhança da cultura intelectualista e abstrata dominante.

Nesse sentido, é importante considerar com Sacristán (2000, p. 75) que o desafio está em atribuir outro sentido a cultura, de modo que ela seja mais ampla e diversificada.

Na visão de Sacristán (2000, pp. 95 e 97) essa ampliação cultural ou um currículo global ampliado exige melhor e mais ampla formação dos professores, de modo que os conteúdos e objetivos sejam mais complexos, capazes de tornar a cultura elaborada válida para as pessoas, o que exige transformação pedagógica. Transformar as relações pedagógicas supõe mudanças nas relações de poder presentes no sistema educativo: alunos, professores, escola e administração que regula os currículos. Para ele (SACRISTÁN, 2000, p. 20), os conteúdos e as formas do currículo não podem fugir da realidade, pois a ausência de conteúdos significativos é um conteúdo e manter os alunos em um currículo assim configura-se em prática de currículo oculto.

Arroyo vê nos conteúdos significativos uma forma de transformação pedagógica. Para ele,

Os currículos e as didáticas podem se propor como dever do ofício da docência, que ao aprender a ler aprendam a se ler, que ao aprender ciências aprendam as explicações científicas sobre seu viver, que ao aprender história aprendam suas histórias e memórias, sua história na História, que ao aprender geografia aprendam os sem-sentido dos espaços precarizados, do viver sem-teto, sem-terra, sobreviver nas relações sociais-espaciais, na produção-apropriação do espaço em nossa história.

Que aprendam os sentidos históricos de suas lutas por terra, moradia, vida (ARROYO, 2013, p. 284).

Ao promover ações desse tipo, as escolas possibilitam aos educandos compreender os porquês de suas condições. Exige um trabalho com as contradições. É, na visão de Arroyo (2013, p. 302 e 308), uma disputa epistemológica para desestruturar as certezas e verdades presentes no currículo, para eliminar a violência que esse, o currículo, pratica com os coletivos sócio-étnico-raciais, das periferias e do campo, quando impõe uma experiência como única aos sujeitos.

Essa ideia aproxima-se da posição de Freitas (2011a, p. 159), quando este afirma que as ligações com o meio se dão na área social, da cultura, da história e da economia, nas lutas e contradições da vida. Para ele,

O conteúdo da escola é preliminarmente o conteúdo da vida, do meio social natural e social, sistematizado na forma de conceitos, categorias e procedimentos pelas ciências. No entanto, tal conteúdo não está desprovido de lutas e contradições. Se o conteúdo expresso nas bases das ciências é o conteúdo da vida em um outro nível de elaboração, seu domínio pela juventude não pode se dar fora da vida, fora do meio sem considerar suas contradições (FREITAS, 2011a, p. 159).

Nesse sentido, ter a realidade como forma de organização do currículo implica em intervenção, mudanças na prática da escola, em transformar essa realidade, desnaturalizando os fatos e as relações, por meio de um trabalho com a contradição.

Ainda para Freitas (2011a, p. 161) num projeto almejado como futuro para a juventude, a escola deverá fazer parte da vida, do trabalho socialmente útil, da prática social. Dessa maneira, os sujeitos se constituirão pelas lutas e pelas contradições, organizando-se para transformação da realidade.

## **2.2 Configurações do Ensino Médio no Brasil: uma dualidade a ser superada**

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2011, p. 25).

Rodrigues (2011, pp. 181-184) afirma que o Ensino Médio no Brasil demonstra uma aparente falta de finalidade que acabou por construir uma escola dual: formação propedêutica para a elite, com vistas à continuidade dos estudos no Ensino Superior e; formação profissionalizante para a classe trabalhadora, objetivando o mercado de trabalho de forma imediata. Para ele, tal situação é fruto da articulação entre Ensino Médio e os modelos econômicos no Brasil, pois até a segunda década do século XX essa etapa escolar era acessada quase que exclusivamente pela classe dominante e quando se pensou em democratização, a partir da década de 30, foi com a finalidade de potencializar o capitalismo industrial e projetar o país no cenário mundial.

Segundo Rodrigues (2011, p. 184), a década de 30 marca uma mudança no cenário do Ensino Médio. Para ele, o enfraquecimento das oligarquias rurais, somados ao crescimento da industrialização e o movimento de migração para os centros urbanos, motivaram transformações no panorama econômico e social do Brasil. Essas mudanças marcam o início de uma série de reformas para democratizar o acesso e alinhar a educação às necessidades do capital.

Para Moehlecke (2012, p. 40), as primeiras tentativas de romper com a exclusividade do ensino propedêutico deram-se com a implantação da Reforma Francisco Campos e isso por meio da implantação de ensino profissional para a classe trabalhadora.

O Decreto 19.890/31, chamado de Reforma Francisco Campos, garantiu avanços, mas não alterou a estrutura dualista e precisa ser encarada como resposta às pressões sociais e de parte dos intelectuais influenciados pelas ideias da Escola Nova.

Ainda para Rodrigues (2011, pp. 185-186), a Reforma Capanema, estabelecida pelo Decreto 4.244/42, teve influência da ideologia nacionalista do período, em que se privilegiava a formação moral dos estudantes em detrimento da construção dos conhecimentos. Segundo o autor, vinculava-se à educação questões como nacionalidade e segurança nacional. Ao ensino secundário, correspondente ao Ensino Médio pós LDB 9.394/96, caberia à formação de consciência patriótica, o que é um reforço do caráter elitista da educação e da manutenção da dualidade.

Conforme Rodrigues (2011, p. 187), as décadas de 1950 e 1960 são marcadas por uma crescente influência dos Estados Unidos no que diz respeito à economia mundial. Na época, os Estados Unidos investiram em economias chamadas de periféricas, como Brasil e

América Latina, impondo sobre esses países, uma política que reforçava os princípios liberais e de combate a iniciativas socialistas.

Nesse período, de acordo com Rodrigues (2011, p. 187) os gestores do Brasil viam no Ensino Médio a chave para consolidar e potencializar o capitalismo industrial, inserindo o Brasil entre os países industrializados. Nessa perspectiva, Moehlecke (2012, p. 40), aponta que a formação profissional, de terminalidade específica, tinha objetivos de preparar mão de obra para desenvolver a indústria que surgia no país. Em consequência, não se eliminou a dualidade, visto que apenas o propedêutico possibilitava a continuidade nos estudos e esse formato de ensino destinava-se aos filhos das classes dominantes, restando aos filhos da classe trabalhadora cursar o nível médio profissionalizante.

Em decorrência desse pensamento e visando incentivar o ensino profissional, criaram-se as leis de equivalência (leis n. 1.076/50 e n. 1.821/53) dando aos estudantes do ensino técnico a possibilidade de acesso à Universidade, tanto que no Governo Kubitschek (1955-1960) priorizava-se a entrada dos estudantes nas escolas técnico-profissionalizantes, acreditando que ao acessarem o Ensino Superior se formariam empregados qualificados para os diversos setores que a economia exigia. Contudo, não foi esse o entendimento da classe média e de setores populares das áreas industriais que viam maior segurança para mobilidade social no ensino propedêutico, apesar de a primeira LDB (lei nº 4.024/61) estabelecer a equivalência de forma integral entre os dois modelos (RODRIGUES, 2011, p. 187-188; MOEHLECKE, 2012, p. 40).

Rodrigues (2011, p. 188) lembra que mesmo com a equivalência, quem cursava o ensino secundário de educação geral tinha mais vantagens de acesso a Universidade, tanto que 71,81% (1945), 75,58% (1950) e 75,51% (1960) das matrículas no Ensino Médio foram no curso secundário (propedêutico). O autor aponta ainda que apesar de as matrículas no Ensino Médio crescerem 296% entre 1945 e 1960, não foi uniforme e nem teve a mesma qualidade em todos os estados, tanto que a região Sudeste respondia por 60% das matrículas e por 56% dos estabelecimentos de ensino. Além disso, 73,3% do total das matrículas estavam na rede privada. Esses dados demonstram que o poder público tinha pouca participação no crescimento da taxa de matrículas, tanto que responde por pouco mais de 25%. Ao que parece, o crescimento se restringia a região do país cujo processo de industrialização estava mais avançado. Tal situação leva a deduzir que a participação governamental se dava mais na esfera legislativa.

Conforme Rodrigues (2011, p. 189), a tendência de potencializar o capitalismo industrial e promover o país no cenário mundial por meio da educação se intensificou após 1945 com acordos entre o Ministério da Educação e organismos estadunidenses e se fortaleceu com o golpe militar de 1964. Nesse período, estabeleceu-se uma ditadura sustentada por grupos econômicos nacionais e internacionais e empresas estatais, Forças Armadas e setores tecnocratas.

De acordo com Rodrigues (2011, p. 191), os acordos com os Estados Unidos e organismos internacionais influenciaram na definição de estratégias, métodos e objetivos para os diferentes níveis da educação no Brasil. Contudo, é a partir da implantação da ditadura militar, em 1964, que se estabelece o principal acordo entre Estados Unidos e Brasil no que diz respeito à educação. O acordo MEC-Usaid tinha o objetivo principal de implantar o modelo estadunidense nas universidades brasileiras, porém teve influência nos demais níveis de ensino e culminou na reforma implantada pela segunda LDB, Lei 5.692/71, estabelecendo a profissionalização compulsória para o Ensino Médio.

Para Moehlecke (2012, p. 41), isso foi visto como tentativa de diminuir a pressão para que se ampliassem as vagas no ensino superior. Nas palavras de Freitag (1986, p. 95), a profissionalização era uma forma de assegurar a reprodução das relações sociais, uma vez que abandonariam os estudos em detrimento do trabalho aqueles que não pudessem custear as despesas e apenas aqueles que pudessem arcar com os custos continuariam. Essa medida foi ineficaz e teve curta duração. Levou onze anos para que a ideia de profissionalização compulsória fosse revogada. A Lei 7.044/82 deixou a critério de cada escola continuar com a proposta de profissionalização.

Rodrigues (2011, p. 189) lembra que a mudança de nomenclatura de ensino secundário para 2º grau e o estabelecimento de profissionalização compulsória dada pela Lei 5.692/71 decorre dos acordos e parcerias MEC-Usaid, inspirados na Teoria do Capital Humano<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> “Essa teoria foi utilizada para justificar as desigualdades entre as diferentes nações do mundo, pois articulava a educação com a qualificação do trabalhador, o aumento de sua produtividade e, por conseguinte, a obtenção de maior renda individual. Desse modo, a origem dos graves problemas sociais das áreas consideradas subdesenvolvidas era reduzida ao acesso restrito às matrículas e ao pequeno investimento em educação. De forma mágica, todas as contradições próprias do sistema do capital e da condução política, ideológica e hegemônica das elites sobre as camadas populares acabam por desaparecer e a educação torna-se o bálsamo sagrado para o crescimento econômico e a diminuição das desigualdades sociais” (RODRIGUES, 2011, p. 190).

Após o período de ditadura militar (1964-1985), o Brasil teve seis presidentes: José Sarnei (1985-1989), Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-atualmente). Segundo Rodrigues, mesmo com a redemocratização do país, a forma de gerir a educação no Brasil não sofreu transformação. Para o autor,

[...] as mudanças no setor produtivo para responder à crise do capital que se aprofunda a partir dos anos 1970, a assunção da ideologia neoliberal redefinindo o papel do Estado, processo que no Brasil se intensifica a partir dos anos 1990, entre outros fatores, passaram a exigir da educação, e de maneira significativa do ensino médio, a ressignificação de suas funções.

Ao analisar as políticas mais recentes para o Ensino Médio, Rodrigues (2011, p.194) aponta que a reforma implantada no governo Fernando Henrique Cardoso está inscrita na conjuntura das agências internacionais de financiamento e que isso estabelece íntimo diálogo com o capital.

Para Rodrigues (2011, p. 196) a Lei 9.394/96, assim como as diretrizes, as resoluções e o Decreto 2.208/97, que separa educação geral da formação profissional, publicados pós LDB são influenciadas por agências internacionais de financiamento e retratam os pressupostos desses organismos, cujos objetivos são flexibilizar a administração e descentralizar os serviços e atendimentos no intuito de diminuir o tamanho do Estado.

Rodrigues (2011, p. 197) lembra ainda que essa descentralização está presente nos documentos produzidos e distribuídos pelo MEC. Para ele, a distribuição em larga escala desses documentos

[...] acabavam por prescrever pressupostos, metodologias e currículos de forma hermética, comportando-se quase como roteiros a serem seguidos. Utilizando-se de uma lógica de e para o mercado, começam a ser produzidos livros didáticos e paradidáticos com a chancela “de acordo com os Parâmetros Curriculares” e a Reforma passa a ser um produto posto a venda (RODRIGUES, 2011, p. 197).

Para Otto, Caimi e Silva (2014, p. 395), as atuais discussões sobre o Ensino Médio são resultantes de políticas públicas para a educação, emanadas de contextos anteriores. Derivam também das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e culturais dos anos de 1990 e 2000. Os autores consideram que não há neutralidade nessas políticas e que estas extrapolam o contexto escolar. Prova disso são os diversos documentos orientativos e diretivos produzidos pós LDBEN.

Dentre um vasto volume, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o

Ensino Médio (PCNEM), em 1999; as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2001; os PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias, em 2002; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006; o Programa Ensino Médio Inovador, em 2009; as Matrizes de Referência do ENEM; e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2011, que por intermédio do parecer CNE/CEB nº 5/2011 e da resolução CNE/CEB nº 2/2012, sinalizam para a necessária compreensão a se ter do eixo central da organização curricular do ensino médio: ciência, cultura, trabalho e tecnologia e do trabalho como princípio educativo (OTTO; CAIMI; SILVA, 2014, p. 395-396).

Apesar de os documentos produzidos após o ano de 2002 terem um maior direcionamento para os projetos da classe trabalhadora, esses documentos não representam uma ruptura com as orientações dos organismos internacionais.

Para Rodrigues (2011, p. 201), apesar de o governo de Luiz Inácio Lula da Silva ser vinculado aos trabalhadores, Partido dos Trabalhadores (PT), não houve transformação na perspectiva do projeto histórico da classe trabalhadora. Para o autor, o governo Lula apresentou rupturas e continuidades nas políticas educacionais do governo anterior, continuidades que foram reforçadas ou ampliadas. Constitui-se em continuidade, segundo o autor (RODRIGUES, 2011, p. 201-203), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que se constituiu em condutor do currículo em muitas escolas, cursos de formação de professores e materiais didáticos. Outro fator de continuidade é a incorporação da lógica do mercado na gestão do Estado, com a implantação de políticas de avaliação como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o que se assemelha com empresas privadas ao estabelecer metas a serem cumpridas em um prazo determinado.

As rupturas se deram ao possibilitar que se integrasse formação geral e profissional e se expandisse a rede de escolas de ensino técnico, por meio da revogação do Decreto 2.208/97. Moehlecke (2012, pp. 42 e 44) lembra também que a emenda constitucional 59/2009, que assegurou a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos, reforça a intenção de universalizar o Ensino Médio a toda a população. A autora destaca ainda como importantes para a redefinição e o fortalecimento desta etapa de ensino a criação em 2006 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da emenda constitucional 53/06.

Recentemente, já no governo Dilma Rousseff, o destaque enquanto política para esta etapa de ensino fica a definição de novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino*

*Médio* por meio da Resolução CNE/CEB 2/2012, cuja orientação se inscreve na perspectiva da formação humana integral, que, em tese, possibilita romper com a dualidade histórica do Ensino Médio.

Como se nota, há uma relação conflituosa entre o projeto da classe trabalhadora e o proposto pela política neoliberal. As conquistas dos trabalhadores foram, via de regra, em função de satisfazer as necessidades do sistema capitalista. Se por um lado, a oferta de Ensino Médio foi ampliada para todas as classes sociais, por outro, as vagas em educação profissional ainda se destinam a classe trabalhadora. Ou seja, a dualidade histórica dessa etapa da educação básica persiste, ainda que de modo velado.

### **2.2.1 Pressupostos orientadores do Ensino Médio: trabalho, ciência e cultura como eixos estruturantes da educação integral**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) traz em seu Artigo 2º que a educação tem por finalidade desenvolver o educando de forma plena, de modo a prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho. Essa mesma legislação expõe em seu Artigo 22 que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Ramos (2004, p. 13-14) salienta que a centralidade no mercado de trabalho faz parte da história do Ensino Médio. Segundo a autora, na fase nacional-desenvolvimentista, a preparação para o trabalho era a principal finalidade da educação. Acessar o mercado de trabalho após a conclusão do Ensino Médio, ou acessá-lo posteriormente, ao término do Ensino Superior, determinava o posicionamento na divisão social do trabalho.

A atual LDB inaugura uma nova forma de compreender a formação. Não é mais a qualificação para o trabalho a única finalidade da educação. É preciso, nas palavras de Ramos (2004, p. 15), preparar para a “vida”. Isso porque, dada a instabilidade da economia mundial, é preciso adequar-se a flexibilidade do mercado. Segundo a autora, essa foi a tônica da atual LDB.

Sob um ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 90, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Um possível projeto de futuro não teria relação nenhuma com um projeto de nação ou de sociedade – categorias consideradas obsoletas diante da globalização e ao neoliberalismo – mas seria, fundamentalmente, um projeto individual (RAMOS, 2004, P. 15).

No entendimento de Ramos (2004, p. 15), ainda que seja um projeto individual e não um projeto de nação, a finalidade expressa no Artigo 22 da LDB retira o foco do mercado de trabalho e o coloca nos sujeitos, o que em nenhum dos outros projetos havia sido feito. Para a autora, ao focar na pessoa humana, a legislação possibilita reconhecer sujeitos e conhecimento. Assim, é possível reconhecer que esses sujeitos têm uma história e uma cultura e direito a desfrutar dos benefícios que o conhecimento trouxe à humanidade.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, s/p), o trabalho é a atividade que permite ao homem adquirir consciência, é por ele que se humaniza e amplia seus conhecimentos. É também, para os autores, pelo trabalho que o homem transforma a natureza e produz sua existência.

Entendido dessa maneira, o trabalho torna-se o principal eixo a estruturar o currículo do Ensino Médio, pois ciência e cultura originam-se da atividade humana. O Artigo 36 da LDBEN estabelece que o currículo do Ensino Médio deva observar os princípios das ciências e da tecnologia, bem como aspectos ligados ao processo de transformação da cultura, assim como aquilo que já é comum às outras etapas da Educação Básica.

Ao analisar o Artigo 5º da Resolução CNE/CEB 2/2012, quando se define as formas de oferta e a organização do Ensino Médio, observa-se maior clareza quanto às bases e os eixos estruturantes da educação. Nota-se um alinhamento com o projeto histórico da classe trabalhadora. Diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, em que o mundo do trabalho e o exercício da cidadania são tomados como contextos relevantes do currículo e, cuja proposta é criticada por Ramos (2004, p. 16) ao trazer um conceito de trabalho que oscila entre princípio e contexto, mediação e fim, práxis humana e práxis produtiva, a atual define o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Nas palavras de Frigotto e Ciavatta (2004, p. 21), faltava clareza quanto a articulação entre trabalho, ciência e cultura na Resolução CNE/CEB 3/1998. Ao que se pode notar na atual DCNEM, a integração entre esses elementos está expressa no Artigo 5º, trazendo a

forma como são entendidos cada um deles nos parágrafos que seguem. Além dos três eixos que Frigotto e Ciavatta propõem, a referida diretriz acrescenta o conceito de tecnologia.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Entendendo com Ramos (2004, p. 18) que o trabalho é elemento de mediação de primeira ordem, pois é a partir dele que se produz ciência e cultura, é preciso diferenciá-lo quanto ao seu sentido histórico e ontológico, embora para a autora, ambos sejam considerados princípios educativos. Segundo ela, a construção de um projeto de Ensino Médio passa pelos dois sentidos do trabalho:

a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;

b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e prática produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produz novos conhecimentos (RAMOS, 2004, p. 19).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, s/p), ter o trabalho como princípio educativo é princípio ético e político e, assim, dever e direito, e não apenas técnica didática ou metodologia.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, s/p), a concepção de ciência associa-se a concepção de trabalho no sentido histórico, por também ser histórico o processo pelo qual os conhecimentos são produzidos e legitimados, podendo fundamentar as técnicas. Deste modo,

a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. A formação profissional, por sua vez, é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, s/p).

A base para a superação do enciclopedismo está na compreensão da cultura como síntese entre formação geral e formação específica. Assim,

[...] a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais amplo possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada.

Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, s/p).

O Artigo 6º da Resolução CNE/CEB 2/2012, cujo conteúdo está em conformidade com o texto da LDB e com esses princípios aqui apontados, apresenta o seguinte conceito de currículo:

[...] proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas.

O exposto nesse artigo articula-se com o que afirma Lopes (2004, p. 193) sobre políticas de currículo. Segundo ela, toda política de currículo busca constituir conhecimento escolar para a escola e pela escola e, ao mesmo tempo, é uma política cultural por ser oriunda de uma seleção de cultura produzida nas relações conflituosas dos sujeitos. Assim, para a autora, não são produções ou propostas exclusivamente externas, dadas pelo governo, mas as práticas e propostas das escolas também constituem as políticas curriculares.

Nesse sentido, de acordo com Ramos (2004, p. 21), a escola não pode admitir que a educação da classe trabalhadora seja forma de propiciar condições de melhores adaptações ao meio, mas deve (escola e educação) possibilitar que ao compreender sua realidade, os sujeitos possam transformá-la. Para a autora, a escola que se baseia neste pressuposto, não é apenas uma escola ativa, mas também criadora. Escola assim, não se resume a desenvolver competências para adaptação à realidade, ao contrário, enxerga que no desenvolvimento intelectual dos estudantes pode possibilitar a emancipação de modo que se tornem dirigentes.

Um projeto de educação integral de trabalhadores que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente. Enfatiza a construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando os acúmulos advindos das diversas experiências formativas trazidas, individualmente, pelos diferentes sujeitos educadores.

A organização de conteúdos, por sua vez, visa superar a fragmentação e a abstração de currículos lineares e prescritivos, possibilitando a reflexão sobre a origem social, histórica e dialética do conhecimento científico (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005 s/p).

Trabalho, ciência e cultura são indissociáveis em um projeto de educação integral. Para estes autores, é na relação entre os três eixos que reside a materialidade para a construção e ampliação do saber.

### **2.2.2 O Ensino Médio nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso**

As Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010, p. 64) apontam que o grande desafio a ser enfrentado pelo Ensino Médio é romper com a ambiguidade de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos. Há que se compreender que este desafio não se resolve de maneira fácil, com melhores definições de finalidades ou de conteúdos e procedimentos. Nas orientações, há o reconhecimento de que a mudança de concepção é um problema político que envolve relações de poder característico de uma sociedade de classes.

Em face do histórico do Ensino Médio no Brasil ser marcado por incluir os já incluídos, as Orientações estabelecem que o primeiro desafio que o Estado de Mato Grosso precisa enfrentar é a oferta de educação com qualidade de modo que se articulem

conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e sócio-históricos, integrando trabalho intelectual e atividade prática, na perspectiva do domínio intelectual da técnica e não no sentido de domínio de todas as técnicas, perspectiva essa que se coloca no âmbito da emancipação humana como forma de responder às novas demandas que as mudanças ocorridas na vida social e produtiva trazem para a educação, a partir da mundialização do capital, da reestruturação das formas de produzir e do Estado mínimo, justificadas e sustentadas pela ideologia neoliberal (MATO GROSSO, 2010, p. 65).

Tal proposta procura romper com a concepção neoliberal embutida na LDB e nas DCNEM de 1998, em que por vezes o trabalho era encarado como polivalência<sup>29</sup>. Dessa maneira, o que propõe as Orientações Curriculares de Mato Grosso, está inscrito na

---

<sup>29</sup> Para Kuenzer (2000, pp. 86-87) polivalência refere-se a capacidade de o trabalhador adequar-se às novas tecnologias e aplicá-las sem que com isso domine a totalidade ou rompa com a fragmentação. Diferente, portanto, do conceito de politecnia. Para ela, “A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. [...] A politecnia cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história”.

perspectiva da educação politécnica. Considerando o proposto, (MATO GROSSO, 2010, p. 67), dois outros desafios são postos: democratizar o Ensino Médio com a mesma qualidade para todos e; equilibrar utopia com as condições materiais.

Percebe-se no texto uma justificativa prévia de que tais desafios não poderão ser superados de maneira fácil e em curto espaço de tempo, visto que a proposta de educação politécnica dada tem um custo elevado ao Estado. No entanto, em face dessa dificuldade, essas Orientações apontam para a necessidade de se trabalhar com as possibilidades e limitações, o que exige

a formulação de diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, no sentido da construção de uma igualdade que não está dada no ponto de partida, e que, por essa mesma razão, exige mediações diferenciadas no próprio Ensino Médio, objetivando atender às demandas diferenciadas e desiguais (MATO GROSSO, 2010, p. 68).

Essa proposta entende que a formação científico-tecnológica e sócio-histórica deva ser contemplada na parte diversificada do currículo com conteúdos do mundo do trabalho, sem com isso reproduzir o que antes era feito com cursos de base taylorista/fordistas. Em outro momento, o texto afirma que para atender as necessidades de alguns alunos será necessário articular o Ensino Médio com modalidades como o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), dado que a falta de alternativas de modalidades de educação pode configurar-se em estímulo à não escolarização ou à descontinuidade dos estudos.

Com base nessa afirmação, é possível compreender, conforme Moehlecke (2012, p. 44) que a permanência do estudante no Ensino Médio envolve diversos fatores que devem ser considerados antes da elaboração de qualquer política para essa etapa da educação, como: idade de ingresso e trajetória escolar; repetência, evasão e aproveitamentos dos estudos; infraestrutura e qualidade do corpo docente e; inclusão ou não no mercado de trabalho.

No bojo das Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010, p. 70) está presente a ideia de que as finalidades<sup>30</sup> do Ensino Médio somente serão alcançadas

---

<sup>30</sup> AS Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso trazem como finalidades para o Ensino Médio: “aprender permanentemente; refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e social; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; usar os conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos para resolver problemas, o que implica em

quando todos os alunos tiverem acesso à ciência, cultura e tecnologia. Porém, mais uma vez restringe o êxito quanto ao proposto às condições de financiamento, ou seja, a superação do modelo de desenvolvimento em curso depende do próprio modelo.

A democratização do ensino e da escola é uma finalidade proposta pelas Orientações Curriculares. Nelas (MATO GROSSO, 2010, p. 71-71) está presente a ideia de que a escola pública de Ensino Médio será democrática apenas quando em seu projeto pedagógico possibilitar que todos possam ter participação na produção científica, tecnológica e cultural.

[...] a escola média deverá ser capaz de, ao articular ciência, trabalho e cultura, exercer a sua função universalizadora, através de um projeto político-pedagógico que permita o enfrentamento dessas limitações, elaborar e pôr à disposição dos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática e entre o conhecimento, o trabalho e a cultura. Essa é a finalidade do Ensino Médio público: ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser estritamente profissionalizante (MATO GROSSO, 2010, p. 72).

Nesse sentido, é importante reconhecer, conforme o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011, p. 29), que o Ensino Médio precisa ser unitário em seus princípios e objetivos, sem deixar de ser diverso nas possibilidades formativas considerando as necessidades socioculturais e econômicas dos seus sujeitos.

### 2.2.3 O Ensino Médio no campo

Considerando que a educação no meio rural foi negligenciada por muito tempo e que até 2013<sup>31</sup> o Ensino Médio não figura na LDBEN como etapa obrigatória e gratuita da educação básica, é de supor que exista uma dupla negligência. Conforme *Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária*<sup>32</sup> (MST, 2011, 210), no ano de 2006, menos de um quinto dos jovens do campo na faixa entre 15 e 17 anos frequentava o Ensino Médio. Esse mesmo documento traz dados de

---

aprender a usar o método científico; ter utopia, a orientar a construção de seu projeto de vida e de sociedade” (MATO GROSSO, 2010, p. 70).

<sup>31</sup> A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 torna a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. No entanto, apenas em 2013, com a Lei nº 12.796, de 2013, altera-se a LDBEN e tornam pré-escola e Ensino Médio etapas obrigatórias e gratuitas, o que até então, se aplicava apenas ao Ensino Fundamental.

<sup>32</sup> O 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária ocorreu em Luziânia/GO, de 18 a 22 de setembro de 2006.

2004 da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) que apontam que das 8.679 escolas em assentamentos, apenas 373 era de Ensino Médio. No entanto, considerando apenas o número de matrículas entre os anos de 2007 e 2013, houve um crescimento na ordem de 44,6%, conforme tabela 6.

Analisar a educação apenas pelos números, considerando apenas número de matrículas pode não dimensionar de forma correta o tipo de educação ofertada a esses jovens. É necessário questionar: qual concepção de educação de nível médio adotar nas escolas do campo? A resposta a essa questão é fundamental e indicará o tipo de formação dos jovens do campo.

**Tabela 6 – Número de Matrículas em Escolas Localizadas em Áreas de Assentamento por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013.**

Ano	Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino								
	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Regular					Ed. de Jovens e Adultos (Presencial e Semi Presencial)	Educação Especial
			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Ed. Profissional (Concomitante e Subsequente)		
			Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
2007	452.747	48.636	352.443	242.450	109.993	11.849	371	39.371	77
2008	408.412	47.919	315.276	214.059	101.217	9.869	463	34.833	52
2009	365.352	40.522	279.841	184.493	95.348	12.169	273	32.475	72
2010	345.348	41.232	259.948	167.806	92.142	13.052	437	30.635	44
2011	403.116	49.549	300.757	194.102	106.655	14.988	787	37.024	11
2012	392.356	47.397	289.859	181.086	108.773	17.898	1.444	35.738	20
2013	361.361	46.523	263.148	165.314	97.834	17.134	333	34.202	21

Fonte: MEC/Inep/Deed.

A defesa do tipo de educação a ser adotada nas escolas, presente no item 4 do tópico *Que Educação Básica* e o tipo de formação pretendida, exposto no item 6 do tópico *Que Educação Escolar de Nível Médio* do documento do MST, indicam que a proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional seja um dos caminhos a serem percorridos pelas escolas de Ensino Médio, mas não necessariamente o único.

Defendemos um projeto de educação vinculado a um projeto político de transformação social, de classe e voltado à formação integral dos trabalhadores e que articule diferentes ações no plano do trabalho, da cultura, da participação social, da formação política e ideológica e da educação escolar. Defendemos uma educação portadora e cultivadora de valores humanistas e socialistas, preocupada também com o cuidado da natureza e que se desenvolva na perspectiva da *práxis*: prática e teoria articuladas pelos processos de transformação do mundo e de autotransformação humana (MST, 2011, P. 213, destaque no original).

*A formação para o trabalho* (ou *formação do trabalhador*) que queremos para todos os jovens em todas as escolas é aquela que deve fazer parte da própria educação básica de perspectiva integral e unitária, *não se separando de uma formação geral sólida e ampla, que tem o trabalho como princípio educativo* e que se centra na chamada *educação tecnológica* ou *politécnica* (nas expressões de Marx e Gramsci).

[...] Interessa-nos especialmente compreender os processos produtivos mais complexos e os que são próprios dos assentamentos, do campo, incorporando a *cultura* própria deste trabalho e buscando desta forma *superar a oposição entre trabalho manual e intelectual* (MST, 2011, pp. 217-218, destaque no original).

Ciavatta e Ramos (2012, p. 307) afirmam que o sentido da formação profissional integrada ao Ensino Médio é que ela possibilita fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral<sup>33</sup> da escola unitária. Para as autoras, o Ensino Médio Integrado

[...] é um ensino possível e necessário aos filhos dos trabalhadores que precisam obter uma profissão ainda durante a educação básica. Porém, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência e cultura, esse tipo de ensino acirra contradições e potencializa mudanças (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 307).

Em âmbito nacional, a integração entre formação profissional e Ensino Médio foi garantida pelo Decreto nº 5.154/2004. A partir dele, foram implantados alguns projetos e programas cuja finalidade era articular a formação profissional a esta etapa da educação. Em 2007, o Governo Federal lançou o documento base para a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa configurou-se em uma alternativa para as escolas do campo, porém sofreu algumas suspensões por questões de ordem financeira.

O Estado de Mato Grosso implantou o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) nas escolas do campo com a possibilidade de que ofertassem os cursos de Agroecologia e Administração Rural. Consta nas Orientações Curriculares deste Estado que

O Ensino Médio Integrado articulará organicamente os conhecimentos gerais básicos e os relativos à formação profissional, de forma a propiciar participação na vida social e produtiva, ressaltando-se que ambas promovem, cada uma a seu modo, experiências e espaços de cidadania e trabalho. Nesse sentido sua organização curricular integrará a educação geral e profissional através da intencional seleção e organização de conteúdos e atividades, de modo a assegurar que o currículo não se constitua em mera sobreposição de partes que não guardam organicidade entre si (MATO GROSSO, 2010, p. 80).

Como se nota, a proposta constante nessas orientações combinam as áreas do conhecimento alinhadas com a área técnica e considerando os princípios do Ensino Médio. É preciso esclarecer que a implantação do EMIEP não se deu em todas as escolas do campo em Mato Grosso. Como apontado no tópico anterior, há implícita algumas justificativas de que

---

<sup>33</sup> A educação integral/omnilateral busca incluir “[...] o trabalho pedagógico na dimensão da instrução/apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades cognitivas, da visão de mundo e valores (incluída aqui a formação política e ideológica), do desenvolvimento corporal, afetivo e artístico, da capacitação organizativa (que passa pelo exercício da auto-organização) e da formação para o trabalho” (ITERRA, 2011, p. 57).

isso não seria realizado por questões econômicas, já que esse formato elevaria os custos de funcionamento do Ensino Médio.

Ciavatta e Ramos (2012, p. 309) afirmam que a implantação do Brasil Profissionalizado em 2007 e do Ensino Médio Inovador em 2009, demonstra que a integração de base unitária não implica em educação profissional. Para elas, ambos têm por finalidade a implantação do Ensino Médio Integrado. O primeiro aponta para a profissionalização e o segundo é não profissionalizante, mas defende a integração entre trabalho, ciência e cultura. Conforme as autoras,

O programa Ensino Médio Inovador pretende incidir sobre o ensino médio *não* profissionalizante, visando instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos. As disciplinas deveriam se articular com atividades integradoras mediante relações entre os eixos constituintes do ensino médio, quais sejam, trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O currículo teria o trabalho como princípio educativo nas dimensões ontológica e histórica, às quais estariam relacionadas as concepções de ciência e cultura (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 309).

Conforme o proposto pelo documento do MST, anteriormente citado, a educação de nível médio não precisa, necessariamente, ser integrada a profissional para ser de base unitária. Caberá ao coletivo da escola decidir qual(is) o(s) caminho(s) a ser(em) percorrido(s) para se promover a educação integral, seja profissional ou não.

### **CAPÍTULO III**

#### **O CURRÍCULO NA ESCOLA IVONE BORKOWSKI DE LIMA: emancipação ou conformação ao capital?**

Este capítulo retrata a escola observada no momento da coleta de dados, sua estrutura, suas contradições, seus alunos e profissionais (professores, gestores, apoio e técnicos administrativos). No entanto, não se pode perder de vista que a realidade é dinâmica e capaz de mudar e ser mudada pela ação do homem (GAMBOA, 1998, p. 112). Nesse sentido, torna-se relevante trazer um histórico do Distrito Colorado do Norte – Nova Canaã do Norte, aliado a alguns aspectos da colonização do norte de Mato Grosso. Assim, ganha importância fazer uma retrospectiva do Ensino Médio no Distrito, mostrando as condições de funcionamento desde sua criação em 1998 e o que mudou a partir de 2007, ano em que a atual escola passa a funcionar. O recurso de recorrer à história possibilita entender quais são os sujeitos que compõem a comunidade, suas lutas e cultura.

Os trechos que tratam da história do Distrito e do Ensino Médio na localidade são fruto de entrevistas com quatro professoras. Dessas, duas desenvolveram atividades no período de implantação do Ensino Médio na localidade e outras duas realizaram trabalhos sobre a história da comunidade, sendo que uma delas fora aluna da primeira turma dessa fase de ensino. As partes restantes resultam de observações, entrevistas e análise dos documentos da escola e procuram responder às seguintes questões: como se articulam trabalho, ciência e cultura? Como ocorrem as relações educação e trabalho, teoria e prática social? O trabalho é princípio educativo? A pesquisa é princípio pedagógico? Há trabalho coletivo na escola? A emancipação dos sujeitos é considerada? Qual a concepção de educação adotada pela escola? Há relação com a defendida pela Educação do Campo? Qual a perspectiva de currículo e de Ensino Médio adotada pela escola? Como as proposições de educação do campo se articulam com o currículo da escola?

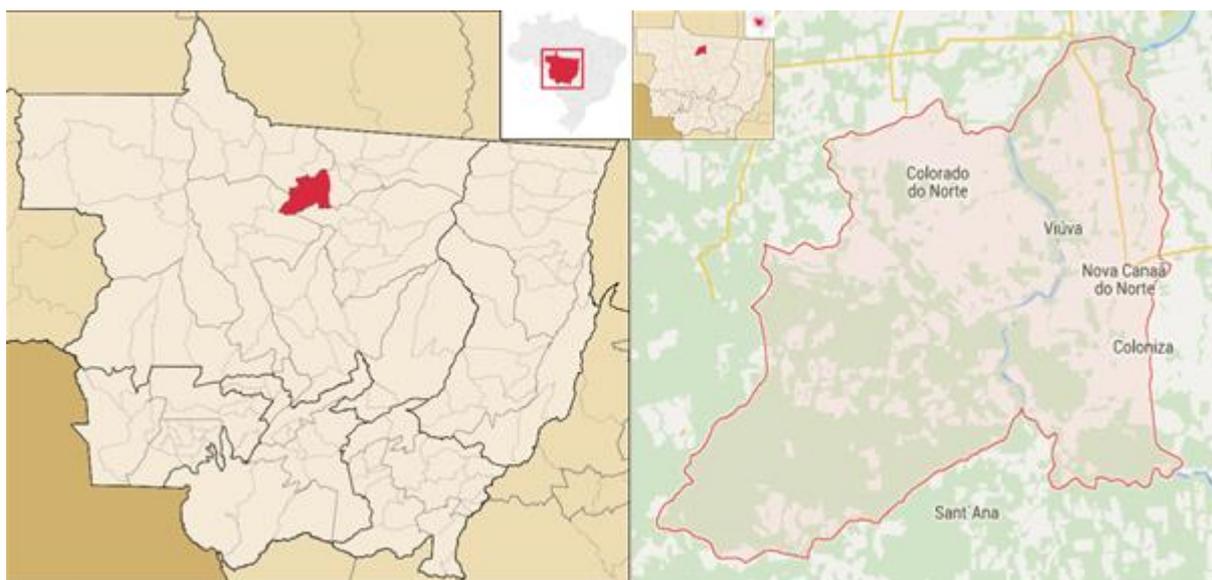
Optou-se por denominar todos os entrevistados de acordo com o segmento de cada um, seguido pelo número, de modo que os sujeitos não tivessem os nomes expostos. A numeração não seguiu a ordem das entrevistas para manter o anonimato dos participantes da pesquisa. A identificação seguirá o seguinte critério: para o segmento professor, será utilizada a palavra Professor, seguida do respectivo número de identificação; para os gestores, será Gestor mais a numeração; para os profissionais de Apoio Administrativo Educacional (AAE),

AAE seguido pela numeração; para o segmento dos Técnicos Administrativo Educacional (TAE), TAE seguido pelo número. A título de exemplo, serão Professor 1; Gestor 1; AAE 1; TAE 1.

### 3.1 O contexto da escola

Para se compreender o contexto atual da Escola Ivone Borkowski de Lima é preciso entender o processo de colonização empreendido nas décadas de 1970 e 1980 na região norte do Estado de Mato Grosso, pois a ocupação das terras no Distrito de Colorado do Norte, no município de Nova Canaã do Norte, é decorrente dessa ação. A imagem a seguir ilustra o território atual.

#### Imagem 1 – Localização do Distrito Colorado do Norte/Nova Canaã do Norte - MT



Fonte: googlemaps/wikipédia - adaptado pelo autor.

Nesse período, foram executados projetos de colonização, em sua maioria por iniciativa privada com financiamento público para que se expandissem e ampliassem as fronteiras. Segundo Zart (2005, p. 63) o entendimento de fronteira guiava-se por duas questões: o desenvolvimento e a ocupação. Para ele, era preciso que a região fosse ocupada por homens capazes de transformar a natureza pelo trabalho e produzir capital. Nas palavras do autor,

A Amazônia não estava inabitada por seres humanos. No entanto, os homens que habitavam as florestas amazônicas eram considerados, pelo sistema governamental,

indigentes para o trabalho, portanto, incapazes para o exercício das funções requeridas pelo capital. Esta perspectiva se coloca em conformidade com a concepção de trabalho do homem ocidentalizado, isto é, aquele que assimilou e incorporou a racionalidade e a calculabilidade características da razão instrumental moderna, que orienta a efetividade da ação de transformação da natureza pelo trabalho, para uma finalidade de apropriação e acumulação de riquezas. Desta forma, o índio e o posseiro camponês apesar de estarem presentes corporalmente nas terras amazônicas, as suas mentalidades não eram compatíveis com os interesses e com o plano que se propunha: “transformar o espaço geográfico amazônico em espaço econômico” (ZART, 2005, p. 64).

Para Vieira (2005, p. 45) o processo de colonização adotado para a região amazônica tem suas raízes em dois fatores: o golpe militar de 1964 e o surgimento do Estatuto da Terra no mesmo ano. Conforme o autor, o golpe militar resultou da articulação das classes proprietárias nacionais frente aos avanços das organizações sociais e dos preceitos democráticos. O modelo de desenvolvimento instituído pelas forças patrocinadoras do golpe tinha como pretensão garantir um padrão de acumulação e desenvolvimento acima do que foram conquistados até aquele momento. Qualquer ação que tentasse impedir ou por em risco os privilégios dos proprietários do capital, não seriam tolerados. Ao mesmo tempo, o Estatuto da Terra configura-se como mecanismo para favorecer a classe proprietária e dirigente<sup>34</sup>, alinhando-se aos preceitos do golpe. Por outro lado, a noção de modernização da agricultura como um instrumento para o desenvolvimento é posta como substituição à reforma agrária – bandeira defendida por setores progressistas da sociedade.

Os projetos de colonização foram uma das alternativas para alavancar a modernização da agricultura e frear as iniciativas de reforma agrária. Ainda segundo Vieira (2005, p. 48) a reforma agrária foi substituída pela colonização dirigida, já que esta não trazia em seu bojo o questionamento da propriedade e da concentração fundiária. Além disso, a colonização mostrou-se como forma de desarticular a luta por reforma agrária, pois não garantia acesso e permanência dos trabalhadores nas regiões onde fora implantada.

[...] ganhou muita força, a partir do Estatuto da Terra, os incentivos à colonização dirigida oficial ou particular nas áreas de fronteira do país, processo este que se multiplicou às centenas ao longo da década de 1970. Anteposta à reforma agrária, a

---

<sup>34</sup> Conforme Vieira (2005, p. 47), “O que o golpe militar de 1964 e as reformas instituídas a partir de então consagraram foi o distanciamento das demandas sociais externadas pelos movimentos sociais e trabalhadores organizados no âmbito do Estado. O Estatuto da Terra, mesmo fazendo previsão e incorporando instrumentos legais à reforma agrária - aspecto este que buscava apresentar alguma contrapartida às mobilizações em torno do tema, passava a se caracterizar pelo crescente e continuado abandono desse instrumental jurídico-institucional. Ganhou fôlego no interior do Estatuto a noção de modernização, em outras palavras, obteve privilégios a noção que perseguia a transformação dos imóveis rurais em empresas”. Segundo este autor, a partir de então, manter a concentração da propriedade fundiária foi a tônica das políticas implementadas. “O Estatuto da Terra, dessa forma, apresentava uma resposta às lutas dos trabalhadores rurais - ainda que meramente formal - mas se consubstanciava uma proposta conciliatória da burguesia industrial e a agrária para acelerar as transformações econômicas e produtivas no agro nacional” (VIEIRA, 2005, p. 47).

colonização estimulada pelo Governo Federal pretendeu resolver, em outra ponta do problema, a questão da terra (VIEIRA, 2005, p. 68).

Ou seja,

Excluída da agenda nacional, a reforma agrária fora substituída pela colonização dirigida, estratégia que pretendia amainar os conflitos agrários com o deslocamento geográfico das populações envolvidas e consolidar a aliança com o capital privado. Nesse sentido, o estado de Mato Grosso, localizado na região Centro-Oeste, foi palco privilegiado do pacto firmado. A extensão e o alcance dos projetos de colonização particular executados no Estado e a forte presença de capitais do Centro-Sul e de outros países são fortes evidências do controle sobre os trabalhadores engajados nos projetos de colonização, da reconcentração fundiária e da modernização da agricultura (VIEIRA, 2005, pp. 49-50).

Em resumo, o modelo implantado pelos projetos de colonização adotados após o pacto conservador-autoritário de 1964, tornou a migração com a promessa de acesso a terra um processo seletivo e excludente.

O amálgama existente entre os capitais privados, personificados nos empreendimentos particulares que se deslocaram para Mato Grosso e as políticas dos governos militares perseguiram claros objetivos: permitir ganhos capitalistas a esses empreendimentos e impedir o acesso à terra aos trabalhadores rurais, ainda que inicialmente tivessem de distribuir alguma terra nas áreas de colonização. Esse foi o sentido maior do processo de colonização que se instalou ao longo da década de 1970 ao distribuir alguma terra nas áreas de fronteira - na verdade, lotes urbanos e rurais que, em pouco tempo, retornaram às mãos das empresas de colonização em função das crescentes dificuldades ambientais, econômicas e creditícias - permanecendo inalterada a propriedade sobre as terras no país de um modo geral (VIEIRA, 2005, p. 89).

Assim, conforme Vieira (2005, pp. 73-74), a colonização foi resultado de determinantes econômicos, políticos, sociais e ideológicos que se evidenciam nos primeiros anos da década de 1960. O planejamento bem definido, sustentado pela concepção de ordem e progresso, em que “uma ordem (social e política) autoritária que submetia os colonos aos ditames do empreendimento colonizador e um progresso excludente que possibilitava um robusto circuito para a acumulação ampliada do capital” (VIEIRA, 2005, p. 74), desconstrói o *slogan* “terra sem homens, para homens sem terra”, pois o que de fato ocorreu foi que as terras se concentraram, em sua maioria, nas mãos de quem tinha o poder do capital. Assim, o *slogan* deveria ser: *Terras sem homens, para homens com dinheiro*.

A ocupação das terras onde hoje é o Distrito Colorado do Norte é decorrente do processo iniciado na década de 1970. Colorado do Norte é um distrito pertencente ao município de Nova Canaã do Norte, que antes de ser emancipado foi distrito de Colíder.

A área onde hoje é Colíder foi destinada à Colonizadora Líder para, assim como ocorreu com outras empresas colonizadoras em outros municípios, fizesse a demarcação e venda das terras para as pessoas que chegavam das regiões Sul e Sudeste, em sua maioria.

A ocupação de Colíder é fruto de incentivos fiscais e projetos do Governo Federal, ainda no período em que o 9º BEC (Batalhão de Engenharia e Construção) abria a Rodovia BR 163. Inicialmente, a denominação dada foi Cafezal. A procura foi tanta, que em cerca de um ano, quase toda a chamada Gleba Cafezal havia sido ocupada. Com o sucesso na ocupação da Gleba, pensou-se então em estabelecer a cidade. O nome adotado leva as iniciais da empresa colonizadora (Co+Líder).<sup>35</sup>.

Leite (2009, p. 2127) aponta que grande parte do sucesso da colonização de Mato Grosso, deve-se às propagandas realizadas na região Sul do país, pois eram homens com vocação para a agricultura. Era também a região onde havia mais pressão por reforma agrária.

As propagandas funcionavam como um recurso estratégico para atrair famílias da região Sul do Brasil para uma terra em que “tudo” produzia, “com destaque para a fertilidade do solo apresentado como apropriado para o plantio do café”. Essas propagandas - especialmente no cerne da ideologia militar do período - se valeram de discursos e imagens de extrema carga apelativa, pautadas pela convocação dos novos habitantes a esses espaços considerados “vazios”, tais como, “integrar para não entregar e levar homens sem terra para terras sem homens” (2008, p. 21). Assim, migrar para Mato Grosso significaria encontrar terras férteis, lucros fáceis e ascensão social (LEITE, 2009, P. 2127).

A autora lembra que essas propagandas mencionavam a qualidade das terras, a quantidade de madeira possível de se aproveitar e quantidade de água disponível nos lotes. Porém, não se informava que a região tinha uma estação chuvosa em que as estradas eram intransitáveis e uma estação de seca em que inclusive as pastagens e o café sofriam. Também não se informava que as doenças eram diferentes daquelas que a população estava acostumada a enfrentar e que a produtividade dos cereais era menor que a do sul do país.

Nova Canaã do Norte surge no auge da Colonização de Colíder. A ocupação das terras onde hoje é Nova Canaã do Norte ocorreu no ano de 1976. No período, o nome dado pela Colonizadora foi Gleba Nova Era. Mais tarde, por sugestão do Bispo de Sinop, Dom Henrique Froehlich, adotou-se o nome “Nova Canaã”, pois queria dar a ideia de que era a “Terra prometida”, o lugar onde se realizariam os sonhos<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Informação obtida a partir do histórico do município, disponível no *site* da Prefeitura de Colíder.

<sup>36</sup> Informação obtida a partir do histórico do município, disponível no *site* da Prefeitura de Nova Canaã do Norte.

A ocupação dos lotes em Nova Canaã do Norte passou por problemas e precisou de intervenção do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para que as famílias não ficassem desamparadas. Conforme histórico disposto no *site* da Prefeitura do município,

A empresa colonizadora promoveu o loteamento dos terrenos na área rural e urbana, no entanto, não teve sucesso na administração da gleba. Não houve estruturação por parte da empresa povoadora na organização da colonização, ocasionando problemas de relacionamento dentro da empresa. 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).

A resistência<sup>37</sup> marca a trajetória tanto de quem permanece no projeto quanto daqueles que se retiram dele. Foram resistentes aqueles que permaneceram em Nova Canaã do Norte, assim como foram resistentes aqueles poucos que retornaram às suas regiões de origem ou se empreitaram em ocupar uma nova área, Colorado do Norte. Os homens e as mulheres que se empenharam em desbravar essa nova área são resistentes no sentido de que queriam conquistar um pedaço de terra para permanecerem como agricultores camponeses. Os relatos das entrevistadas ilustram a resistência das pessoas e o porquê de permanecerem.

No período de colonização, no forte da colonização não teve desistência. As pessoas eram insistentes em querer ficar. Teve mínimas famílias que foram embora, mas procurando por terra. Não procuraram cidades (Professora 3).

As pessoas que a gente conversou, elas vieram para plantar, plantar e colher. Hoje a gente chamaria isso de agricultura familiar, camponesa, sei lá. Mas antigamente a ideia deles era plantar e colher. Abrir a terra, plantar. Tanto é que plantavam e colhiam muito. [...] A gente vê que as culturas que eles colocaram aqui eram as que eles traziam de lá. Começaram a plantar arroz, porque lá plantavam, plantava feijão, plantava milho, depois plantou algodão, então era tudo o que eles já conheciam de lá (Professora 6).

Os primeiros a ocuparem as terras em Colorado do Norte vieram do próprio município de Colíder. Na época, a área pertencia a este município. No entanto, 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

---

<sup>37</sup> Toma-se de Zart (2005, p. 193) a noção de que ação de resistência pode ser compreendida como retorno às suas origens. Neste caso, o retorno às origens é permanecer como camponês.

que tentavam manter a posse sobre a área. Silva (2010, pp. 3-4) traz um relato de como foi o processo de aquisição e ocupação das terras em Colorado do Norte.

[...] no interior do município, existia uma fazenda enorme, que era cuidada por um “grileiro” que vendia parte das terras sem a autorização do dono. E quando as pessoas que compravam a terra iam pra (*sic*) lá, acabavam disputando a posse das terras com o dono, que mandavam policiais e pistoleiros para expulsar os posseiros. As terras que eram compradas ficavam do outro lado do rio Ariranha. Houve no ano de 1982, um confronto conhecido como “confronto do “Barreirão”. No final acabou que o verdadeiro dono ficou com as terras. E os posseiros tiveram que abandonar as terras compradas.

A entrevista com uma das professoras que desenvolveu um trabalho sobre a história do Distrito também ajuda a compreender o processo violento ocorrido no período.

O que se tinha aqui não dá nem para chamar de organização, porque a disputa de terra era muito grande. Aqueles que não tinham a posse da terra e que estava lutando pela posse daquela que ele tinha desmatado, às vezes, nem era o dono daquela terra que ele tinha desmatado. E aí acontecia aquilo que a gente chamou na apostila<sup>38</sup>, de conflitos, confrontos. Confrontos é uma palavra bonita da gente se usar, porque o que tinha era guerra civil mesmo, porque os colonos que estavam aqui, eles enfrentavam os gatos que eles chamavam, jagunços, gente mandada do dono da terra, que, às vezes, nunca nem tinha visto, mas expulsava as pessoas que estavam aqui. [Esses jagunços, essas pessoas que procuravam expulsar eram donos da área?] Então, eles diziam ser os donos da área, mas a gente descobriu muito tempo depois que já era dono da área que já tinham tomado posse de outra pessoa. Então era a lei do mais forte. Quem tinha mais terra, tinha mais jagunços, mais poder de expulsão (Professora 6).

Em geral, conforme relatado pelas entrevistadas, as principais dificuldades enfrentadas, além da violência, foram a perda da produção por excesso de chuva e falta de infraestrutura para escoar a produção e a falta de serviços públicos como saúde e educação.

De acordo com as entrevistadas, as primeiras escolas foram fruto da luta dos pais tanto para construção, quanto para a manutenção. Nas duas comunidades maiores, a implantação ocorreu primeiro, no ano de 1985. As demais comunidades implantaram entre nos anos de 1986 e 1987. No início, as escolas eram de pau-a-pique. As construções com madeira beneficiada só ocorrem alguns anos após a emancipação de Nova Canaã do Norte, datada de 13 de maio de 1986. Nesse período, os professores eram leigos<sup>39</sup> e as salas

<sup>38</sup> O trabalho com os alunos resultou em uma produção escrita coletiva, com fragmentos de texto produzidos para a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) – poemas, memórias e crônicas – e relatos sobre a história e aspectos da geografia local. A impressão foi patrocinada pela Prefeitura de Nova Canaã do Norte, mas não houve publicação. O trabalho foi realizado entre os meses de fevereiro e outubro.

<sup>39</sup> Segundo Menezes e Santos (2001, página única), professor leigo é um “Termo que se refere aos professores sem qualificação pedagógica. A existência de professores leigos é comum em países do terceiro mundo, nas áreas mais pobres e, principalmente, na zona rural”.

multisseriadas<sup>40</sup> e superlotadas. Faltava autonomia ao professor tanto no que diz respeito ao planejamento, quanto à correção das provas, pois a Secretaria de Educação encaminhava ao professor o conteúdo que deveria ser trabalhado e este enviava as provas para que a Secretaria corrigisse.

O estado de improviso não se restringiu ao período em que as escolas começaram a funcionar. Ele ocorreu ao longo dos anos na implantação e manutenção dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e, como poderá ser demonstrado ao longo deste texto, permanece até no atual momento.

### **3.1.1 Retrato de uma escola improvisada: o improviso<sup>41</sup> como lei de funcionamento**

Desde o início, o Ensino Médio sempre foi o patinho feio da história. Por quê? Porque o Ensino Médio, lembro que muitos educadores colocavam que não era do Município. Não era o Município que tinha que manter. Tinha que ser o estado [Secretaria Estadual de Educação]. Então havia sempre em debates e reuniões, sempre o Ensino Médio estava no meio porque tirava o dinheiro dos professores [Ensino Fundamental] para pagar os professores do Ensino Médio. Então, toda vida teve uma “briguinha” assim, referente a isso. Aí depois, quando saiu do Município e foi para o estado, continuou do mesmo jeito. Por quê? Porque não tinha um prédio e a gente dependia do Município. E, falavam assim: “Ah, dava para fazer uma sala de vídeo. Dava para fazer uma biblioteca. Não dá porque tem aula do Ensino Médio”. Então, toda vida o Ensino Médio foi um estorvo para a Escola do Município. E com o passar do tempo, continua do mesmo jeito (Professora 8).

O Ensino Médio no Distrito Colorado do Norte teve início no ano de 1998. A situação de funcionamento era bastante precária. Faltavam recursos pedagógicos, financeiros e humanos. Eram poucos os professores que tinham Ensino Superior ou formação em área

---

<sup>40</sup> Conforme Menezes e Santos (2001, página única), salas multisseriadas é um tipo de “Organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente”. Afirmam ainda que “Esse tipo de organização é considerado problemático por algumas pessoas, uma vez que seria difícil trabalhar concomitantemente com várias séries. Além disso, o resultado deste processo poderia se traduzir numa aprendizagem deficiente. Como o modelo de escola rural que tem predominado na história brasileira é constituído quase que em sua maioria de classes multisseriadas a cargo de professores leigos, acredita-se que a educação no campo esteja sempre relegada a segundo plano, limitando-se ao ensino das primeiras letras. Por outro lado, as classes multisseriadas são consideradas uma estratégia para manter o aluno das áreas rurais na sala de aula”.

<sup>41</sup> A utilização do termo improviso se dá pelo fato de ser necessário recorrer a adaptações de horários e na estrutura física da escola para que esta possa ter condições de funcionar. Neste caso, considera-se como improviso a utilização de uma sala de madeira como cozinha, quando a Secretaria de Educação recomenda construção de alvenaria para esse ambiente, deslocar estudantes para salas fora do prédio escolar e, compartilhar o prédio com outra escola por falta de documentação adequada (título da área) para construir uma escola, tendo que se submeter às decisões da outra instituição para estabelecer seus horários de funcionamento.

específica. A primeira turma iniciou com apenas três professores, um com formação em Letras, um em Pedagogia e outro em Ciências Biológicas. Ao longo do ano, um desses professores deixou as aulas e foi preciso atribuí-las para mais de um professor do próprio município para que as atividades pudessem continuar.

O que eu me lembro era que os pedagogos assumiam a maior parte as aulas e entre eles, às vezes, discutiam o horário dentro da nossa sala. E eles se juntavam e discutiam. Deve que tinha um coordenador para fazer essa função, porque diretor não tinha. [...] Era uma rotatividade de professor muito grande, porque ninguém parava aqui na escola. Os que paravam eram sempre os pedagogos e que assumiam essas aulas. [...] (Professora 6)

Teve uma professora que veio e não se acostumou com o lugar. Foi embora e um professor com Ensino Médio pegou as aulas e os pais acharam que não dava para dar aulas. Acho que ligaram para a SEDUC denunciando que os professores não tinham formação, esse professor. Na época, o secretário de educação trouxe um professor da Escola Estadual Nova Canaã para dar aulas aqui. Ele tinha aulas naquela escola e reorganizou o horário lá para vir dar aulas aqui. Vinha uma outra professora, mas não me recordo o nome. Acho que era para trabalhar o inglês. A prefeitura disponibilizava uma combi para trazer e levar esses professores no mesmo dia (Professora 2).

As aulas eram no período noturno, pois não seria possível realizar-se em outro horário por conta da dificuldade com o arranjo de horários com os professores. Durante o dia, apenas no período matutino sobravam salas, porém, a turma de Ensino Médio era composta, em sua maioria, por alunos adultos e não podiam estudar em outro horário que não fosse o noturno. Não havia recurso para a merenda escolar e nem para a compra de materiais pedagógicos ou equipamentos para a escola. Geralmente, a aquisição era feita com recursos que a escola adquiria por meio de festas. Vale lembrar que essa era a realidade de várias escolas no período. Conforme histórico do FNDE, até o ano de 2009, o financiamento era apenas para o Ensino Fundamental. Não havia recursos federais para a alimentação escolar no Ensino Médio. É a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que amplia a aplicação para todas as etapas da Educação Básica.

Uma das professoras entrevistadas lembrou que a implantação desta etapa de ensino foi reivindicação de alguns pais e alunos e que a Secretaria Municipal de Educação assumiu a turma de Ensino Médio, mas delegou a responsabilidade de encontrar professores com nível superior para a comunidade, limitando-se a custear o valor das ligações telefônicas. Muito semelhante ao verificado por Peripolli (2009, pp. 204-205), em que muitas vezes a comunidade assume o papel que caberia ao poder público.

A origem dos professores da primeira turma era diversa. Um do Paraná, um da Bahia e outros de outras localidades do município. Apenas os professores oriundos de outros estados passaram a residir no Distrito. Por conta disso, a organização do horário de aulas precisou adequar-se a disponibilidade dos professores que não residiam na comunidade. A partir do segundo ano e, por indicação de parentes ou amigos que moravam no Distrito, outros professores, na maioria, oriundos do Paraná<sup>42</sup>, passaram a morar em Colorado do Norte. Com isso, não foi necessário que professores de outras escolas do município se deslocassem para trabalhar com as turmas, facilitando a organização de horários.

Naquela época, não havia energia elétrica no lugar. Apenas alguns comerciantes e a escola dispunham de motor a diesel e geradores de energia. Segundo as professoras entrevistadas, quando faltava combustível ou ocorria algum problema mecânico, os estudantes ficavam sem aula, o que se confirma pelas entrevistas.

Na época não tinha energia elétrica. A energia era a motor [grupos geradores], motor tocado a óleo diesel e tinha o guarda que era responsável por ligar esse motor para ter aula à noite e quando chegou a energia, aí melhorou bastante a questão da aula do noturno, mas no início foi com a energia a motor. [Acontecia de ficar sem aula?] Quando quebrava o motor, até que o mecânico arrumava, até que comprassem uma peça, ficava sem aula. Mas era coisa de poucos dias. O motor era desligado ao final da aula. Era só para a escola (Professora 2).

Tinha motor na época, porque o Distrito não tinha energia elétrica. Às vezes ele estragava e na maioria das vezes ficava sem aula. [E vocês eram avisados quando arrumavam?] Às vezes a gente vinha de abelhudo mesmo. Chegava aqui e não tinha e voltava para casa de “caminhonetinha”, chovendo ou não. Às vezes vinha, estudava uma hora e acabava o óleo, a prefeitura não mandava mais e ia embora e faltava o resto das aulas. Nem sempre tinha o tal do óleo na época e não tinha outra fonte de energia (Professora 6).

Não havia materiais didáticos para os estudantes. Ou eles compravam livros didáticos ou o professor precisava utilizar-se de ditado ou do quadro e giz. Muito raramente, utilizava-se de fotocópias e quando isso ocorria, a qualidade era ruim. A escola também não dispunha de biblioteca, computadores ou quaisquer recursos para pesquisa. Nesse sentido, utilizava-se como recurso a pesquisa relacionada à memória. O relato de uma das entrevistadas, que era aluna da primeira turma na época e professora atualmente, retrata bem essa questão.

Foi a primeira turma que se montou aqui no Distrito e que ninguém sabia muito bem como funcionava. Os professores, uns estavam aqui, ou precisava de outros professores de área e eles vinham de outros lugares. Acabavam indo embora e sobrava para os daqui de novo. Foi... Não tem nada parecido com uma estrutura de

---

<sup>42</sup> A opção por professores do Estado do Paraná se dá muito em função dos vínculos estabelecido pela população local. A maioria das pessoas que residia no lugar tinha como origem esse mesmo Estado.

Ensino Médio que se espera hoje dos alunos. Isso não quer dizer que a gente não aprendeu. Aprendeu no que era possível aprender nas condições que existia naquela época. O que a gente aprendeu foi o possível. [...] A gente comprou um livro, que eu não me desfiz dele até hoje, porque eu achei o cúmulo a gente ter que comprar livro no Ensino Médio, mas compramos um livro e sentávamos em dupla. Era a única coisa que a gente tinha e o giz e a boa fé dos professores que estavam lá. As condições eram bem rústicas. Não tinha nenhum material de pesquisa. Não tinha nada que se espera de uma escola de Ensino Médio. Eu imagino que se tivesse um Enem, a gente ia dar com a cara na parede. [...] A única pesquisa que a gente fez e que podia ser feita era de memória mesmo. Era levantar a história da escola e a gente fez várias nesse sentido, mas tudo com material humano, digamos assim. Não tinha nenhum material de informática (Professora 6).

A dificuldade de acesso à educação naquele período não se restringia a acesso ao conhecimento, mas também, à própria escola. Não havia transporte escolar para todos. A maioria dos estudantes ia de bicicleta ou residia na sede do Distrito. Apenas três comunidades dispunham de transporte, mas esse era improvisado como se fosse um “pau-de-arara”. Era uma caminhonete com bancos de madeira e com a carroceria coberta com lona. Dois fatores pesam sobre a disponibilidade de transporte para essas comunidades: a existência de todos os anos no ensino fundamental em uma delas e isso beneficiar as outras duas e a presença de um vereador nessa comunidade, cobrando para que o poder público disponibilizasse o transporte.

Foram três anos em que a rede municipal manteve o Ensino Médio. Em 2001, esta etapa passou a ser uma extensão com salas anexas da Escola Estadual Nova Canaã. 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. Há que se considerar que essa ação não ficou restrita ao Município de Nova Canaã do Norte. A nucleação foi uma tendência adotada pelo Governo Federal com vistas à diminuição das despesas. 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.

Se a presença do Ensino Médio sob a responsabilidade do município era um problema, a presença como extensão tornou-se um transtorno. A administração deslocada impossibilitava a resolução dos problemas, o acompanhamento e orientação do trabalho pedagógico. Apesar de todas as dificuldades, e tendo um número considerável de alunos no período noturno, foi apenas em 2006 que se criou uma escola com sede na localidade. Nesse intervalo de tempo, as turmas foram salas anexas de outra escola, não mais localizada na sede

do município, mas em outro Distrito<sup>43</sup>. Ficaram vinculadas a esta escola, Nova União, as salas do Distrito Colorado do Norte e do Projeto de Assentamento Veraneio.

### **3.1.1.1 É preciso adequar-se para não deixar de existir**

A Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima foi criada no ano de 2006 e passou a funcionar em 2007. Desde sua criação, a escola sempre teve que dividir o mesmo espaço com a Escola Municipal São Manuel<sup>44</sup>. Mesmo tendo um termo de comodato celebrado entre o Estado de Mato Grosso e o Município de Nova Canaã do Norte, a escola nunca teve autonomia para horário de funcionamento. Sempre precisou adequar-se ao horário da escola municipal. Nos dois primeiros anos de funcionamento, as aulas foram nos períodos vespertino e noturno, pois eram os horários que o transporte estava disponível. Nesse período, as aulas do vespertino aconteciam em salas alugadas fora da escola. Em 2009, com transporte em uma das linhas que passa por duas comunidades, passou a funcionar no período matutino. Com algumas exceções<sup>45</sup>, essa tem sido a dinâmica de organização de horários: períodos matutino e noturno para a rede estadual e vespertino para a rede municipal.

Atualmente, as salas de aula são de uso comum das escolas. Porém, três salas são de uso exclusivo da escola da rede estadual, sendo duas de alvenaria e uma de madeira. Essas salas são o retrato do improvisado. Na de madeira, funcionam a cozinha, o almoxarifado e uma sala de jogos. A impressão que se tem ao olhar de fora é de trata-se apenas do almoxarifado, pois, em geral, pela natureza de se guardar produtos e utensílios de limpeza ou equipamentos como ferramentas, destinam-se os espaços mais velhos ou que não estão adequados a outras finalidades para servirem como depósitos. As paredes retorcidas, velhas e com pintura descascada aparentam não resistir por mais muito tempo.

---

<sup>43</sup> O Distrito a que o texto faz referência chama-se Ouro Branco e fica a aproximadamente 35 quilômetros de distância do Distrito de Colorado do Norte e 35 quilômetros da sede do Município de Nova Canaã do Norte.

<sup>44</sup> Uma das professoras entrevistadas (Professora 2) relatou que a Prefeitura de Nova Canaã do Norte comprou e doou uma área de 10.000 m<sup>2</sup> para o Estado de Mato Grosso. Essa área era destinada a construção do prédio da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima, mas a falta de título da área fez com que a doação fosse revogada. O que a professora relata se dá em consequência do processo de ocupação das terras do Distrito. Parte das terras é fruto de grilagem e não dispõe de títulos. Inclui nessa parte, a área correspondente a sede do Distrito de Colorado do Norte.

<sup>45</sup> Em 2009, a escola estadual teve uma turma de 1º ano e, em 2010, uma de 2º ano no período vespertino em sala anexa a nove quilômetros da sede fruto de reivindicações dos pais daquela comunidade. Em 2010, também por luta dos pais de três comunidades que não dispunha de transporte no período matutino, funcionou uma turma de 1º ano no período vespertino na sede da escola. Contudo, com exceção de 2010, em que não tinha nenhuma turma no período matutino, de 2009 a 2014 a escola da rede municipal teve ao menos uma turma neste horário.

Ao observar o interior da cozinha, percebe-se uma mudança na estrutura original de sala. Já foi uma sala de aula que ocupava toda a área, porém está dividida em duas. Nota-se que também teve saída para os dois lados, pois tem duas portas, mas atualmente uma delas está isolada. Há uma janela grande com balcão por onde a merendeira serve o lanche aos alunos. Apesar de ser de madeira e improvisada, a sala é forrada e as paredes são pintadas de branco, a cozinha é limpa e dispõe de quase todos os equipamentos necessários: dois freezers, uma geladeira, um fogão industrial com seis bocas, um armário de madeira e mesa de inox.

Parafraseando Peripolli (2008, p. 206), o que em muitas escolas seria lixo, nesta cozinha é luxo. Há criatividade para superar as deficiências financeiras e a quase ausência do Estado. Não há despensa para armazenar os alimentos e também não cabem no armário de madeira. Por conta disso, construíram uma prateleira grande, feita com madeira bruta para estocar os alimentos secos. A mesa em que ficam as panelas para servirem a merenda é velha e fica escorada entre a parede e outro móvel também improvisado, um pequeno balcão onde se guarda parte das vasilhas que não cabem no armário maior. Há uma pia cuja estrutura de sustentação também é de madeira bruta. Sob essa estrutura foram colocadas duas tábuas e se armazena produtos para a limpeza daquele ambiente. Há também um arquivo descartado pela secretaria que serve para armazenar guardanapos, toucas, luvas e o cardápio, que deve ser seguido e onde se registra o que foi servido como lanche e a quantidade. Observou-se também a existência de um televisor de 14 polegadas e um receptor de antena parabólica. No entanto, esses dois aparelhos foram trazidos pela merendeira do período noturno.

Do lado de fora da cozinha, há uma varanda e uma pia de aproximadamente 1,20 m, onde normalmente os alunos deixam os pratos. Nesta mesma varanda, foi construída a sala de jogos. Nota-se que a varanda tomava toda a extensão da sala, pois esta construção parece ser mais recente. A sala foi cercada com compensados de madeira tipo tapume e pintados com tinta para impermeabilizar. Foram guardadas lá uma mesa de pebolim e uma de tênis de mesa, mas esta está desmontada. É por esta sala que se entra para uma parte do almoxarifado onde se guarda os equipamentos utilizados na horta. Não raro, elas ficam espalhadas pela sala de jogos. Porém, como os estudantes utilizam a mesa de pebolim com frequência, eles mesmos acabam arrumando.

As outras duas salas exclusivas da escola da rede estadual também retratam o improvisado. Em uma funcionam a secretaria, a direção, a coordenação e sala de professores e, na outra, a biblioteca e o laboratório de informática. Na primeira, foram construídas duas

paredes em um ângulo de 90° de modo a possibilitar duas entradas, uma para a secretaria/direção e outra para a sala de professores/coordenação e, separar ambas as salas dos bebedouros instalados próximos à porta. A divisão entre as salas é feita por armários. A sala dos professores/coordenação é pequena e em dias de reuniões falta espaço para todos os funcionários. Nesta sala tem uma mesa grande com várias cadeiras giratórias, dois computadores, uma impressora, um televisor com receptor de antena parabólica e alguns armários. Na parede em que não há móveis, fica um quadro negro usado como mural e mais um pequeno mural para informes impressos. Na secretaria/direção as mesas foram dispostas para possibilitar um espaço ao diretor e outro ao secretário. Há computadores com impressoras para ambos, cadeiras giratórias para os que visitam a sala, armários e arquivos. O espaço é climatizado, mas pouco iluminado, necessitando de luz artificial ao longo do dia.

Na sala onde funcionam a biblioteca e o laboratório de informática, também há uma parede dividindo as duas. Assim como na entrada da secretaria e da sala de professores, as divisórias foram feitas com forro de Policloreto de Polivinila (PVC). A sala de 6m x 8m foi dividida de modo que ficou 3m x 6m e 5m x 6m. Na área maior funciona a biblioteca. Há estantes de aço em três das quatro paredes, porém falta espaço para revistas e livros didáticos. Na outra parede fica um mural para destacar o leitor do mês – o aluno que mais leu livros, a turma com melhor média de leitura, os livros mais lidos e recomendações de leitura. Este mural é colorido e com várias letras de Etileno Acetato de Vinila (EVA) coladas ao redor. Ao lado do mural ficam duas mesas utilizadas pelo bibliotecário. Ao centro da sala, alguns conjuntos de mesas e cadeiras dos alunos foram utilizados como mesas para leitura. Às vezes eram dispostas para formar uma só mesa, às vezes formavam duas.

Na área menor funciona o laboratório de informática. O acesso a ele é pela biblioteca. Há dois armários de aço e algumas cadeiras encostados na divisória. Os computadores foram colocados onde era o fundo da sala, aproveitando a instalação elétrica. Há três computadores, sendo um com sistema Linux ligado a cinco monitores e dois com sistema *Windows*. Esses aparelhos poderiam atender individualmente, portanto, sete alunos, porém não houve contratação de técnico de laboratório no ano de 2014.

Além das salas da área administrativa, a escola usa seis salas de aula. Aparentemente, as salas possuem boa estrutura. São amplas com cerca de 48 m<sup>2</sup>, janelas de blindex, aparelhos de ar condicionado e ventiladores. No entanto, os aparelhos de ar condicionado não foram instalados, mesmo estando fixados na parede desde o ano de 2012. O

que se houve na escola é que há uma disputa entre prefeitura e a concessionária de energia elétrica para a instalação de um transformador para a escola. Afirmam também que além dessa instalação é preciso uma reforma elétrica, pois as instalações datam de mais de dez anos e não suportariam o consumo.

Ouvia-se em reuniões ou em conversas com os profissionais que a escola recebera um recurso para climatização, cuja finalidade era reforma elétrica e instalação dos aparelhos de ar condicionado e que essa ação não pode ser executada porque o prédio não pertence à rede estadual. Como consequência, esse recurso vem sendo reprogramado desde seu recebimento, datado de 2013. Vale ressaltar também que dos aparelhos em funcionamento, nenhum está em sala de aula. Há dois na sala de professores e secretaria/direção, um na biblioteca da escola estadual e dois na da escola municipal, um na sala de professores e outro na sala da direção da escola municipal.

Os ventiladores das salas de aula são barulhentos e nem todos funcionam. Não raro o trabalho com os alunos era prejudicado por conta do calor, haja vista que a região norte de Mato Grosso tem médias de temperatura acima de 30° C. No período noturno, observou-se que a iluminação não era adequada. Algumas salas estavam escuras porque havia lâmpadas queimadas.

A escola possui ainda uma quadra poliesportiva coberta e um refeitório. Desses dois ambientes, apenas o primeiro era utilizado pela escola pesquisada. Isso porque a cozinha fica distante desse refeitório aproximadamente 20 m e os alunos preferiam ficarem sentados em bancos de madeira, no chão da varanda de um dos pavilhões ou mesmo de pé próximos de onde se serviam as refeições. Quanto à quadra, no período noturno, esta ficava disponível apenas após o intervalo, pois antes a comunidade a utiliza agendando e pagando um valor à escola municipal. Nota-se que a quadra precisa de reformas no piso e nas traves, além disso, não há banheiros e nem bebedouros. Apesar de coberta, quando chove, a prática esportiva torna-se perigosa, pois, a depender da direção e da intensidade da chuva, parte do piso fica molhado e escorregadio.

Conforme Peripolli (2009, p. 206), apenas estrutura física não pode ser parâmetro para definir se há bom ensino e boa educação, mas, neste caso, assim como no caso estudado pelo autor, com a descrição dessa estrutura “quer-se mostrar um pouco do que acontece com as escolas no meio rural. Ou seja, o descuido e o descaso a que foi relegada a educação

escolar no meio rural por parte dos sucessivos governos nas esferas federal, estadual e municipal” (PERIPOLLI, 2009, p. 206).

Ao observar a Apresentação Inicial do Projeto Político Pedagógico da escola, no campo “Área construída”, nota-se que a escola dispõe de quase todos os ambientes necessários para um adequado funcionamento. No entanto, a continuidade da leitura do documento permite reconhecer insatisfação com a estrutura, conforme demonstra o seguinte trecho em que se expressa o desejo dos profissionais da escola. “Desejamos ter o nosso espaço físico porque onde trabalhamos é um prédio emprestado do município e está em péssimas condições em sua estrutura com sala sem ventiladores, quadros negros rachados, quadra de esportes com o piso danificado e muito mais” (PPP, 2013, s/p). No momento da observação, não havia nenhum quadro rachado, todas as três salas observadas apresentavam boas condições. É preciso considerar que o PPP disponível no ano a que a pesquisa se refere ainda não havia sido atualizado.

A observação do espaço construído e a prática dos profissionais possibilitou notar que nem todos os ambientes estavam adequados ou em utilização, que os profissionais da escola fazem esforço para que a escola tenha condições de funcionamento, por vezes, assumindo o papel do poder público. Ao observar o pátio, percebe-se que não houve planejamento para que o prédio fosse construído, dados os desníveis dos pisos e as rachaduras nos encontros das construções novas com as antigas, demonstrando que à medida que o número de alunos aumentava e surgia a necessidade de novas salas, estas eram construídas. Entretanto, a ideia de manter o controle dos estudantes quando estão fora de sala de aula não deixou de existir por conta do não planejamento. As portas de todas as salas foram dispostas de modo que todo aluno que estiver no pátio possa ser visto pelos vigias ou gestores, pois forma um grande corredor, dividido apenas pelas varandas dos dois pavilhões.

### **3.1.2 Os alunos e os profissionais da escola**

Constam nas Atas de Resultados Finais, consultadas como fonte documental, que em 2014 a instituição possuía oito turmas, sendo cinco de Ensino Médio Campo, duas de Ensino Médio EJA Campo e uma turma de Ensino Fundamental EJA Campo. Desconsiderando os alunos que foram transferidos de turma e aparecem em duplicidade, foram matriculados 133

alunos no ano letivo. Desses, 87 no ensino regular e 46 na EJA, o que dá uma média de 17,4 e 15,33 alunos por turma, respectivamente. Contudo, não foi essa a média no momento das observações, haja vista o número de desistentes e transferidos.

Os documentos consultados – Quadro de Atribuição 2014 e Atas de Atribuição 2014 – demonstram que dos nove professores vinculados à escola, todos possuíam curso superior. Entretanto, apenas um era efetivo e atribuído exclusivamente na sua área de formação. Os demais eram interinos com contrato temporário e, sem exceção, trabalhavam com ao menos uma disciplina em que não tinham habilitação específica.

A formação dos profissionais da escola, incluindo gestores, Apoio Administrativo Educacional (AAE), Técnico Administrativo Educacional (TAE) e professores, estava assim: todos os TAEs e AAEs com Ensino Médio, dois deles cursando história e um geografia; a coordenadora e o diretor com formação em matemática; um professor e uma professora com formação em matemática, sendo ela efetiva e com especialização; uma com formação em ciências da natureza e matemática, com especialização; duas com Letras, sendo uma com habilitação em espanhol; uma com ciências biológicas; três pedagogas com especialização.

É importante destacar que a principal fonte de renda das famílias do Distrito Colorado do Norte é a produção de leite e que geralmente, essa atividade é desenvolvida no período da manhã tanto pelos jovens quanto pelas jovens. Entretanto, considerando as distâncias que o transporte escolar percorre e os horários de funcionamento da escola, reconhece-se imprevisto na organização dos turnos de funcionamento. A instituição em questão não dispõe de autonomia para organizar os turnos em que melhor funcionariam suas atividades. Embora a escola atenda quase que exclusivamente ao Ensino Médio, cujos alunos estão ou deveriam estar na faixa etária entre 14 e 17 anos e em idade em que poderiam contribuir com as atividades familiares, a escola acaba, de forma involuntária, retirando esses sujeitos do convívio com o trabalho familiar no período matutino e ao poucos desenraizando esses jovens da lida no campo.

Há também imprevistos quanto à organização dos horários de aulas na escola. Dos nove professores, cinco são efetivos na rede municipal. Por consequência, a escola precisa fazer malabarismos para organizar reuniões, formação continuada e horários de aulas que possibilitem a esses profissionais desenvolverem suas atividades em ambas as instituições. Nota-se um desconforto nos outros professores por terem que trabalhar em dias em que os

efetivos da rede municipal não podem. Entretanto, ainda não há professores na localidade em número suficiente para suprir a demanda por aulas, o que acaba diminuindo o atrito pelas disputas travadas na escola. As entrevistas demonstraram que em até dois anos, a área das Ciências Humanas terão um professor com habilitação em geografia e três em história. Tal situação colocará o professor com formação em Pedagogia em extinção no Ensino Médio, pois estes têm suas aulas atribuídas nessa área do conhecimento.

Deve-se compreender que a existência de professores com atribuição de aulas em mais de uma rede não é exclusividade desta escola, mas problemas estruturais dos sistemas de ensino municipais, estaduais e federal e que por questões relacionadas a remuneração conduz o professor a exercer suas atividades em mais de uma escola.

### **3.2 Entre intenção e ação**

A análise que se segue, retrata uma escola marcada por contradições das mais variadas formas. É preciso entender, a partir de Caldart (2012a, p. 29), que a existência de contradição é o que de mais positivo pode haver na escola. Para ela,

Temos arraigada uma visão de que as contradições são o lado negativo da realidade e precisam ser eliminados. Contradição significa a existência de polos em confronto em uma realidade. São o que de mais precioso existe quando se pretende um movimento de transformação desta realidade. A estagnação e a linearidade representam um retrocesso muito maior do que as tensões, os conflitos, as posições em confronto (CALDART 2012a, p. 29).

O importante é, segundo Caldart (2012a, p. 29), a partir do trabalho coletivo, construir mecanismos para absorver das contradições os pontos que movimentam a escola para o futuro, de modo a potencializar a solução do problema.

Embora esta análise não pretenda evidenciar os problemas da escola, o fará por conta da existência das contradições. No entanto, é basilar compreender que, embora os sujeitos da escola realizem a autocrítica, fundamental para se trabalhar com a contradição e para pôr a escola em movimento de transformação, há resistência para a construção de um projeto educativo que incorpore as diferentes opiniões e coloque a escola no movimento de transformação e isso por conta de fatores diversos, como poderão ser notados no decorrer do texto. Fatores estes que não são exclusivos da escola pesquisada, mas comuns às escolas em diferentes lugares.

### 3.2.1 Trabalho coletivo e trabalho individual

Há uma indicação de que a identidade da escola vincula-se ao campo pelas atividades socioculturais e econômicas, como se observa no PPP.

A sociedade atendida pela escola está diretamente ligada ao campo, pois as atividades econômicas são: criação de gado leiteiro e de corte, uma minoria planta cereais, hortaliças e frutíferas, criam aves, suínos, ovinos, caprinos e peixes para sua subsistência. Além disso, trabalham para terceiros na lida de gado, limpeza da pastagem e manutenção e construção de cercas. Mesmo os que residem na sede do Distrito, executam atividades ligadas ao campo. Suas atividades culturais também estão ligadas ao campo, pois apreciam provas de laço, festa junina, festa do costelão, do linguirão, festa de santos, torneios de futsal, campeonato de futebol suíço, campeonato de futebol municipal, visitas ao balneário do Miro Bif (PPP, 2013, s/p).

Esse vínculo se incorpora de modo bastante tímido nas atividades pedagógicas do cotidiano da escola. O Marco Teórico do PPP põe a escola como responsável por resolver problemas sociais, econômicos e políticos. Propõe como caminho, o trabalho cooperativo/coletivo entre pais, alunos, poder público e sociedade para a efetivação do ensino-aprendizagem.

A escola quer construir uma sociedade justa, solidária, com cidadãos atuantes que sejam capazes de, diante de situações propostas, buscar alternativas coerentes para solucionar seus problemas, que sintam indignação diante de injustiças e da perda da dignidade humana, que respeitem as diferenças, sendo educandos companheiros, solidários nas relações pessoais e não apenas sabedores de competência e habilidades técnicas. Para isso, a escola deve buscar um trabalho cooperativo entre pais, alunos, poder público e sociedade em geral, de modo que o ensino-aprendizagem aconteça. Assim, deve ser um ambiente que possibilite o crescimento intelectual e capacite a comunidade para resolver os problemas econômicos, sociais e políticos (PPP, 2013, s/p).

Há que se entender que a educação pode auxiliar na resolução, mas não pode resolver todos os problemas. A visão neoliberal de educação transfere à educação a responsabilidade de promover desenvolvimento econômico e social, porém desconsidera a existência de outras relações externas à escola. O que se percebe é que a escola, ao projetar um currículo no formato neoliberal de educação, em que a escola e a educação são vistas como salvadoras e responsáveis por desenvolvimento econômico, incorpora a filosofia das políticas presentes na maioria das secretarias. Nesse sentido, se não há sucesso, a culpa recai sobre os sujeitos estudantes ou professores, ou sobre a instituição educativa. Não há responsabilização sobre a falta de um projeto de educação da classe trabalhadora. Assim, embora com boas intenções, a escola projeta algo que vai além das suas capacidades, que ultrapassa seus limites, correndo o risco de frustrar-se ao não atingir os objetivos.

Pensando que não se pode projetar algo para além de suas capacidades e, na busca de romper com o modelo neoliberal, a escola vê-se frente a um duplo desafio: a formação de habilidades técnicas necessárias à produção de hoje e a formação mais ampliada dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, como lembra Caldart (2002, p. 24), é preciso criar escolas do campo vinculadas aos seus sujeitos, tendo o cuidado de não projetar para ela aquilo que sua materialidade não permite, porém com a preocupação de articular as questões sociais às questões pedagógicas. Assim, nas palavras da autora, é preciso

[...] trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade (CALDART, p. 24).

Há grande dificuldade em se articular as atividades entre os profissionais da escola. Pesam problemas estruturais da educação no sistema capitalista: a quase inexistência de hora atividade dos professores<sup>46</sup>, a jornada de trabalho em mais de uma instituição e a ausência de formação para essa articulação. Como resultado, a escola fragmenta o conhecimento, dividindo em disciplinas, assim como fragmenta o trabalho dentro da escola.

Nas fala de duas das professoras entrevistadas, percebem-se algumas dificuldades para que haja a integração do trabalho docente.

Não fizemos essa integração entre as áreas esse ano. A gente tem um plano para fazer isso ano que vem. Vamos ver se a gente vai dar conta, porque assim, dentro do nosso PPP fala de se trabalhar a questão da interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, só que não fizemos. A gente encontrou bastante dificuldade. Aí colocamos um monte de barreira. Uns dizem que é por falta de tempo, mas na verdade eu não sei. Acho que talvez é o medo talvez, e assim como que a gente está fazendo esse encontro com o Pacto, nós temos uma parte que eles falam do convívio integrado entre as áreas do conhecimento, e cobram assim, tanto é que a gente fez o esboço de alguns planos integrados dentro de alguns temas. Então, nós temos a proposta de iniciar isso o ano que vem, agora se vamos, tem a proposta (Professora 5).

O que estávamos debatendo agora é sobre essa questão de coletivo, mas até agora não aconteceu, que aí a proposta é para o próximo ano. Até a gente vem nas horas atividades hoje tem uma, amanhã tem outra, e nunca se encontra dois professores para planejar a aula (Professora 7).

---

<sup>46</sup> Até o ano de 2013 apenas professores concursados dispunham de horas-atividades, sendo um terço da carga horária total de 30 horas, ou seja, 20 horas em sala de aula e 10 horas para as demais atividades. Não se pode perder de vista que o Decreto nº 546, de 13 de janeiro de 1988 estabelecia que a hora-atividade fosse de 50% da carga horária e que é a partir da Lei Complementar nº 49 de 1998 que o regime passa a ser de 33,33%. O Estado de Mato Grosso implantou progressivamente a hora-atividade para professores interinos no ano de 2014. Neste ano, foram implantadas 40% do total destinado à hora atividade. Em 2015, 70% e, em 2016, 100%.

As falas das professoras demonstram que a escola posterga para o próximo ano a possibilidade de realização do trabalho integrado. Mesmo tendo realizado alguns ensaios, não foram observados nenhum desses trabalhos. Ao que parece, era apenas exercício para cumprir a atividade do Pacto, mas não ultrapassou a fase de planejamento.

As observações de alguns encontros de formação confirmaram a tendência a se deixar para o futuro a realização de um trabalho coletivo articulado entre as áreas do conhecimento ou disciplinas. O momento de formação era utilizado para que se escrevesse/reelaborasse o PPP da escola. Nessa discussão, percebeu-se uma preocupação dos profissionais docentes e não docentes para que houvesse no próximo ano uma integração entre áreas e entre os profissionais, ultrapassando a dimensão da sala de aula. No entanto, parece ausente ainda, a noção de que a construção do projeto formativo da escola não pode ser resolvido apenas pelos profissionais que nela trabalham, pois não havia pais ou alunos em nenhum desses encontros, contrariando, inclusive o proposto no Marco Teórico do PPP, em que pais, alunos e profissionais da educação construiriam juntos o projeto educativo da escola.

O relato de uma das entrevistadas (Professora 5) resume bem a postura de medo dos profissionais, tanto em iniciar o trabalho coletivo docente, quanto em oportunizar a participação dos demais membros da comunidade nas discussões do projeto de educação. Observa-se também uma dificuldade em entender o que vem a ser trabalho coletivo.

Pistrak (2011, p. 130) entende por trabalho coletivo a responsabilização coletiva do trabalho. Para ele,

Por trabalho coletivo de grupo compreendemos em primeiro lugar: tarefa coletiva do grupo considerado como sendo uma unidade. Cada tarefa pode ser desmembrada, dividida entre vários subgrupos; cada subgrupo faz então seu trabalho, mas tem consciência de que é uma parte do trabalho comum. Esse tipo de trabalho merece mais o nome de trabalho coletivo do que o de trabalho de campo, [...]. Em segundo lugar, a unificação do trabalho dos diferentes subgrupos é garantida pela revisão em comum, a globalização do trabalho, o balanço (PISTRAK, 2011, pp. 29-30).

Machado (2012, p. 141) traz uma noção de trabalho coletivo que não se restringe ao trabalho em equipe. Para a autora,

O trabalho coletivo ao qual nos referimos não se restringe à simples realização de atividades em equipe e muito menos à formação de grupos com interesses passageiros e pontuais. Coletivo é intersecção de sujeitos com base em interesses comuns e que têm como fundamento a prática social, mediada pelo trabalho; procura traduzir as preocupações, a prática social e interesses de um grupo ou classe social (MACHADO, 2012, p. 141).

O relato de uma das professoras entrevistadas revelou desconhecimento quanto ao que seria trabalho coletivo em sala de aula, tanto em relação ao conceito de Pistrak (2011), quanto ao de Machado (2012). Ao ser questionada se as atividades primavam pelo coletivo ou pelo individual, a docente deu a seguinte resposta:

Geralmente é mais coletivo, é mais coletivo, eu não, em nenhum momento eu... vamos supor, o aluno questionou lá eu já vou lá e já explico para sala toda, já levo a questionar aquela questão, para eu ver, de repente aquele questionamento é dificuldade de outro aluno que não questionou, e geralmente eles trabalham em grupos mesmo que atividades seja individual a conversa em si ali da matéria é em grupo, não crio dificuldades com isso não (Professora 4).

Embora o relato da professora demonstre que trabalhe com atividades em grupo e que mesmo individualmente, há partilha entre os alunos, deixa transparecer a noção de que o trabalho coletivo restringe-se a ação do professor em tirar dúvidas dos estudantes, apontando a não horizontalidade da prática docente. A concepção presente no relato da professora não está alinhada com a proposta dialógica da Educação do Campo e da pedagogia socialista. Há a compreensão de que a aprendizagem pode ser coletiva, mas não elimina a centralidade da figura do professor. Tal situação parece ser compreensível, visto que a maioria dos profissionais entrevistados revelou desconhecer os princípios e fundamentos da Educação do Campo.

Essa mesma professora revela que falta clareza quanto ao projeto formativo da escola e ao rumo que a ação docente deve seguir.

Eu não questiono, sei lá. Eu acho que a gente vê essa dificuldade e acaba deixando para depois. O tempo sendo tão corrido, você percebe essa dificuldade dos professores. Parece que tem momentos que se sentem assim, como que meio desamparado. Você pode ter certeza que tem épocas, tem momentos que caminha bem, tem momentos que parece que você sente assim que não está rendendo, não está fazendo nada. Eu acho que é por causa disso, você não ter um caminho certo e aí você se perde, e aí você volta né, tem aquela instabilidade e volta de novo para ver, o que é que eu tento fazer? Na verdade a escola trabalha meio que individual (Professora 4)

A falta de um projeto formativo da escola conduz o professor a trabalhar com projetos individuais na medida em que aplica o seu próprio projeto. A ausência de projeto formativo e a aplicação de projetos individuais se traduzem nos planos de ensino dos professores. Os planos de ensino analisados – Biologia, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática – não apresentaram indicação de articulação com outra disciplina ou área do conhecimento. Isso demonstra que o trabalho coletivo, interdisciplinar não faz parte

do planejamento dos professores pesquisados, conseqüentemente, não faz parte do plano da escola.

O que se pode notar é que os planos são individuais e não preveem ações coletivas. Cada professor apresenta sua proposta com configurações diferentes. Notam-se semelhanças na estrutura dos planos de Língua Portuguesa e Matemática, com algumas diferenças de acréscimos ou mudanças de termos. Há alguma semelhança entre os planos de Biologia e História por ser o mesmo professor, porém, ainda assim, há diferenças quanto à estrutura dada a cada documento.

Basicamente, os planos de ensino dos professores apresentam objetivos, recursos a serem utilizados, conteúdos e avaliação. Os planos de Língua Portuguesa e de Matemática não apresentam objetivo geral, ao passo que o de Geografia expressa esse item apenas no plano dos terceiros anos. O de História repete o item metodologia e omite o de avaliação. O que se percebe em todos é uma profunda ênfase na listagem de conteúdos. A análise desses documentos possibilita visualizar que a ação docente guia-se pelos conteúdos e não pelos objetivos. Para Freitas (2012, p. 144), a ênfase nos conteúdos demonstra uma postura neoliberal de facilitar ações reformistas em que se elimina o debate sobre a relação entre objetivos e avaliação na escola, que, para ele, é área central. Porém, conforme o autor, “[...] o interesse que os neoliberais demonstram por avaliar a escola refere-se, na verdade, à avaliação, não dos objetivos desta em *sua função social*, mas como distribuidora de certos conteúdos ou ‘competências básicas’” (FREITAS, 2012, p. 144, destaque no original). Essa atitude revela uma inversão, posto que, segundo este autor, os conteúdos devam ser estabelecidos em função dos objetivos/avaliação.

Embora não se verifique nos planos dos professores a relação do trabalho coletivo, também não quer dizer que ele não ocorra. Não há articulação entre os professores no que diz respeito às disciplinas ministradas por cada um, porém, foram observadas situações em que o trabalho coletivo era princípio nas atividades com os estudantes.

Ao chegarem à horta, foi preciso ligar os refletores e aguardar que começasse a iluminar o espaço. Espontaneamente, os educandos se dividiram para realizar as atividades de regar os canteiros e misturar a terra com o esterco. A esta turma, cabe cuidar de dois canteiros de aproximadamente 5 m<sup>2</sup> (cinco metros quadrados) cada, em uma área que estão alinhados onze canteiros de mesmo tamanho e com estrutura para cobertura com filme agrícola, porém no momento, a lona que cobre a estrutura encontra-se rasgada, cobrindo menos da metade do que deveria. Cerca de dez minutos após chegarem e por já terem concluído as atividades, a professora os chamou para voltar à sala (Caderno de Campo).

Nota-se que os estudantes desenvolvem as atividades na horta de modo coletivo, no formato proposto por Pistrak (2011, pp. 29-30). Ao que pode se verificar pelas observações, são nas atividades fora do âmbito da sala de aula que o trabalho coletivo melhor se efetiva. Além disso, as entrevistas com os profissionais técnicos e de apoio administrativo revelaram práticas de trabalho coletivo em que envolvem todos os profissionais da escola e estudantes. De modo geral, essas ações ocorrem em dias de festa na escola, como por exemplo, dia das mães, dia dos pais, festa junina, dia do estudante, dia dos professores<sup>47</sup>. Relatos dos funcionários do apoio demonstram que os encontros para discussão sobre o trabalho coletivo é esporádico.

Durante o ano, conforme a necessidade que vai ter que vai fazer porque tem coisas que já lá no início já fica programado certinho. Só que acaba sendo antes do acontecimento [reunião para decisão], se reúne. Tipo que nem a festa junina, são colocados lá no calendário. Então, sempre antes de acontecer a festa junina, se reúne todo mundo e coloca como que tem que ser, como que tem que fazer, qual é o melhor processo a ser feito (AAE 3).

Em reunião pedagógica, no início do ano e se tem alguma outra decisão, reúne todos os funcionários, às vezes né, porque muitas vezes quando é entre o professor, a gente não é comunicado. Agora em reunião pedagógica não, aí é com todos (AAE 1).

Eu participo, me interajo através de reuniões, através de cursos de formação que a escola tem para os funcionários e a gente participa também de muitas assim festas comemorativas que a escola tem com a comunidade e envolve um todo.(AAE 2)

Mesmo antes do período destinado a coleta de dados e observações na escola, foi possível participar de uma dessas festas. Foi no dia dos pais. Naquela oportunidade, o evento realizou-se na quinta-feira que antecedia a data comemorativa, pois há funcionário adventista e este não poderia participar na sexta-feira à noite, o que demonstra haver preocupação de que todos possam participar. Observou-se que várias equipes foram formadas para organizar a festa: equipe para cozinhar; equipe para decorar; equipe para servir comida e bebidas. No momento da limpeza, havia dois grupos: um para organização e limpeza do espaço onde a festa ocorreu e outro para limpeza dos utensílios da cozinha.

Ainda que ações desse tipo estejam aquém do que a escola poderia realizar, é uma boa iniciativa e poderia ser aproveitada pelos profissionais como experiência para outras formas de trabalho coletivo.

---

<sup>47</sup> No dia dos professores, os alunos são responsáveis pela maioria das atividades de organização, tendo como liderança o Grêmio Estudantil. A comemoração deste dia, não se restringe aos professores. Há a compreensão de que todos os trabalhadores da escola participam da ação educativa como professores.

Não é apenas o trabalho coletivo que proporciona uma prática exitosa, mas sem o trabalho coletivo, a equipe da escola terá grandes dificuldades em desenvolver um bom trabalho, pois, como sugere Caldart (2012a, p. 41), a organização coletiva articula o trabalho e a luta social e estes configurarão a cultura e a história. Não basta fazer uma boa avaliação ou trabalhar as dimensões trabalho, ciência e cultura, ou a relação teoria e prática, se estas não passarem por um diálogo constante da equipe da escola.

### **3.2.2 As concepções de educação manifestas nos materiais, na estrutura, nos métodos e nas atitudes dos educadores**

Na escola pesquisada, a prática dos professores é guiada, em grande medida, pelos recursos que a escola disponibiliza. Compreendendo que o Estado neoliberal considera as pessoas como números e dispõem os recursos financeiros de acordo com o quantitativo de alunos e não conforme as necessidades de cada escola, em uma instituição pequena, com menos de 200 alunos, a aquisição de bens e materiais necessários fica limitada. Como consequência, o docente vê-se limitado a trabalhar com os recursos que dispõem, ou seja, em sua maioria, o livro didático e o espaço da sala de aula. Relatos das professoras entrevistadas demonstram como essa limitação de recursos e, às vezes de pessoal, interfere na prática pedagógica.

[...] eu utilizo muito o espaço da sala de aula. Tenho dificuldade em levar os alunos para a sala de informática. Quando tinha a menina que ajudava ali todos os anos, eu já estava me acostumando. [Se estava tudo] preparado, eu sabia que eu podia ir para lá, mas eu tenho dificuldade de ir para lá, sem ninguém para me ajudar ali. Esse ano mesmo, acho que deixou-se a desejar bastante não tendo a técnica que trabalhava ali no laboratório, porque você ia para lá, você sabia que os alunos iam buscar, você esperava o retorno, mas ali no momento ela te ajudava e eu tenho dificuldade. Então, eu acabo não levando por causa disso. Então, acabo não utilizando outros espaços. Vamos supor: a biblioteca também eu devia ter utilizado, mas não utilizei. Sempre há uma dificuldade de talvez preparar nesse sentido. (Professora 4)

O mais utilizado ultimamente é o livro didático. Eu gostaria assim de estar fazendo muitas pesquisas com eles [alunos], mas o laboratório não funciona, não tem o técnico para ajudar. A gente fica assim, eu fico perdida. Estou usando mais o livro didático (Professora 7).

Assim, eu trabalho alguns conteúdos, eu trago uns vídeos que é o que fica mais claro de eles visualizarem/entenderem, mas tudo vídeo voltado mesmo para o conteúdo. Aí, eu trabalho com materiais que a escola oferece. Têm os sólidos [geométricos], régua... E assim, eu tento trabalhar, na medida do possível, aulas dialogadas, induzindo eles a estar conversando com você [a própria professora]. E assim, eu tento sempre trabalhar a questão da situação problema. Eu nunca trabalho o conteúdo solto, porque dentro da matemática tem a resolução dos problemas. E

também tento trabalhar a questão da contextualização, só que eu estava vendo tem alguns textos, eles trabalham também a questão da história da matemática, como que surgiu a necessidade, eu vi que é interessante, às vezes, você começar do presente para você ir para o passado, só que eu não fiz essa prática. Quem sabe... vou tentar para ver. Mas é isso. Trabalho a questão da história da matemática para dar sentido no que eles estão estudando. Tento contextualizar algumas coisas, e uso os recursos que a escola me fornece. Até tentei trabalhar também com o programa cabri geometri, só que assim, são poucos computadores. Então, você tem uma dificuldade. Tem o geogebra, só que eu pedi para o pessoal instalar, mas não instalaram. Então eu não consegui utilizar (Professora 5).

Nota-se nas falas, que a presença de outros profissionais, como o técnico de laboratório de informática, é muito importante para o desenvolvimento da prática pedagógica, ou seja, a dimensão educativa não se restringe ao trabalho docente, mas engloba outros espaços e profissionais. No entanto, não se aproveitou da presença desses outros profissionais em espaços como a biblioteca, como citou a Professora 4. Tal situação aparenta não haver articulação entre trabalho docente e não docente nos espaço da escola, ou ao menos no da biblioteca.

O relato da Professora 7 quando se refere a prática da pesquisa com os estudantes evidencia que a concepção de pesquisa restringe-se apenas a utilização da informática/internet e desconsidera outras possibilidades, tais como a biblioteca, comunidade, horta ou outros espaços.

É preciso reconhecer que mesmo os recursos da escola sendo limitados, há uma variedade de recursos que poderiam ser utilizados. Para se ter um exemplo, para além do livro didático, a escola Ivone Borkowski de Lima dispõe de outros recursos e materiais que os professores poderiam utilizar como a biblioteca, mapas, microscópio, conjunto de vidrarias e reagentes, atlas geográfico e do corpo humano, projetores e televisores e coleções de DVDs. É preciso reconhecer também que esses materiais existem em quantidade limitada, porém, ainda que haja uma limitação no quantitativo, a sua existência mostra-se como alternativa para o trabalho docente. Contudo, o livro didático ainda configura-se como o principal recurso.

As observações da prática da Professora 5 evidenciaram que, embora os recursos materiais sejam limitados, ela procura utilizá-los de forma diversificada. Em uma das aulas observadas, a professora precisou quebrar uma das regras da escola para que houvesse um bom andamento nas atividades. Durante a resolução da atividade, os alunos precisaram utilizar-se de calculadoras. Ao que se pode notar, foram orientados a trazerem para facilitar os cálculos, porém apenas dois alunos trouxeram. Alguns argumentaram que tinham os celulares

e que poderiam utilizá-los. De início, a professora mostrou-se contrária a proposta, mas após o intervalo consentiu que utilizassem.

No Regimento da escola há uma proibição quanto ao uso de celulares. Está expresso nele que é proibido ao aluno “utilizar telefone celular ou outros aparelhos eletrônicos estranhos às atividades pedagógicas no ambiente da sala de aula” (Artigo 139, IV). No entanto, um grande número de estudantes utilizam esses aparelhos. No caso desta aula, a utilização desse equipamento foi uma importante ferramenta para a realização das atividades. Mesmo a professora disponibilizando mais duas calculadoras, como fez, não seria suficiente para o bom andamento da aula.

Na minha aula, [...] na questão do celular, por exemplo, como eu deixo eles usarem, porque nós usamos a calculadora, então eu acho que é mais natural, né? Então, eu não vejo interferências deles estar atrapalhando na minha aula, de ficar lá no... eles trabalham normalmente e, é claro que eu não vou ser hipócrita de dizer que de vez em quando eu não acho um no *face* [Facebook], mas porque acabou a atividade. E eu não sou tão intransigente não. E a questão assim, eu não tenho problemas com os alunos não, de questão de comportamento, de rebeldia, de indisciplina, tranquilo, pelo menos por enquanto (Professora 5).

O relato anteriormente citada desta professora parece bem coerente com o que foi observado. Em suas aulas, o livro didático não deixou de ser utilizado, porém havia uma seleção de atividades que a professora julgou ser necessário para o desenvolvimento das aulas. Ou seja, o livro não era o único instrumento ou recurso, mas um auxiliar nas atividades, bem ao modo do que sugerem Marcelites e Vendramini (2012) e Pinsky e Pinsky (2003).

O relato de outra professora aponta para a preocupação em estabelecer ligações com a vida dos estudantes.

[...] às vezes você prepara uma coisa achando que vai chegar lá e vai dar tudo certo. Eu sempre preparo as atividades antes. Leio os capítulos. Seja ela [atividade] qual for eu preparo pensando no aluno. Diante de algumas dificuldades que ele tem, às vezes, elaboro questões e tudo, mas, às vezes, nem sempre, às vezes, quando vai lá para a sala que os alunos questionam o momento da oportunidade de citar outras coisas e eu levo o ensino em consideração. Eu não sigo corretamente do jeito que eu achei que ia ser antes de entrar na sala. Quando eu estou lá na sala que surge oportunidade eu trabalho aquilo que esta acontecendo ali no momento que os alunos, às vezes, questiona. Dou oportunidade dos alunos comentar o tema, mas sempre eu faço muita leitura dos livros com eles. Procuro questionar eles diante daquilo que está ali, trazendo para a realidade que eles estão vivendo. Eu não falo só o que está lá no livro não. Eu procuro levar os alunos a ver que aquilo que aconteceu lá no livro, que às vezes passado igual na geografia do Ensino Médio, eu procuro fazer uma relação do que está lá e o que eles veem hoje, o que eles estão vivendo hoje. Quando eu preparo essas atividades, eu também penso nisso, porque a gente não vai preparar atividade achando que os alunos estão distantes. A gente tem que preparar as atividades diante do que você vê, a vida deles também. Sabendo as dificuldades que eles enfrentam e dando valor também na vida que eles vivem. Porque não

adianta nada você preparar um monte de coisa e chegar lá e não ser possível. Eu trabalho... A base do que eu trabalho é o livro didático. Eu me apoio muito no livro (Professora 4).

Embora com boas intenções e procurando estabelecer ligação com a vida dos educandos, o relato da Professora 4 leva a um questionamento: como trabalhar a realidade do estudante se base da ação pedagógica está no livro didático? Há que se considerar, a partir de Vendramini e Marcelites (2012, p. 268), que o livro didático tem seus limites.

São manuais que direcionam as interpretações, o aprendizado e o acesso ao conhecimento para determinadas finalidades que, na maioria das vezes, não contribuem para a politização da classe trabalhadora, mas contribuem para a manutenção da ordem e despolitização (MARCELITES; VENDRAMINI, 2012, p. 268).

Além disso, ações dessa natureza nem sempre convergem para uma articulação entre trabalho, ciência e cultura. O que se percebe é que ao se restringirem aos manuais, em algumas situações, ou ao priorizá-los em detrimento de outros materiais ou recursos, os professores acabam por desconsiderar a inter-relação entre os três eixos e perdem o principal elo, o trabalho. Quando a escola considera esse eixo, o faz de forma desarticulada. Não há articulação entre o conhecimento científico e as atividades práticas. Em geral, as atividades que são realizadas fora do âmbito da sala de aula são independentes e aparenta não serem importantes para o aprendizado dos estudantes. O trecho a seguir ilustra esta afirmação.

No percurso entre a horta e a sala, o diretor da escola solicitou que os educandos retornassem e aprumassem as lascas que sustentariam a tela da horta. Disse que seria algo em torno de dez minutos e que o restante ficaria para outra turma. De fato, o tempo aproximou-se a isso. Neste intervalo, fizeram quase a metade de todo o trabalho. Mediram, firmaram e endireitaram o que viria a ser a cerca da horta. Foi possível observar que o trabalho desenvolvido é comum aos educandos. Isso pelos comentários de um dos educandos de que estava cansado de ter feito aquele trabalho o dia todo e, pela habilidade que demonstraram ao realizar a tarefa. A lida no campo é trabalho comum a todos os educandos da turma. Em vários momentos da aula foi possível perceber pelos comentários e pelo cansaço aparente durante a aula (Caderno de campo).

Neste caso, o trabalho dos estudantes parece ser o complemento para suprir a falta do Estado, um apêndice nos recursos para a alimentação escolar ou de projetos financiados pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT).

[...] a gente trabalha com a horta. Então, usa muita mandioca, inhame, cará. Então, não sei se lá fora existe isso. Eu não sei como que funciona para lá, mas aqui eu acredito que tenha diferença nessa parte. Nós usamos muitos produtos daqui e usamos de mercado só o básico mesmo e porque a horta não produz. Até então, os produtores [agricultura familiar] estão meio confusos, com raiva, porque não está pegando tanto deles, mas na horta está perdendo. Vai pegar para quê? Aí nós vamos perder dinheiro. Então, nós deixamos para comprar carne. Aí era minguada [pouca quantidade] a carne. Agora, nós podemos investir mais na carne porque tem o

produto da horta. Então, eu vejo essa questão que tem diferença e os alunos vem vai para horta e manda a mão na massa mesmo. Eu acredito que lá fora não existe isso até porque na cidade eu não sei se eles têm espaço para uma horta. (AAE 1)

Eu percebo que as outras escolas eles vão diretamente ao mercado para tudo, vêm do mercado e a gente aqui, a horta oferece um pouco do que a gente precisa. Uma grande parte mesmo do que a gente usa na cozinha vem da horta. Mesmo os temperos que a gente sabe e a maioria que eu conversei com outras pessoas, outras merendeiras, eles compram no mercado, até mesmo um tempero pronto, essas coisas. E nós aqui não, nós fazemos. Fazemos tudo com os produtos da horta, as verduras e também a horta oferece verdura para escola é produzido aqui mesmo. Então, é uma atividade que eu vejo que outras escolas também não têm e a nossa escola tem (AAE 2).

Os relatos das duas entrevistadas demonstram que o trabalho com a horta cumpre a função de produzir alimentos para a alimentação escolar. De fato, a produção é grande e possibilita uma alimentação mais saudável e variada. Além disso, como afirmou a funcionária do Apoio (AAE 1), parte dos recursos que seria empregada na compra de verduras e legumes é destinada para a aquisição de outros produtos. Isso possibilita que todos os profissionais também se alimentem. Vale lembrar que os recursos da merenda são repassados por número de alunos e, portanto, apenas eles poderiam comer. Nesta escola, a alimentação se destina a todos, porém, conforme observado, os primeiros a se alimentarem são os estudantes.

Esses relatos apontam também que, embora não ocorra um estudo sobre o trabalho humano produtivo, os profissionais tem preocupação de que a horta escolar seja produtiva. De modo implícito, há a concepção de que os estudantes alimentam-se do que produziram, do seu trabalho, ou ao menos que parte da alimentação seja oriunda da própria produção. Nesse sentido, a preocupação é que se tenha boa produtividade e com qualidade. O que se produz na horta está livre de venenos ou adubação industrializada.

Vale considerar, conforme Pistrak (2011, p. 30), que

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar esse ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica.

Ou ainda que,

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas, sim, de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (PISTRAK, 2011, p. 41).

No caso da escola pesquisada, o que se pôde perceber nas observações é que o trabalho ainda não é orgânico às atividades dos estudantes, ou seja, não é princípio educativo. O que ocorre na escola são tentativas de estabelecer atividades práticas como parte do currículo, ainda que de forma mecânica ou desarticulada de outras matrizes formativas. Assim, não dá para considerar que o trabalho seja eixo articulador nas atividades educativas. Além disso, em alguns momentos, as atividades dos professores acabam desconsiderando a realidade de aluno trabalhador. Falta reconhecimento de que estes sujeitos estão cansados. Às vezes, certas atividades de sala de aula demonstram que é preciso cumprir o tempo e não necessariamente, produzir conhecimento. Não raro, nesses casos, alguns alunos dormem por falta de atividade ou por que as atividades não lhes são interessantes.

A atividade encaminhada pareceu visar mera fixação de dados pouco relevantes sobre o assunto estudado. Em vez de reflexivo, o exercício era mecânico. Após terminarem, outro foi encaminhado, um de cada vez. Apareceu ser para manter o controle, visto as conversas e o barulho. De modo geral, as atividades foram individualizadas (Caderno de Campo, 02/12/2014).

As atividades são como punição. Quando não é possível continuar com a leitura no livro didático devido as conversas, a professora pede que façam resumo do trecho lido. Assim, a punição é dupla: a professora precisa ler a atividade de cada aluno e enquanto lê, mais uma vez incomoda-se com as conversas (Caderno de Campo, 04/12/2014).

As observações demonstraram que, em grande medida, a prática docente está centrada no livro didático, como se ele fosse o condutor da ação pedagógica. Mesmo quando o livro não é adotado de forma explícita, ele ainda parece configurar-se em um elemento direcionador do planejamento do professor. Isso porque o docente não consegue ter autonomia para quebrar a lógica ou a sequência de conteúdos proposta pelo livro didático. A ausência do trabalho coletivo e a articulação das disciplinas ou áreas do conhecimento leva o professor a reproduzir o que vem prescrito nos manuais.

O relato da Professora 5 ilustra como o professor se angustia ao não seguir a listagem de conteúdos estabelecida por esses manuais.

Por mais que você saiba que você tipo assim, que você tem que trabalhar a realidade, mas parece que, às vezes, fica a preocupação, por exemplo, quando você pega o diário do terceiro ano que você vai ver lá está que você trabalhou mais a questão ali do trabalho, do êxodo rural. Então alguns conteúdos que era deles não deu tempo de trabalhar e, às vezes, por mais que você saiba – “não, aqui está certo” – fica aquela angústia. Às vezes, porque parece que alguém vai olhar lá de cima. Porque querendo ou não, tem alguém né. Você sabe como que é o sistema. Por mais que você queira trabalhar nesse sentido, que você acha que é assim, mas você ainda fica, parece que se culpando. Mas é assim como eu falei. Eu tento trabalhar a matemática da forma que seja mais significativa, mais contextualizada. Não trabalho

muitos conteúdos soltos. Alguns eu não consigo fazer relação, mas os que eu consigo eu tento fazer. (Professora 5).

Ocorre que por preocupações em cumprir o estabelecido no livro didático, o educador se depara com uma quantidade excessiva de conteúdos. Esse inchaço, por vezes, atrapalha a apresentação de conteúdos significativos, pois grande parte dos textos é simplificada, evitando assim, a reflexão necessária sobre o conteúdo.

Quando o do 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.

Nas aulas observadas, quando o professor aplicava apenas o que o manual determinava, reproduzia tarefas mecânicas que não possibilitavam formação integral, ainda que promovessem aprendizagem. É preciso compreender que, nesse caso, está imbricada ao trabalho do professor a tarefa de cumprir o tempo e “vencer” o conteúdo que o livro estabelece, pois as atividades são as mesmas, a metodologia é a mesma e cumpre a função de manter a ordem. Assim, a educação é bancária e o conhecimento é dosado pelo educador. Porém, falta ao professor, uma formação adequada para romper com essa lógica e promover a autonomia ao estudante. O foco no livro didático tira a possibilidade da inovação, da autonomia e limita a formação docente também “à conta-gotas” e mediada pelo material utilizado.

Paradoxalmente ao que propõe o PPP da escola<sup>48</sup>, quando a ação docente se centra no livro didático como principal instrumento, não raro, o que se observa é uma educação centrada na figura do educador. Nesses casos, em vez de desenvolver consciência crítica nos estudantes e promover a emancipação dos sujeitos, a educação parece cumprir as finalidades estabelecidas pelo capital: a de desenvolver mão-de-obra qualificada para as funções que o mercado de trabalho exige ou, no máximo, promover escolarização, ainda que esta fortaleça a inércia e usurpe os sonhos dos estudantes, mate a curiosidade para o conhecimento que

---

<sup>48</sup> “A escola deve ter a concepção de que o professor não é um transmissor de conhecimentos e sim, facilitador para que o aluno construa seus próprios conceitos e seja protagonista de sua aprendizagem” (PPP, 2013, s/p).

possibilita a crítica ao sistema vigente e, ao mesmo tempo, desperte a curiosidade para o conhecimento possível de gerar consumo.

Vale lembrar que na maior parte das aulas observadas, os professores procuravam articular os textos do livro didático com a realidade dos estudantes, ainda que essa articulação exigisse, em algumas situações, um esforço tanto dos educandos quanto do educador e desconsiderasse algumas intencionalidades dos livros utilizados.

Marcelites e Vendramini (2012, p. 267) apontam para a não neutralidade dos livros didáticos, pois reproduzem ideologias e opções políticas de quem os elaboram ou vendem. Para as autoras, tais materiais são importantes para o ensino, porém, ponderam que precisam ser utilizados considerando que não são neutros e que devem ser complementados, haja vista ser ele um dos instrumentos que o capital utiliza para socializar o conhecimento e manter a ordem social vigente.

Vale ainda ressaltar, a partir de Pinsky e Pinsky (2003, p. 22), que não é a utilização ou não do livro didático que definirá se o estudante desenvolverá ou não o espírito crítico, mas a forma como o material será utilizado e por que tipo de professor. “Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com os melhores livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho espírito crítico em seus alunos” (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 22).

Como observado em alguns casos, o uso do livro didático como principal instrumento, com atividades de mera fixação e a prática de resumos para exercer controle estão desconexas da concepção de Educação do Campo presente nas legislações específicas e no que já foi produzido em pesquisas sobre a temática. Destoa também da concepção dada por uma das professoras entrevistadas e pelo expresso no Regimento da Escola.

Ela é uma educação voltada para formação humana integral. Então, quando você pensa em formação humana integral, você pensa no todo. Você tem que considerar a realidade do aluno. Você tem que trabalhar a partir das vivências dele, das experiências dele. Então, quando você lê essas diretrizes, mesmo que ela não foque tanto da educação do campo, eu acho que ela se aproxima porque é assim, a meu ver, a educação do campo ao contrário da educação rural, que assim, a educação rural ajudava, ela contribuía para que houvesse o êxodo rural no meu pensar, porque ele não valorizava o homem do campo, ao contrário da educação do campo, porque ela valoriza esse homem do campo. Ela tem que fazer com que os alunos reconheçam/descubram qual é a sua identidade. Então, ela tem que valorizar a sua cultura e as suas vivências (Professora 5).

A Unidade Escolar baseia-se na concepção de Educação Libertadora, de Paulo Freire, com a produção de conhecimentos voltados à realidade dos educandos, sustentada na relação teoria e prática (Regimento, Art. 4º).

Verifica-se que a compreensão de Educação do Campo da professora expressa os princípios apontados no primeiro capítulo deste trabalho, como o de respeitar a identidade e diversidade sociocultural e de formação humana e inclusão social. A concepção de Educação do Campo dada pela professora não é unanimidade na escola. Há posições que em alguns aspectos fogem do proposto pela legislação e pesquisadores.

Educação do Campo para mim é uma educação voltada para pessoas que moram no campo, especificamente as pessoas que moram nas zonas rurais, com fim de atender a demanda dos jovens e adultos, com o propósito de mantê-los no campo (TAE 1).

[Educação do Campo] seria os alunos aprender mais coisas voltadas ao campo (AAE 4).

Educação do Campo não é para mim deixar o cidadão, deixar o jovem lá no campo, mas sim, conscientizá-lo de que ele pode fazer, estudar, se aprimorar, conhecendo a realidade dele. Mas também, isso não quer dizer que ele é obrigado a permanecer lá no campo (Gestor 1).

Na primeira fala, há o entendimento de que a educação deva cumprir com a função de fixar os sujeitos ao campo, como uma retomada dos projetos implantados no início do século XX, denominados de Ruralismo Pedagógico e propagados ao longo dos anos como o ideal de educação para as áreas rurais. Já as duas últimas estão bastante alinhadas com a posição da professora anteriormente citada e com o que aponta Aued e Vendramini (2012, p. 14). Para essas autoras,

A educação do campo é constituinte e constituidora do campo em movimento, não é compreendida apenas enquanto forma ou possibilidade de fixação dos jovens ao campo, é particularidade na universalidade. Isso quer dizer que as suas especificidades e diferenças não a colocam em oposição à educação que se desenvolve em outros espaços, como o urbano.

A concepção de educação é marcada por contradições. Em algumas situações predominam princípios do capital como controle e submissão, em outras, destacam-se posições que tendem à autonomia e à liberdade. De modo geral, os professores procuram romper com a corrente positivista de enfileirar os estudantes, no entendimento que o progresso vem a partir da ordem. Não há preocupação por parte dos docentes quanto aos lugares em que os estudantes devam sentar-se. Raros são os casos em que o professor sugere uma forma diferente de organização ou disposição das carteiras. Em geral, cada aluno escolhe seu lugar na sala.

Não interfiro não, do jeito que eles sentam como eles querem, do jeito que eu encontro a sala ela fica, nunca fiquei forçando aluno sentar um com outro até mesmo aqueles que conversam nunca interferi na relação deles (Professora 5).

É por momentos, por dias. Têm dias que se está todo mundo bem, está tudo bem, deixa tudo bem, assim, eu deixo eles escolherem o lugar deles. Eles se agrupar do jeito que eles querem. Mas no dia que eu vejo que não vai dar certo, aí eu organizo do meu jeito. (Professora 7).

Convém ressaltar que a noção de fila não está ausente na escola. A organização a que se refere a Professora 7 trata-se da fila e o não estar bem corresponde a falta de controle sobre as conversas ou a não realização das atividades propostas. Nesses casos, o recurso utilizado por esta professora é a repressão por meio de mais atividades, gritos, organização por filas e até ofensas, como foi possível observar no acompanhamento das atividades. Não raro, há ameaças de perder nota por falta de comportamento, demonstrando que o comportamental tem grande peso no processo avaliativo. Entretanto, quando falta encaminhamento de atividades capazes de envolver todos os estudantes ou grande parte deles e o docente recorre a esses recursos de repressão, estes também são ineficazes, pois o professor não consegue mediar a ação e recebe como resposta a rebeldia dos estudantes. Ainda que de forma involuntária [se é que isso venha a ser involuntário], a ação dos alunos demonstra a não aceitação dos abusos de poder do professor, que ao ser falho no planejamento da atividade, procura compensar exercendo a força de que dispõe.

Em todas as aulas observadas, em todo início de aula, foi possível visualizar que as carteiras estavam em filas, tanto no período matutino, quanto noturno. De certa forma, o modo como os estudantes encontram a disposição da sala, influi na forma como estes se organizam quanto aos lugares onde se sentarão. Em grande medida, a disposição das carteiras induz na forma como os alunos ficarão em sala. Ao que pode se notar, foi preciso quase um ano letivo completo para que a turma alterasse a organização deixada pela equipe de limpeza da escola.

Na turma do primeiro ano, percebeu-se menor alteração quanto a maneira como a sala havia sido encontrada. Mesmo assim, parte dos alunos já não mantinham filas, sentando-se em duplas, trio ou grupos maiores, dependendo da atividade. Nas turmas do segundo ano, o que se observou foi a quase inexistência de filas. Apenas na turma do matutino havia essa prática e somente três alunos a mantinham. A turma do segundo ano noturno e as duas do terceiro ano não se organizavam um atrás do outro. No entanto, para todas essas turmas, havia uma regra interna e bem definida quanto ao espaço de cada um e a forma como dispunham

suas carteiras. Em geral, agrupavam-se para que pudessem discutir ou realizar suas atividades em conjunto ou para facilitar a conversa.

As observações não demonstraram se há uma preocupação da escola em romper com a lógica de filas. Por alguns dias, enquanto uma das funcionárias da limpeza estava de atestado, a gestão da escola solicitou aos alunos que antes de saírem organizassem as carteiras em filas. As entrevistas com essas profissionais foram esclarecedoras quanto à permanência dessa prática.

Bom, quando comecei a trabalhar foi falado que era para ser em fila, sempre organizar em filas e, de certa forma, para limpar, para a gente estar varrendo e coisando [limpando] ela fica mais fácil, mas a questão de fila mesmo foi porque foi pedido quando comecei a trabalhar. [...] A direção da escola municipal veio até a Escola Estadual Ivone Borkowski e pediu para diretoria, a diretoria veio até nós e pediu para que fosse enfileirado toda vez que fosse limpar a sala. Isso, quando eu entrei na escola [...]. Até que de manhã a gente não enfileira em quatro fileiras. Ficam duas, três, mas no período das 11 [horas] para turma da tarde [rede municipal] tem que ser em quatro (AAE 4).

Foi passado pela escola São Manuel, vinha com essa regra que a gente tinha que deixar. Não no estado. A gente tinha que limpar e deixar a sala organizada, mas não foi questionado que tem que ser em fila. Mas devido ser duas escolas a gente limpa e o município também. O estado e o município utilizam a mesma sala. Então, foi colocado para nós que tinha que ser em fila, de preferência quatro filas. [...] Em questão de facilitar, facilita, porque a gente ganha espaço para limpar. Não vai ficar bagunçado as carteiras, só que em questão de organização fica uma sala mais organizada, só que tem que seguir as regras. Tem que ser? Tem que ser. Então, a gente tinha que deixar da forma que passaram para a gente (AAE 3).

Os relatos acima (AAE 4) evidenciam que os estudantes demoram a alterar a geografia da sala de aula em virtude de anos seguidos de controle pela fila exercido na escola municipal. Essas falas demonstram que há naquela escola uma preocupação com a ordem das carteiras e as observações na escola estadual revelaram que esse hábito se mantém mesmo quando não há de forma explícita a preocupação com a disposição das carteiras, tanto que se mantém por quase todo o primeiro ano do Ensino Médio.

Manter a sala em filas com a justificativa de que facilita a limpeza não é um argumento que se sustenta. Há o reconhecimento por parte das profissionais da infraestrutura de que a limpeza poderia ser realizada mesmo com as carteiras dispostas de outra forma.

Independente da forma que tivessem, favoreciam porque de certa forma, você iria puxar elas para limpar da mesma forma. Só que a gente ia permanecer aqueles grupos. Só que já era passado até tipo: que se professor já acabou, o grupo organiza as fileiras, então já é. Podia seguir as regras (AAE 4).

O que está implícito nessas práticas é uma tentativa de exercer o controle sobre os alunos, de torná-los submissos. Ao não romper com essa lógica, a escola pesquisada perpetua essa noção. De certa maneira, ela é beneficiária dessa concepção e não consegue perceber que a construção de uma educação questionadora, problematizadora e emancipatória não pode ser conivente com práticas próprias da educação bancária ou positivista. Isso comprova que a concepção de educação libertadora expressa no Artigo 4º do Regimento não foi totalmente incorporada às práticas da escola.

O relato de uma professora sobre o uso do celular na escola comprova como as decisões são centralizadas na gestão e nos professores. Vale lembrar que até o mês de agosto de 2014 não havia sinal de telefonia móvel e, mesmo assim, alguns estudantes faziam uso de aparelhos celulares.

No início do ano, a gestão passou, leu o regimento dos dever e direito dos alunos. Depois teve a questão das regras do uso do celular, que o diretor chamou os professores para decidir se ia ou não ter uso do celular. Só que não teve essa conversa com eles, né? Foi como se diz “de cima para baixo”. Fomos nós que ditamos as regras, como eles deveriam usar o celular. Não ouvimos a opinião deles, que eu acredito a meu ver foi errado. Eu acho que nós deveríamos ter ouvido eles, porque quando algo, às vezes, é imposto, muitas vezes você quer quebrar regras, né? E aí a gente enfrenta dificuldades. Não todos, mas alguns tentam burlar a regra e usar o celular (Professora 5).

Ação com essa natureza é incoerente com o objetivo expresso no Marco Teórico do Projeto Político Pedagógico da escola: o de formar cidadãos capazes de questionar a ordem posta. Embora procure adotar uma educação humanizadora, algumas práticas entram em contradição com essa proposta.

A reflexão de Enguita (1989, p. 163) sobre ordem, autoridade e submissão são pertinentes para entender essa prática da escola. Para ele,

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 movimentar-se de um lugar para outro (ENGUITA, 1989, p. 163).

Os mecanismos de controle são naturalizados pela escola ao ponto de os profissionais não perceberem que o fazem. Não se percebe que a estrutura física e as regras estabelecidas impossibilitam a emancipação dos sujeitos. Mesmo quando há essa percepção, não há ruptura porque tal situação contribui para que não se perca o controle sobre os estudantes, o que, de certa forma, contribui para a manutenção da ordem estabelecida pelo

sistema. Além disso, o capital inculcou na sociedade a ideia de que a boa educação é aquela em que há rigidez nas regras, tanto de convivências quanto de comportamento na escola, o que não deixa de ser uma educação para o controle.

Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechadura nos banheiros, etc.. somados a falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam as crianças e jovens que o território da escola não é, de forma alguma, seu território, que não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecerem dentro de seus limites (ENGUIA, 1989, p. 185).

O que se pode perceber é que a escola, enquanto aparelho ideológico de um Estado burguês, conforme Marx e Engels (2008, pp. 11-12), cumpre bem a função de transformar os estudantes em sujeitos dóceis, a ponto de aceitarem qualquer decisão, por mais autoritária que seja, sem nenhum ou quase nenhum questionamento. Em grande medida e ainda que os profissionais da escola não percebam, esse tipo de ação ocorre para que não se alterem a ordem social e, ao mesmo tempo, não haja questionamentos sobre essa mesma ordem.

Houve um fato durante as observações que ilustram essa argumentação. Todos os estudantes foram privados de acessar a sala de jogos por conta de indisciplina de alguns. Esse período corresponde a cerca de quinze dias e não houve, ao menos não foi percebido, qualquer questionamento ou manifestação para que a punição não fosse aplicada a todos. A aparente passividade dos estudantes sobre o fato demonstra que eles ou desconheciam seus direitos, inclusive o de usufruir de um bem que fora adquirido com recursos públicos destinados a eles mesmos ou, conforme Castro (2010, p. 9), incorporaram as regras do disciplinador, de respeito às regras, de não inquietação, não questionamento, não discordância, ou seja, de submissão. Ao mesmo tempo, nota-se uma aceitação de que os espaços da escola não lhes pertencem e que não cabem a eles decidirem ou questionar as decisões.

A falta de controle dos estudantes sobre os meios de seu trabalho escolar manifestou-se na disposição dos principais meios físicos que também superam a escala dos recursos pessoais da maioria: o espaço e o equipamento escolares. Tudo na escola parece estar organizado para que os alunos não possam desenvolver sentido algum de posse ou controle (ENGUIA, 1989, p. 184).

Além disso, em geral, as entradas são vigiadas e tem horário para chegarem e saírem da escola, aproximando-se muito do modelo adotado nas fábricas. As observações da prática dos vigilantes demonstraram que em alguns aspectos, essa escola tem algo diferente.

Notei que a vigia verificou se havia alguém no pátio que fica à esquerda da entrada e só depois fechou o portão. No entanto, sempre que algum aluno chegava, ela abria a

porta para que ele entrasse, independente do horário. As aulas começam às 18:30. Às 18:45 fecham o portão. Mais de dois alunos chegaram após às 19:40. Na hora do intervalo, ela repetiu a vigília no outro pátio até que desse a hora de tocar o sinal para retornarem às salas. É nesse pátio que a maioria dos alunos fica. O instrumento que dá o aviso para saírem ou entrarem nas salas é, na verdade, um sino que se coloca em pescoço de vacas. Assim como alerta Enguita, o momento de estudar/trabalhar e de comer/intervalo é semelhante ao das fábricas, com a diferença que nesta escola não há a sirene para emitir o som alto. Se alguém precisa sair, a vigia sabe se o estudante é maior ou menor de idade e, sem questionar, abre o portão para que os maiores saiam. A relação com os alunos é amistosa (Caderno de Campo, 08/12/2014).

Embora algumas práticas conduzam a submissão, na maioria delas o que se percebe é que há uma preocupação em fazer com que a escola seja receptiva, compreensiva em relação à realidade do aluno. Por ser uma escola do campo, todos se conhecem e sabem onde e com o que trabalham, onde moram e as dificuldades que tem para acessar a escola. Por conta disso, há a preocupação em garantir que esses estudantes permaneçam na escola e não evadam, não percam aulas e aproveitem ao menos três das quatro horas de aula diárias. Essa preocupação não se restringe apenas ao horário de entrada, mas ao tipo de alimentação que a escola disponibiliza. Os trechos seguintes apontam como houve o reconhecimento da realidade desses alunos.

Muitos alunos chegam um pouco atrasados. Uns alunos chegam na hora certa, mas vão comer lanche, vão tomar um refrigerante, comer um lanche, diz que está com fome, que vem do sítio e não deu tempo de fazer um lanche em casa e eu pego e considero, cinco minutos, dez porque é difícil para eles também. É por isso que a gente tem hora que a gente deixa passar uns minutos, porque se não eles ficam pegando no pé da gente, falando que a gente só quer ferrar eles. Aí a gente, eu já passei por isso. Também tem vez que a gente chega atrasado com fome, a gente quer comer um lanche também. Aí eu observo mais ou menos assim (AAE 5).

[...] devido o cardápio no início do ano, eu senti que tem uma diferença, porque o cardápio foi [enviado à Secretaria]. Eles mandaram de volta, porque eles queriam que servisse pão três vezes por semana e aqui não tem condição disso, porque o ônibus sai daqui umas quatro e meia e do jeito que sai deixando os alunos do município sai pegando o do estado. Então, esses alunos chegam aqui com fome para dar pão, aí teve que ligar para nutricionista lá, para ela mudar. [...] Eles mandaram a gente fazer um, como que diz? Tipo uma ata relatando o porquê que nós não podíamos servir esse pão. Aí teve que fazer essa ata explicando que os alunos eram do campo, não tinha condição de servir pão, porque eles são muitos, tem muita fome e, no caso, eles comem mesmo. Nem é lanche, é uma janta, um almoço que seja. [...] até a secretária não dava, não tinha dado mais conta de mandar tanto e-mail, foi aonde teve que ligar e quem falou com a nutricionista fui eu, para explicar (AAE 1).

Os profissionais desta escola têm um olhar atento a essas necessidades dos estudantes. Mas como o processo é marcado por contradições, às vezes, deixam de considerar a realidade dos alunos e, nestes casos, sempre aparece um professor ou outro funcionário para questionar ou relembrar as posições que a escola tem adotado ou defendido. São fatos que

ocorrem em reuniões ou mesmo nos momentos em que se reúnem diariamente na sala dos professores, biblioteca ou outro espaço.

Percebe-se nos professores, o desejo e esforço para transformar ou reconhecer a realidade dos estudantes. No entanto, em alguns casos, falta conhecimento sobre os fundamentos de uma teoria social revolucionária. Em uma das aulas de história observada, cujo assunto era a Revolução Francesa, a professora comentou que os movimentos sociais eram baderneiros, que impediam as pessoas de circularem. Citou como exemplo a manifestação do MST na BR 163, em que a rodovia ficou fechada por alguns dias. Em seu relato, tal ação feria o direito de ir e vir, reproduzindo o discurso midiático que não aceita um posicionamento diferente daquele que procura manter a ordem social vigente, cuja noção de direito nem sempre está alinhada com a de justiça social. Diante disso, cabe um questionamento: como vincular a escola com a vida e como compreender a educação que ocorre fora da escola, na luta social se parte dos educadores têm aversão aos movimentos sociais?

Cabe trazer aqui a ideia de Pistrak (2011, p. 19) sobre a relação entre teoria e prática. Para este autor,

[...] sem teoria revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas.

É interessante ressaltar que uma parcela considerável de alunos da turma em questão ou era beneficiária de algum projeto de reforma agrária, ainda que no modelo neoliberal, ou não dispõe de terra para trabalhar. Esses alunos são filhos de agricultores familiares, arrendatários ou empregados de fazendas onde predominam a criação de gado ou a plantação de lavoura no modelo defendido pela mídia, ou ainda são filhos de trabalhadores diaristas ou empreiteiros que residem na sede do Distrito.

Embora o PPP da escola reconheça as diferentes formas de trabalho e cultura dos sujeitos, na prática, muitas vezes, a escola não aproveita as oportunidades de trabalhar esses aspectos. Por vezes, nega-se a estudar a realidade por receio de não cumprir com o currículo estabelecido pelo livro didático. O relato de uma das professoras entrevistadas expressa a insatisfação com as práticas adotadas na escola, com a falta de utilização de outros espaços ou de vinculação à realidade dos alunos. Nota-se em sua exposição que a vinculação não é

apenas ao que eles conhecem, mas ao mundo, aquilo que faz parte da realidade e que não está ao alcance dos estudantes, ao conhecimento universal.

Não teriam, e mesmo se fossem em grupos, não tem como colocar vinte. Eu gostaria muito que tivesse um laboratório maior. Computadores realmente eficientes dariam para trabalhar mais. Refeitório é um espaço muito bom, muito gostoso, enorme para trabalhar dinâmicas. Eu gosto, mas, estudando o pacto, eu conversando com eles e eles me sugeriram porque que nos não saímos da escola. Eu pensei, é verdade o espaço que nós usamos, que eu procurei usar, achei que estava muito bom. É muito pequeno, é muito pouco. Nós queremos ver aula de campo. Queremos ver como que funciona essa questão das bactérias. Queremos ir num sítio. Isso aconteceu na escola tal. Nós queremos isso também. E é verdade. Vocês [alunos] têm que sair é da escola. Vocês têm que utilizar o ônibus que vocês têm e estudar na prática. Eles questionaram muito isso. A questão de querer ver aquele conteúdo na prática. Eles falaram assim: “professora eu nunca esqueço quando eu aprendi sobre os planetas no ensino fundamental, a professora trouxe uma laranja, uma vela, nos trouxemos ela pediu uma laranja uma vela. Os outros conteúdos eu não gravei. Eu vi num livro, vi numa gravura, foi comentado, mas eu não gravei, não me marcou”. Eu pensei assim: nossa como faz diferença uma prática diferenciada e um espaço diferenciado! Eu imaginei [que] como nós não temos como levar num museu, como levar numa exposição, mas daria para trazer um museu para a escola. Fazer uma exposição diferenciada de artes e abrir para comunidade, de repente. Sei que é bem interessante. A gente tornaria a escola uma escola diferenciada. Não limitaria o espaço pedagógico, didático, de livros né. Então, essa questão do espaço eu fiquei muito a dever esse ano e o ano que vem espero contar com mais ideias dos alunos para usufruir mais os espaços (Professora 1).

O relato da professora está alinhado com o que Pistrak (2011, p. 26) propõe como ação pedagógica da escola. Para ele,

O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isso não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las, e isso será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar à sua liquidação.

Estudar a realidade, conforme o autor, não quer dizer que o universal será desconsiderado. A compreensão 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.

[...] a escola pode enfrentar o estudo da realidade de duas formas: ou a estuda como um objetivo exterior, sem determinar sua própria posição em relação a ela – e então teremos uma escola de ensino livresco; ou então a escola tomará posição frente à realidade atual – e então o presente será estudado de um ponto de vista bem determinado; então, e só então, ela será capaz de *educar* a criança, porque – em vez de dar simplesmente a cada aluno a *possibilidade* de responder à questão: “Mas, eu, aluno, que espaço devo ocupar na realidade atual, na luta que se trava entre reação e revolução, entre passado e presente?” – é preciso, de fato, levando o estudo da realidade atual até este ponto, inculcar na nova geração que cada adolescente deve ser, o melhor, já é, um soldado engajado na luta, devendo assumir o objetivo de se

armar dos conhecimentos necessários para apoiar a luta, estudando convenientemente as armas do adversário e aprendendo a empregá-las no interesse da revolução, e sabendo também, ao mesmo tempo, utilizar praticamente suas próprias armas: em outras palavras, seu objetivo deve ser adquirir a ciência (PISTRAK, 2011, p. 29).

Nota-se que nem todos os professores têm a clareza sobre o que é o estudo da realidade. O relato que segue evidencia isso.

Alguns alunos não gostam muito. Eles não gostam de falar sobre a vida que eles vivem. Eles acham sem graça. Pode ter certeza que a hora que você for lá trabalhar isso, eles não acham muita graça de falar da vida deles em si. Agora, quando volta ao passado que fala das dificuldades que os pais tiveram isso é vantajoso para eles. Eles veem isso como vitória, mas na vida que eles estão vivendo parece que eles não valoriza muito. Eu acredito que eles vão mudando com o tempo, vão valorizando esse meio que eles vivem com o tempo. Não sei, mas hoje não valorizam muito. Eu não vejo, não consigo perceber isso nas aulas. Não consigo, não sei, talvez é uma falha minha que eu não consigo ver isso neles, não sei. A história e a geografia, elas trabalham sempre o passado, o presente e o que se vê, o que se espera e quando a gente conversa com os alunos na sala de aula, quando fala do passado, eles até gostam bastante. O presente eles não têm muita, parece que não falam muito e de futuro também bem pouco (Professora 4).

Mas uma vez se percebe que há um desajuste em relação ao projeto de educação da escola. Não há clareza quanto à concepção de educação. Cada professor trabalha conforme aquilo que acredita ser o mais apropriado, sem um rumo traçado pelo PPP.

Pistrak (2011, p. 17) identificou nas perguntas feitas pelos professores russos em eventos que as questões práticas despertavam mais curiosidade que as teóricas. No caso da escola pesquisada, a reação não parece ser diferente. Há nos professores o desejo de mudar a prática, mas observou-se pouco interesse pela teoria<sup>49</sup>. Em uma das reuniões para a (re) escrita do PPP, no trecho em que se estabeleceria o formato no qual o trabalho coletivo e as atividades interdisciplinares ocorreriam, parte dos professores se recusou a fazer a leitura de um texto proposto pela coordenadora, alegando que eles não tinham tempo para leituras e que precisavam definir as metas e como as ações ocorreriam. Ao final do ano, pôde-se notar que não se finalizou a escrita do texto, nem foram feitas as leituras e possivelmente, no ano seguinte não se alteraram as práticas.

Para Caldart (2012a, p. 27) o movimento de transformação da escola é prático, mas não ocorre sem teoria. Nesse sentido, é preciso estabelecer os rumos de onde se pretende

---

<sup>49</sup> É preciso compreender, conforme Monfardini (2011, pp. 2-4), que existe a relação entre aparência e essência. Neste caso, o aparente desinteresse pela teoria não quer dizer que a prática não se guia por uma teoria. Fazendo uma analogia ao que afirma Monfardini (2011, p. 4) quanto ao lucro (aparência) e a mais-valia (essência) e entre salário (aparência) e valor da força de trabalho (essência), em que ambos mantêm relação de dependência, é possível afirmar que sem teoria e não há prática e que a prática se sustenta pela teoria. Portanto, quando se afirma aparente desinteresse pela teoria, não quer dizer que não exista uma base teórica para sustentar a prática, mas que há uma preocupação maior com o que é aparente.

chegar para não se perder no percurso. Para a autora, é preciso que o trabalho no particular vise o universal, em diálogo permanente com outras práticas e realidades específicas. Por isso,

Uma implicação bem prática desse raciocínio é que qualquer movimento de transformação que aconteça em uma escola concreta (menos ou mais avançado) terá como ponto de partida a escola 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, movimento social) (CALDART, 2012a, p. 27).

Nesse caminho de transformação, a escola, em seu coletivo, tem como principal desafio a construção de um método de análise de sua realidade e, a partir daí, traçar a direção do movimento. “Saber para onde se vai caso se analise que há condições de iniciar ou continuar a caminhada não é algo dado, fácil, e nem que cada escola consiga ou deva fazer por si mesma, isolada dos vínculos que balizam as transformações buscadas” (CALDART, 2012a, p. 29).

Nesse sentido, é preciso aproveitar-se da autonomia de que a escola dispõe, como na construção do Projeto Político Pedagógico, e promover ou ampliar situações como essas, não perdendo de vista o projeto de formação da classe trabalhadora. O relato de uma das professoras revela que é preciso se apropriar da teoria para que haja autonomia na construção do projeto educativo da escola.

[...] algumas coisas eles nos dão autonomia. Por exemplo, de montar qual a concepção da nossa escola. Eu vejo que nós não temos ela fundamentada teoricamente. Então, nós falamos que a gente quer o Paulo Freire, mas nem todos conhecem. Nem todos não. Eu mesmo conheço, só conheço algumas coisas. Então, isso deixa a gente angustiado porque você precisa de teoria para você conseguir aplicar, porque não adianta nada você ficar tentando inventar alguma teoria e aí, às vezes, muitas vezes, você cai no fracasso porque você não tinha um direcionamento (Professora 5).

Essa tarefa será mais fácil se o desejo de mudança não for pautado em atitudes aventureiras, apenas pelo prazer de mudar, mas quando houver articulação entre escola, Estado e movimentos sociais, com o reconhecimento de que a escola tem seus limites e que compete ao Estado o papel de financiador e não o de educador da sociedade.

### **3.2.3 As concepções manifestas na avaliação**

Sacristán (2000, p. 311) afirma que a avaliação tem atuação modeladora da prática curricular. Tal ação não ocorre de forma isolada. A política curricular, a escolha dos

conteúdos e o planejamento das atividades contribuem para aumentar a pressão sobre essa prática. Para ele, “os próprios materiais que traduzem o currículo apontam, em inumeráveis ocasiões, especialmente no ensino primário, que saberes e habilidades devem ser enfatizados e valorizados” (SACRISTÁN, 2000, p. 311-312). Dessa forma, esses materiais determinam o planejamento do professor. A entrevista com uma das professoras da escola evidenciou isso.

Então, [...] esse ano quando eu fui fazer o planejamento depois você lembra, você vê que devia ter feito de outra forma. É, querendo ou não, às vezes, nós somos, como eu vou te dizer? O livro didático, ele interfere muito no currículo e na prática do professor. Então, esse ano eu defini os conteúdos, os conhecimentos que a gente ia trabalhar em cada turma e aí eu procurei trabalhar por competências e habilidades, só que eu acho que eu deveria ter primeiro visto quais as competências e habilidades que esses alunos deveriam desenvolver para depois eu ter visto qual o conteúdo, porque eu acredito que deveria ser ao contrário. Qual habilidade e aí ver qual o conteúdo que você trabalharia. Mas aí, eu trabalhei dessa forma, eu tentei avaliar eles. Eu tentei não, eu avaliei eles dentro das competências e das habilidades deles durante as aulas. Das competências que eles conseguem atingir, ou seja, os objetivos (Professora 5).

Além disso, o relato da entrevistada revela que a definição do conteúdo precede a definição dos objetivos, como já havia sido apontado na análise dos planos de ensino. Entretanto, a professora demonstra ter consciência da inversão, o que, em tese, levaria a revisão.

A avaliação, conforme Fernandes e Freitas (2008, p. 17) implica legitimidade técnica e política em sua realização. Para eles,

[...] quem avalia, o avaliador, seja ele o professor, o coordenador, o diretor etc., deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola.

Aqui cabe questionar: como avaliar seguindo o Projeto Político Pedagógico da escola se a dimensão da avaliação da aprendizagem é inexistente neste? Como desenvolver uma avaliação a partir de critérios refletidos pela coletividade, se o trabalho coletivo é quase inexistente na prática dos profissionais?

O PPP da escola não tem todas as dimensões preenchidas. Toda a parte correspondente à avaliação da aprendizagem denominada por “Dimensão avaliação Pedagógica, correção das defasagens, permanência e sucesso escolar” não foi escrita, ou seja, não há nenhum direcionamento. Há, no entanto, indícios de que tipo de avaliação deverá ser realizado na escola, mas esta parte encontra-se diluída em outros itens do texto, como em um

dos parágrafos do Marco Teórico, junto à concepção de educação a ser adotada pelo professor.

A escola deve ter a concepção de que o professor não é um transmissor de conhecimentos e sim, facilitador para que o aluno construa seus próprios conceitos e seja protagonista de sua aprendizagem. Desse modo, a avaliação deve ser contínua, diagnóstica, reflexiva, participativa, para que leve o educador a repensar a prática pedagógica e compreender que este processo não é fim, mas que está presente em todas as etapas da construção da aprendizagem (PPP, 2013, p. s/p).

Fernandes e Freitas (2008, p. 18) lembram ainda que a escola ao assumir-se como espaço de construção de autonomia e de cidadania, deve entender a avaliação dos processos como de responsabilidade individual e coletiva. Assim todos participam de todo o processo no interior da escola e a avaliação não se restringe apenas a aprendizagem dos estudantes, realizada pelo professor.

A avaliação, enquanto exercício da coletividade, foi percebida em momento de reunião. Um dos casos em que isso ocorreu de forma mais evidente foi em uma reunião na qual estavam presentes todos os funcionários da escola para sistematização do PPP. Nesta reunião foi possível perceber que havia o desejo de melhorar a prática e tornar os processos mais democráticos e mais transparentes, conforme diziam, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa. Assim sendo, procuraram traçar os caminhos que deveriam seguir. Pelo observado ao longo do último bimestre, poucos avanços ocorreram. No caso da dimensão da avaliação da aprendizagem, não houve sistematização e os caminhos não foram traçados. O relato de uma das professoras aponta para essa deficiência. Vale dizer que as entrevistas foram realizadas nos últimos dias de aula e, portanto, confirmam as observações.

Eu vejo assim, por exemplo nosso PPP, esse ano nós não conseguimos reelaborar ele. Eu acho que tem muito a desejar ainda pelo que a gente viu os nossos planejamentos deveria ser direcionado por ele e eu vejo que tem muita coisa a desejar ainda, a questão como se deveria ser a avaliação, as metodologias, a questão da integração entre as áreas, eu acho que está faltando essa direção, porque querendo ou não, nós temos que ter, ele é projeto porque ele nos da direção. É político que ali ele vai dizer o que fazer, como fazer, pelo menos ele vai. E ele é pedagógico porque ele vai falar um pouco do pedagógico, eu acho que fala. Isso me angustia. Nós não temos esse PPP claro e com a cara da nossa escola, porque querendo ou não a gente tem autonomia, mesmo que temos uma autonomia entre aspas, que muitas vezes nossa secretaria fala, vocês tem autonomia, mas muitas coisas eles já te ditam, é assim que tem que ser. Você tem início, meio e fim. Do início das aulas, a questão da educação do campo. Eu acho que eles não olham como deveriam olhar (Professora 5).

Além da questão avaliativa, o relato da entrevistada revela outros aspectos que ficaram sem ser direcionados, por exemplo, a integração das áreas do conhecimento e a autonomia limitada pelo poder da Secretaria de Educação.

De certa forma, o exposto configura-se como um desabafo por não terem conseguido transpor para o documento as discussões realizadas nas reuniões, por conta das várias disputas que se travam no interior da escola. A existência de disputas por projetos ou concepções de educação no interior da escola é produtiva. Entretanto, a falta de acordo quanto ao projeto ou concepção a seguir parece tornar a ação educativa um projeto individual. Decorre disso, que cada professor adote uma maneira diferente de avaliar.

Então, todo dia eu avalio eles. E aí, tem bimestre que eu aplico uma avaliação [prova] e tem bimestre que eu não aplico. Eu vejo mais a questão mesmo do desenvolvimento, porque o professor sabe os alunos que desenvolvem, aqueles que têm dificuldades, aqueles que não têm. E aí no final, terminando, tem que somar, virar uma nota aquilo. Então, eu tento fazer assim. Todo dia eu avalio eles. Eu tenho os objetivos proposto da aula e aí aquele que atinge, você querendo ou não, tem que transformar aquilo numa nota. Eu acho bem complicado. Seria mais fácil se fosse conceito. Acho que para você estar avaliando, é confuso isso, porque, eu acho que isso não está muito bem definido ainda dentro da escola. Querendo ou não, nosso PPP é nosso guia, nossa direção. Eu acho assim. Eu vejo que cada um [professor] avalia como ele acha que quer. Eu procuro avaliar desse jeito. Eu tento avaliar o processo e não só o final, tipo, trabalho lá sete dias e lá vou aplico uma prova, quem acertou vai. Então, não faço isso. Eu tento avaliar o processo. Eu tento voltar na medida do possível. Se você aplica uma avaliação e a turma vai muito mal, o problema não está neles, está na sua prática e aí você tem que trabalhar o conteúdo. Tento fazer dessa forma, se tá certo... (Professora 5).

Eu trabalho nesse ano em questão de metodologia de avaliação sobre forma de folhas, de fichas, nome de todos os alunos, a data daquele conteúdo que eu preparei e se ele foi feito, se ele [aluno] não faltou é desse modo (Professora 1).

Eu avalio eles todos os dias, se ele fez a leitura do livro nem que seja um parágrafo ou dois, porque tem aluno que tem dificuldade na leitura, às vezes tem vergonha de ler no meio dos outros, mas eu avalio aquilo. E eu avalio o crescimento da produção dele que ele produz, mesmo ele escrevendo às vezes pouco, mas eu consigo perceber o que ele quis dizer ali no texto. Dificilmente eu dou um visto no caderno sem eu ler todo o escrito. Por isso que quando eu passo, eu falo para eles que eles vão fazer, um pouco costuma falar um resumo, eu falo uma produção, faz uma produção desse texto porque eu falo para eles não exagerem, porque daí também fica difícil para o professor ler tudo. E aí eu costumo ler o que eles escreveram. Avalio o caderno e, principalmente, se estão corretas as atividades, todos os dias e todas as atividades, porque eu também não dou só resumo. Não dou só pergunta. Não dou só os gráficos para serem avaliados e nem os mapas para ser analisados e até os questionamentos que eles fazem dentro da sala de aula eu vejo se o aluno, o interesse dele, a aquele aluno que tem interesse dele falar, ele quer comentar aquilo ele quer expor o que ele está entendendo ou a dificuldade dele, eu considero isso uma coisa da aula (Professora 4).

Nota-se nesses trechos que há unanimidade quanto ao uso da avaliação como processo contínuo. Os relatos apresentam o entendimento de que tal situação é positiva e livre de exclusão. Entretanto, como argumentam Fernandes e Freitas (2008, p. 21), esse tipo de avaliação não está livre de levar a processos de exclusão ou classificação.

É preciso considerar que no Estado de Mato, o critério adotado para definir se o estudante de Ensino Médio<sup>50</sup> deve progredir nos estudos, ou seja, aprovação ou reprovação, é o sistema de notas. Para ser aprovado/progredir, precisa atingir uma nota média equivalente a 6,0 (seis). Aparentemente, esse sistema impossibilita a realização de uma avaliação formativa<sup>51</sup> e não impediria um índice elevado de reprovação. No entanto, ainda que seja desconexa em alguns aspectos, a avaliação realizada pelos professores da Escola Ivone Borkowski de Lima procura romper com a reprovação, aproximando-se do conceito de avaliação formativa, ainda que em muitos casos tenha adotado a avaliação somativa<sup>52</sup>. Dados dos últimos anos apontam que a escola possui reprovação abaixo da média nacional, estadual e municipal. A tabela abaixo demonstra que a diferença é bastante significativa.

**Tabela 7 – Índice de Reprovação no Ensino Médio – de 2010 a 2014.**

ANO	BRASIL	MATO GROSSO	NOVA CANAÃ DO NORTE <sup>53</sup>	EE IVONE B. DE LIMA
2010	12,6%	17,2%	14,4%	10,8%
2011	13,2%	18,3%	9,5%	0,0%
2012	12,3%	20,0%	8,6%	2,1%
2013	11,9%	21,7%	19,7%	2,9%
2014	12,2%	21,6%	19,5%	1,4%

Fonte: Censo Escolar/ INEP - QEdu. Elaborada pelo autor.

Ter um índice de reprovação baixo não isenta a escola de exercer controle por meio da avaliação. Ainda que a escola promova uma avaliação visando um processo democrático e com instrumentos variados, na sua essência, não deixa de ser uma forma de o professor exercer controle. Conforme Sacristán,

<sup>50</sup> No Ensino Fundamental, o Estado de Mato Grosso adota o ciclo de formação, com conceitos e a retenção só ocorre ao final do ciclo.

<sup>51</sup> Para Fernandes e Freitas (2008, p. 20) “A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem.

Continuamente, ela faz parte do cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do professor, das práticas de sala de aula. Por fim, podemos dizer que avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos. A avaliação formativa, assim, favorece os processos de auto-avaliação, prática ainda não incorporada de maneira formal em nossas escolas”.

<sup>52</sup> A avaliação somativa é definida por Fernandes e Freitas (2008, p. 20) como aquela em que a avaliação ocorre no final do processo, visando apreciar o resultado.

<sup>53</sup> As taxas de reprovação em Nova Canaã do Norte dependem, em grande medida, da taxa de reprovação da Escola Estadual Nova Canaã, localizada na sede do município. Isso por ser a instituição com maior número de estudantes nessa etapa de ensino. Ao longo dos anos apontados na tabela, esta escola apresentou taxas de reprovação acima de 15% em todos os anos. Já as outras duas escolas, localizadas no campo, apresentaram índices abaixo de 5%, com exceção da Escola Ivone Borkowski de Lima em 2010 e da Escola Nova União em 2014, cuja taxa foi de 6%. Assim, o aumento da reprovação nos anos de 2013 e 2014 deve-se ao aumento dos índices da Escola Nova Canaã.

Avalia-se como exigência do controle, e não apenas por necessidade de conhecer o progresso dos alunos, o que induz a uma mentalidade também generalizada de que tudo é avaliável e que tudo deve ser avaliado, até objetivos e conteúdos que são praticamente impossíveis de sê-lo, que nem por isso haverão de sê-lo, que nem por isso haverão de desmerecer a atenção e o esforço. As aprendizagens escolares são aprendizagens avaliadas, o que não acontece na vida real exterior. Em todo o sistema escolar se instala uma espécie de mentalidade de controle que afeta tudo que ocorre. A avaliação, mais do que uma forma de conhecer o que acontece, se tornou o elemento-chave da configuração de um clima escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 94-95)

As falas das entrevistadas citadas anteriormente apontam que muitos instrumentos utilizados na avaliação têm um caráter controlador: verificar todas as atividades, utilização de fichas para anotar quem realizou ou não as atividades. O fato de saber que todas as atividades são avaliadas ou que a avaliação ocorre diariamente acaba exercendo o controle sobre os estudantes. Como lembram Fernandes e Freitas (2008, p. 22), estabelecer uma cultura avaliativa não restrita a atribuição de nota não é tarefa fácil. Vez ou outra havia alunos que questionavam se determinado conteúdo seria avaliado por meio de prova. Na observação da turma do 1º ano, verificou-se que alguns alunos tinham preocupação se determinado conteúdo seria utilizado na prova. No entanto, em nenhuma das aulas observadas, houve aplicação de provas. Para uma das professoras, isso decorre do não entendimento de como são avaliados.

[...] eu vejo que não são todas as turmas, mas tem uns [alunos] que ficam o tempo todos te perguntando se vai ter prova, se aquilo vai cair na prova e aquilo me deixa angustiada. Principalmente os primeiros anos. Você não vê isso, por exemplo, no terceiro. Você não ouve essas perguntas: isso vai cair na prova? [...] eu não sei por que, mas o primeiro ano, eu vejo eles mais carentes disso, de ficar te perguntando. Não sei se eles não entenderam [a metodologia de avaliação]. Quando eu entro na sala nos primeiros dias, eu tento mostrar como que vai ser a avaliação, o que vai ser avaliado. Talvez não entenderam e as outras turmas entenderam a forma com que eles são avaliados (Professora 5).

Entretanto, ainda que os professores utilizem vários instrumentos para se atribuir uma nota, para alguns, a prova não deixou de ser utilizada como principal critério para determiná-la. E embora exista a prática de avaliação formativa entre os professores, é comum ouvir na sala dos professores que precisam aplicar prova para fechar nota, demonstrando que nem sempre a avaliação ocorre como processo contínuo.

É importante compreender também que essa prática não é exclusividade desta escola, mas neste caso, a falta de definição quanto à concepção de educação e de avaliação pelo coletivo da escola, bem como sua inclusão no Projeto Político Pedagógico pode ser fator determinante para instaurar a prova como principal instrumento para definição da nota.

No conselho de classe realizado no quarto bimestre havia professores que falavam das dificuldades de atribuir nota, das dificuldades que os alunos apresentaram e do baixo aproveitamento em provas, mas que não ficariam com nota abaixo da média devido ao esforço demonstrado durante as aulas. Sacristán (2000, p. 314) afirma que a avaliação configura-se como uma expressão de juízo, baseada em indícios ou evidências e que, portanto, resulta de uma tomada de decisão por parte do professor.

Ao lado de indícios relativos à produção a ser avaliada, intervêm outros fatores contingentes, como é o *esforço* manifestado pelo aluno em relação à capacidade que se supõe ele tenha, como primeiro critério para subir ou baixar a qualificação, a dificuldade da tarefa, o apoio familiar, a conduta em classe, a maturidade do aluno e toda uma série de atribuições que o professor realiza sobre o sucesso ou fracasso escolar, etc. intervêm no ato de avaliar (SACRISTÁN, 2000, p. 316).

Resulta de decisões assim, conforme este autor, que o simples ato de concluir a tarefa, independente da qualidade, seja critério para considerar que o aprendizado tenha acontecido. Entendendo, conforme Fernandes e Freitas (2008, p. 24), que além das atividades, o professor avalia as atitudes dos estudantes, o ato de atribuir uma nota considerando todo o processo pode lhe dar o poder de pela nota induzir subordinação e controle de comportamento.

Ainda de acordo com Fernandes e Freitas (2008, p. 26-28), o que viabilizará qualidade de ensino não será o momento de retenção ou promoção do estudante, mas professores com boa formação e informação, com tempo para pesquisa, com condições de trabalho e com recursos e ambiente adequados para desenvolver um bom trabalho. Para esses autores, a simples utilização de instrumentos variados de avaliação que fujam dos tradicionais testes e provas, já poderá levar a uma mudança de concepção de avaliação.

Embora a Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima não articule os eixos estruturantes do Ensino Médio, não tenha um projeto educativo definido e nem tenha em seu PPP a clareza quanto à concepção de currículo que sustenta esse projeto, o que conduz a ações individualizadas, a prática de seus profissionais procura promover a formação humana, sustentada por um currículo marcado por disputas comuns às escolas inseridas no sistema capitalista, em que ora se distancia, ora se aproxima do projeto da classe trabalhadora.

De certo modo, a inexistência de prédio próprio, a falta de autonomia na escolha de horários de funcionamento, professores sem dedicação exclusiva a uma escola, questões estruturais da educação ocasionados pelas condições de trabalho dos profissionais, em que

envolve jornada de trabalho, formação e salários, mostram-se como os principais entraves no desenvolvimento das atividades educativo-pedagógicas da escola. São problemas dessa natureza que têm impossibilitado uma maior clareza quanto ao projeto educativo da escola e melhor articulação entre os profissionais e os eixos estruturantes do Ensino Médio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa guiou-se pela seguinte questão: como está constituído o currículo do Ensino Médio da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima, que concepções e princípios sustentam esse currículo e de que forma atende aos propósitos da Educação do Campo? A resposta a esta questão não é simples, tampouco categórica. Portanto, o que se pretende aqui é trazer algumas considerações, ainda que provisórias.

Como se nota, a resposta a essa pergunta exige a compreensão de três temáticas – Ensino Médio, Currículo e Educação do Campo. Ainda que se articulem em uma mesma unidade, foi preciso estudá-las separadamente para, posteriormente, rearticulá-las. Dessa maneira, o presente trabalho dividiu-se três capítulos. O primeiro abordou a temática da Educação do Campo, seus princípios e fundamentos; o segundo tratou das configurações do currículo e do Ensino Médio no contexto de uma sociedade capitalista e; o terceiro procurou demonstrar como ocorre a articulação dos três da escola.

A ideia de que a escola e a educação resolvem os problemas sociais só reforçam que o fracasso é de responsabilidade única e exclusiva do próprio estudante, desconsiderando assim, o papel que a política exerce nesse aspecto. Não raro, a culpa recai sobre as escolas e educadores, como negligentes ou despreparados, sem com isso, levar em conta a influência que a ideologia exerce sobre estes. A educação em contextos capitalistas, em que o agronegócio é tido como modelo de agricultura, reflete bem a realidade da escola pesquisada. O agronegócio, e junto o trabalho assalariado, mostra-se como alternativa para o crescimento social, porém sob responsabilidades individuais. Assim, a escola vive em constante disputa e, portanto, reflete as contradições dessa sociedade.

O Estado de Mato Grosso tem uma das melhores legislações sobre a Educação do Campo, como se pôde notar ao analisar o conjunto de lei sobre educação no Brasil, chegando a antecipar questões que ainda não são garantidas na esfera federal. Entretanto, em várias partes do país parece que as ações do Estado não alcançam todos os sujeitos do campo e a legislação aparenta ser inexistente. Na escola onde esta pesquisa se realizou, a legislação tem oportunizado algumas garantias, mas grande parte dos profissionais ainda não se apropriou de seus princípios e fundamentos. Esse desconhecimento da lei reduz as possibilidades de que os sujeitos envolvidos no processo educativo lutem para garantir seus direitos. Como se sabe, e

isto foi demonstrado no Capítulo I, a conquista de direitos é fruto de reivindicações, de luta e manifestações. A experiência dos movimentos sociais do campo tem mostrado que sem a cobrança do poder público, a lei vira letra morta e o movimento de transformação da escola fica mais lento.

A ausência do trabalho coletivo como prática diária dos profissionais e estudantes da escola, somados a não articulação entre trabalho, ciência e cultura e entre teoria e prática social, princípios da Educação do Campo e do Ensino Médio, tem retirado da escola e seus profissionais e alunos a possibilidade de serem autônomos em seus processos de ensino e aprendizagem e impossibilitado que a escola tenha como prática uma educação com fins emancipatórios. Ao fazerem a autoavaliação, os profissionais percebem essas dificuldades, mas não conseguem encontrar caminhos para superá-las. Embora procurem praticar uma avaliação, em partes, não excludente, procurando evitar a reprovação, sua inserção em um sistema capitalista, por vezes, tem imposto como prática uma educação para atender aos propósitos desse sistema.

Nota-se na escola, uma preocupação para que a educação seja humanizadora, respeitando aspectos próprios dos sujeitos do campo. Há tentativas de articular o estudo da realidade na escola, perspectiva esta que possibilitaria uma articulação entre os saberes locais, ao partir da realidade dos sujeitos, com os conhecimentos científicos universais. Entretanto, os materiais didáticos utilizados têm limitado essa articulação, visto que o livro didático compõe-se do núcleo comum e é a principal referência na configuração do currículo.

Se essa articulação é incipiente na prática docente em sala de aula, não se pode dizer o mesmo quanto às ações desenvolvidas pelo coletivo da escola quando promovem atividades festivas com a comunidade ou quando as atividades dos alunos ocorrem fora do espaço da sala de aula, como por exemplo, nos trabalhos com a horta escolar. Nesses ambientes, em geral, leva-se em consideração a cultura dos sujeitos do campo, os costumes alimentares ou conhecimentos sobre agricultura repassados de pais para filhos.

Verifica-se que nem todas as práticas educativo-pedagógicas da escola são coerentes com os propósitos de educação do campo, mas estão cumprindo um percurso que tem por objetivo a transformação. Nota-se que a formação dos sujeitos não se orienta pela matriz formativa do trabalho e, dessa forma, demonstra não haver compreensão de que ciência e cultura se originam da atividade humana, ou seja, o trabalho não é considerado como eixo

articulador, como proposto nas DCNEM de 2012 e por autores como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos.

Falta um rigor teórico e epistemológico à escola pesquisada no que diz respeito à concepção de educação. Em grande medida, esse desencontro leva a um ecletismo na prática de seus profissionais. Apesar de a escola ter autonomia para estabelecer, na elaboração o PPP, a concepção que orienta a escola, esta concepção não está definida. Há posições que, em parte, defendem formação unilateral, com a defesa de que esta seja apenas para promover o acesso ao Ensino Superior ou conclusão da educação básica e, formação omnilateral, que além de habilitar para o acesso ao Ensino Superior, também promova a formação para o trabalho, o desenvolvimento artístico, corporal, cognitivo, afetivo, organizativo e a apropriação de conhecimentos.

Embora ela se defina como escola do campo e os professores entrevistados reconheçam que a escola guia-se pela educação libertadora, nota-se que esta não é a única concepção a guiar as práticas. A latência na definição da concepção de educação demonstra que a concepção adotada cumpre o exigido pelo sistema: o de não se definir para não ser notado e continuar/perpetuar a ordem social ou impedir que haja transformação.

No início deste texto, foram elencadas categorias de análise em decorrência do objeto de pesquisa. Tais categorias tiveram sua importância para a reflexão, pois demonstraram que se a escola quiser promover uma educação integral/omnilateral, precisará apropriar-se dos princípios e fundamentos da Educação do Campo e da teoria revolucionária. Os parágrafos abaixo apresentam, de forma resumida, as considerações sobre essas categorias.

A escola não tem o trabalho coletivo como princípio. Há tentativas de que ocorra entre os profissionais e nas atividades com os estudantes, mas são raros os casos em que ele se realiza. Embora em festividades na escola haja um trabalho coletivo dos educadores e articulado com os educandos, na maioria das vezes, o que prevalece são atividades/trabalhos individualizados. As propostas de integração de áreas do conhecimento que poderiam promover a coletividade são postergadas sucessivamente para o ano seguinte.

Há nos educadores a preocupação em transformar a prática, mas, aparentemente, há pouco interesse pela teoria. Como lembra Pistrak (2011, p. 19), a revolução da prática exige teoria revolucionária. Nesse sentido, a transformação da escola exige apropriar-se das teorias. Não se observa atividades educativo-pedagógicas organizadas em função de relacionar a

prática social com a teoria. Os trabalhos sociais desenvolvidos pela escola não estão inscritos no que Pistrak (2011, p. 46) chama de utilidade social, pois não exigem conhecimentos especiais, porém importantes para compreender seu significado social.

A escola tem autonomia limitada. Essa limitação se dá tanto pela Secretaria de Educação, por exemplo, ao impor um sistema seriado para o Ensino Médio e as datas para iniciar e finalizar ano letivo, quanto pela ausência de prédio próprio para desenvolver suas atividades em horários escolhidos pela comunidade. Diante disso, em vez de considerações sobre a emancipação dos sujeitos, cabe um questionamento, que também pode ser conclusivo: como uma escola que não dispõe de autonomia provê emancipação dos sujeitos?

Coan (2006, p. 337) reflete que em uma sociedade estratificada a educação faz a mediação para a reprodução social e isso reproduzirá aquilo que é de interesse das classes dominantes. Em função disso, a educação com fins emancipatórios terá grande dificuldade para se efetivar, pois precisará romper com lógica do capital, ou seja, promover a revolução. Contudo, assinala que enquanto isso não for possível, é preciso disputar espaço com o capital no campo da política educacional e promover atividades educativas que assinalem para a emancipação, tendo clareza dos limites das funções sociais da educação para não superestimá-la, nem subestimá-la.

Embora com algumas divergências, a avaliação é, talvez, a categoria em que se observou maior articulação entre os educadores. É também a que melhor demonstrou a preocupação com uma educação integral dos sujeitos. A escola possui índices muito baixos de reprovação, próximos a zero e tem por princípio a promoção da aprendizagem. Assim, contrariando o senso comum de que “escola boa é aquela que reprova”, esta promove aprendizagem sem que a reprovação seja o guia. Para isso, procura estabelecer diferentes instrumentos de avaliação para que a aprendizagem ocorra e a reprovação desapareça.

A base teórica desse estudo demonstrou que a categoria da contradição é o que há de mais positivo, pois, é a partir dela que se estabelecem os limites do que pode se avançar em cada realidade. No caso desta escola, a leitura de suas contradições estabelecerá os limites e os caminhos possíveis para a transformação da escola. É preciso compreender, a partir de Caldart (2012a, p.29), que a transformação pretendida tem como ponto de partida as tensões, os conflitos e as posições contrárias. Se esta pesquisa possibilitar aos educadores desta escola o exercício da autoavaliação e da avaliação dos limites impostos pelas contradições presentes

em suas práticas e proporcionar que se estabeleçam os caminhos para transformá-la, terá cumprido seu papel.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

AUED, Bernadete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina. Apresentação. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski (Organizadoras). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNB/CEB nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 01/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília/DF, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 02/2008**. Brasília/DF, 2008.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer nº 5, de 04 de maio de 2011**. Brasília-DF, 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Brasília-DF, 2012.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Brasília-DF, 1998.

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programas/PNAE - histórico**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-historico>. Acesso em 21 de dezembro de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. MEC/SASE, 2014.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm#adct](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm#adct). Acesso em 30 de abril de 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em 21 de janeiro de 2016.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 7.352/2010**. Brasília/DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em 22 de junho de 2014.

BRASIL, Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 30 de abril de 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Código Civil. Brasília, 2002.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº- 11.947, de 16 de junho de 2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm). Acesso em 21 de dezembro de 2015.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a transformação da escola**. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublewski (Organizadoras). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012a.

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, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (organizadora). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incria; MDA, 2008.

CASTRO, Mêire Cristina de. Indisciplina: um olhar sobre os distúrbios disciplinares na escola. In: **Diálogos Acadêmicos** - Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo. 2010. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/fnsa/revista/downloads/edicao1/artigo-meire-cristina-de-castro.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2016.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COAN, Marival. **A sociologia no Ensino Médio, o material didático e a categoria trabalho**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88263/230926.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 de março de 2015.

COLÍDER, Prefeitura Municipal de. **Município de Colíder**. Disponível em: <http://www.colider.mt.gov.br/Historia-Municipio/>. Acesso em 16 de janeiro de 2016.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. O processo de fechamento de escolas rurais no Estado do Rio de Janeiro: a nucleação escolar analisada a partir da educação do campo. In: XXI ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. **TERRITÓRIOS EM DISPUTA: o desafio da Geografia Agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro**. Uberlândia, 2012. Anais. Disponível em: [http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais\\_enga\\_2012/eixos/1066\\_1.pdf](http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1066_1.pdf). Acesso em 16 de janeiro de 2016.

CRUZ NETO, Otavio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: Vários autores. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIREITONET, Dicionário Jurídico. **Comodato**. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/892/Comodato>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. In: **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. Nº 09, jul./dez. 2011. Disponível em: [http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413\\_546\\_publpg.pdf](http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publpg.pdf)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola**:

reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. (orgs.) **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores. In: **Caderno de textos – 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem**. 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, volume I, tomo 1. O processo de produção do capital. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0481.pdf>

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2014**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2014/SIS\\_2014.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf). Acesso em: 13/08/2015.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: O Instituto, 2014.

ITERRA, III Seminário com as Escolas de Inserção dos Estudantes (7 a 9 de abril de 2010). In: CALDART, Roseli Salette. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio**: construído uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LEITE, Ivonete Giachini. Colonização no norte de Mato Grosso: progresso e movimento de emancipação. In: **IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA**. Maringá, 2009. Anais. Disponível em: <http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/545.pdf>. Acesso em 14 de janeiro de 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

LOURENÇÃO, Claudemir; RASNHESKI, Fernando; MACHADO, Ilma Ferreira. Escolas do campo: caminhos possíveis para a emancipação. In: III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo. **Educação no Campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos/SP: UFSCar, 2015. Anais.

LOURENÇÃO, Claudemir; SILVEIRA, Laelson Santos da. A Educação no/do Campo: do rural 'bancário' ao campo emancipador. In: 4º Encontro Anual de Educação - ENAED, 2014, Sinop - MT. **O pensamento de Paulo Freire e as políticas em educação**: por escolas de qualidade, 2014. Caderno de resumos. Disponível em: [http://sinop.unemat.br/projetos/enaed/caderno\\_resumos\\_4\\_enaed.pdf](http://sinop.unemat.br/projetos/enaed/caderno_resumos_4_enaed.pdf). Acesso em 13 de outubro de 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Campinas, SP, 2003. Tese de Doutorado.

MACHADO, Ilma Ferreira. Dimensões de uma educação coletiva e do campo. In: GARSKE, Lindalva Maria Novaes; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Educação do Campo**: intencionalidades políticas e pedagógicas. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do campo e diversidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político pedagógico para escolas do campo. In: **Caderno de Pesquisa**: Pensamento Educacional v.4 nº 8, 2009.

MARCELITES, Edilvani de Jesus; VENDRAMINI, Célia Regina. Clássicos ou manuais? Os livros didáticos para o ensino de sociologia e o debate sobre o trabalho. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski (Organizadoras). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATO GROSSO, Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 126/03-CEE/MT**. Cuiabá/MT, 2003.

MATO GROSSO, Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 003/2013-CEE/MT**. Cuiabá/MT, 2013.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.

MATO GROSSO, Secretaria de Gestão. Decreto 546, de 13 de janeiro de 1988. Cuiabá/MT, 1988. Disponível em: <http://www.sad-legislacao.mt.gov.br/Aplicativos/Sad-Legislacao/legislacaosad.nsf/709f9c981a9d9f468425671300482be0/0aaa081d66446f20042571be0064d775?OpenDocument>. Acesso em 05 de março de 2016.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Guaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes classes multisseriadas. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/classes-multisseriadas/>>. Acesso em: 26 de jan. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes professores leigos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/professores-leigos/>>. Acesso em: 26 de jan. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas Inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em 03/08/2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2652/1824>.

MONFARDINI, Rodrigo Delpupo. Mistificação, Fetichismo e Método em Marx. In: **Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática**. Niterói/RJ: Niep/Universidade Federal Fluminense, 2011. Disponível em: <http://www.niepmarx.com.br/MManteriores/MM2011/TrabalhosPDF/AMC114F.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2016.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, 2001.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Caminhos da educação básica de nível médio para a juventude das áreas de reforma agrária. In: CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do campo e a teoria crítica em Gramsci. In: **Caderno de Pesquisa**: Pensamento Educacional v.4 nº 8, 2009.

NOVA CANAÃ DO NORTE, Prefeitura Municipal de. **História do Município**. Disponível em: <http://www.novacanaadonorte.mt.gov.br/>. Acesso em 16 de janeiro de 2016.

OTTO, Claricia; CAIMI, Flávia Eloisa; SILVA, Mônica Martins da. Apresentação. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 32, n. 2, 791-794, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 07/08/2015.

PERIPOLLI, Odimar João. **Amaciando a terra**: colonização do Norte de Mato Grosso: o caso Projeto Casulo. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense**: a mercantilização da terra e da escola. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2009. Tese de Doutorado.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História em sala de aula**: conceitos práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PONTE, João Pedro da. **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte%28quadrante-estudo%20caso%29.pdf>. Acesso em 07/05/2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL IVONE BORKOWSKI DE LIMA, Nova Canaã do Norte, Mato Grosso, 2013.

QEDU. **Taxas de rendimento**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>. Acesso em 16 de dezembro de 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. **Currículo e avaliação no Ensino Médio**. Cuiabá: Tanta Tinta, 2004.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. In: **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul/dez. 2011.

REGIMENTO DA ESCOLA ESTADUAL IVONE BORKOWSKI DE LIMA, Nova Canaã do Norte, Mato Grosso, 2013.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio

de Janeiro, São Paulo: Escola de Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RODRIGUES, Romir. O Ensino Médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. In: CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ROLO, Márcio; RAMOS, Marise. Conhecimento. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RUDIO, Franz Vitor. **Introdução ao Projeto de pesquisa Científica**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Alesandra Rodrigues et al. **A terra prometida**: uma história de união e perseverança. Nova Canaã do Norte/MT, mimeo, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África**: século XVI ao século XX. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. Célia Regina Vendramini – Entrevistada por Maria Antônia de Souza. In: **Caderno de Pesquisa**: Pensamento Educacional v.4 nº 8, 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Orgs.). **Escola e movimento social**: a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **No Coração do Brasil**: Políticas Públicas, Desenvolvimento e Colonização em Mato Grosso. Cáceres: Editora UNEMAT, 2005.

XAVIER, Wilson José Félix. A educação para a luta como trajetória possível para uma luta pela educação: a liga camponesa de sapé como um lugar de educação (1958-1964). In: **IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012 – Anais Eletrônicos.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZART, Laudemir Luiz. **Encontros, caminhos e desencontros**: migração-colonização na Amazônia mato-grossense. Cáceres: Editora UNEMAT, 2005.

## **APÊNDICE I**

### **Roteiro de entrevistas – primeiros professores do Ensino Médio**

- 1) Como se deu o processo de implantação do Ensino Médio no Distrito Colorado do Norte? Em qual escola? Qual era a instituição mantenedora?
- 2) Como eram organizadas as turmas e horários? Quantos professores eram e qual era a formação deles?
- 3) Como se dava o acesso dos estudantes à escola naquela época? Havia transporte?
- 4) Até o momento atual, a quantas escolas o Ensino Médio esteve vinculado? Como isso ocorreu?

### **Roteiro de entrevistas – professores com trabalho sobre história local**

- 1) O que motivou a migração das pessoas para Colorado do Norte? De onde vinham as pessoas?
- 2) Como era o lugar? Quais as dificuldades? Havia desistência?
- 3) Como as pessoas e o poder público via a educação na época?
- 4) Quando foi/foram criada(s) escola(s)? Quais eram as condições?
- 5) Como era antes do transporte trazer os estudantes?

### **Roteiro de entrevistas – professores da escola Ivone Borkowski de Lima**

- 1) O que você entende por educação do campo?
- 2) Em que a prática dos princípios da educação do campo pode contribuir na formação dos educandos da escola Ivone Borkowski de Lima?
- 3) Como você relaciona os saberes da comunidade com os conhecimentos científicos construídos historicamente? Como?
- 4) Quais instrumentos você utiliza para desenvolver as atividades pedagógicas?
- 5) Você utiliza outros espaços além da sala de aula? Quais?
- 6) Qual a proposta de avaliação da escola?
- 7) Como você faz para avaliar os alunos?
- 8) Como você organiza as atividades na sala de aula? O trabalho é coletivo ou individual?
- 9) Como é o trabalho entre os professores? E na escola como um todo?

### **Roteiro de entrevistas – gestores da escola Ivone Borkowski de Lima**

- 1) O que você entende por educação do campo?
- 2) Em que a prática dos princípios da educação do campo pode contribuir na formação dos educandos da escola Ivone Borkowski de Lima?
- 3) A escola relaciona os saberes da comunidade com os conhecimentos científicos construídos historicamente? Como?
- 4) Qual a proposta de avaliação da escola? Como é o seu trabalho com os alunos?
- 5) Como é o trabalho com os outros profissionais da escola?
- 6) E na escola como um todo? O trabalho é coletivo ou individual?

### **Roteiro de entrevistas – Apoio e Técnico Administrativo Educacional da escola Ivone Borkowski de Lima**

- 1) O que você entende por educação do campo?
- 2) Como é o seu trabalho com os alunos?
- 3) Como é o trabalho com os outros profissionais da escola?
- 4) Como você participa da tomada de decisões sobre as práticas da escola Ivone Borkowski de Lima?

## **APÊNDICE II**

### **Roteiro de observação – professores da escola Ivone Borkowski de Lima**

- 1) As atividades são vinculadas ao contexto do educando?
- 2) Qual o instrumento pedagógico utilizado pelo professor?
- 3) O livro didático é utilizado? Como são as atividades propostas no livro? O professor segue a proposta ou faz alterações?
- 4) Como é o atendimento do professor aos alunos?
- 5) Como são estabelecidas as regras na sala de aula?
- 6) Como são dispostas as carteiras na sala de aula? Que indicativos esta disposição sugerem na prática docente?
- 7) A sala de aula é o único espaço pedagógico? Quais os outros espaços utilizados?
- 8) Como é a relação entre alunos e professor? Como dá e quais os instrumentos de mediação do professor no processo ensino-aprendizagem?
- 9) Quais os instrumentos avaliativos utilizados? Esses instrumentos guardam inter-relação/articulação entre si (Uma vez que há liberdade para elaboração desses instrumentos)?

### **Roteiro de observação – gestores, Apoio e Técnico Administrativo Educacional da escola Ivone Borkowski de Lima**

- 1) Como é o ambiente de trabalho?
- 2) Como organiza as atividades que deve desenvolver? Elas ocorrem em um espaço definido?
- 3) Como é a relação com os alunos e os outros profissionais?
- 4) Há regras a serem seguidas? Como se estabelecem?