

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

**SAMARA CAROLINE SANTOS**

**TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS SOCIOEDUCATIVAS DOS JOVENS DO  
CAMPO EM UM ASSENTAMENTO NO MUNICÍPIO DE NOVA MUTUM-MT**

**CÁCERES-MT**

**2018**

**SAMARA CAROLINE SANTOS**

**TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS SOCIOEDUCATIVAS DOS JOVENS DO  
CAMPO EM UM ASSENTAMENTO NO MUNICÍPIO DE NOVA MUTUM-MT**

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

Orientador Professor Dr. Odimar João Peripolli

**CÁCERES - MT**

**2018**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

S237t

SANTOS, Samara Caroline.

Trajetórias e perspectivas socioeducativas dos jovens do campo em um assentamento no município de Nova Mutum-MT / Samara Caroline Santos – Cáceres, 2018.

115 f.; 30 cm. (ilustrações) II. color. (sim)

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.

Orientador: Odimar João Peripolli

1. Juventude do campo. 2. Educação do campo. 3. Perspectivas. I. Samara Caroline Santos. II. Trajetórias e perspectivas socioeducativas dos jovens do campo em um assentamento no município de Nova Mutum-MT.

CDU 37.018.51(817.2)

**SAMARA CAROLINE SANTOS**

**TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS SOCIOEDUCATIVAS DOS JOVENS DO CAMPO  
EM UM ASSENTAMENTO NO MUNICÍPIO DE NOVA MUTUM-MT**

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Odimar João Peripolli (Orientador – PPGEduc/UNEMAT)

---

Dr. Jair Reck (Membro – UNB)

---

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

**APROVADA EM: 06/02/2018.**

Dedico esse trabalho aos meus avós *Antônia Olegário dos Santos* (*in memoriam*), *Maximiano Cândido dos Santos*, *Maria Ilse Faccio* e *Pedro Faccio*, trabalhadores do campo que vivenciaram dificuldades semelhantes em regiões diferentes do Brasil e desejaram algo em comum: fazer da terra o sustento da família e manter a esperança acima da impossibilidade.

Agradeço ao orientador, *professor Peripolli*, pela sua confiança em mim, pelos momentos compartilhados, por esse processo de aprendizado tão significativo para minha vida. Obrigada por dizer sempre que eu sou capaz! Sua alegria e inteligência tornaram essa jornada menos difícil.

Aos meus pais *Luiz* e *Alice*. Minha *mãe Alice*, por todo amor, por ser forte e me ensinar a ser assim. Por sua seriedade e por acreditar na educação sem nunca deixar adormecer seus ideais. Meu *pai Luiz*, por todo cuidado, apoio e amor. Por me ensinar tanto com sua simplicidade e dedicação à natureza. Por estar presente em todas as etapas importantes da minha vida.

Ao meu irmão *Stefan* e a minha cunhada *Daniele*, apesar de muitas vezes estarem distantes, sei que estão sempre comigo ao acreditarem e torcerem pelas minhas conquistas.

Ao meu namorado *Mário Guilherme*, amigo e incentivador. Por acreditar na minha capacidade e respeitar minhas escolhas. Por sonhar junto...

À amiga *Renata* e a pequena *Júlia*, sempre presentes em minha vida oferecendo incondicionalmente carinho, compreensão e lealdade.

À amiga *Jania Nascimento* e sua família, que sempre me concedem “almoços de domingo” e de sobremesa abraços, carinho e alegria.

À amiga *Cléria Franco*, por ser exemplo de determinação e coragem. Por acreditar em mim e me oportunizar novas aprendizagens.

A todas as mulheres de minha convivência, amigas que torcem por mim e representam a força e o amor. Em especial *Eloisa, Marta, Larissa Faccio, Ariene, Elizabeth, Larissa Sfredo, Flávia* e *Élida*.

Às companheiras de profissão, mulheres militantes, *Alice, Renata, Jania, Cléria, Rosimar* e *Karen* por terem me inspirado e me fortalecido nesses oito anos de trabalho como professora da educação básica.

A todos e todas da Escola Estadual Rui Barbosa, pela confiança e torcida, em especial *Daniele, Eliédna, Juciene* e *Magna*.

À professora *Ilma Ferreira Machado*, por ter acreditado em mim desde o primeiro contato e por ser eterna inspiração. Por respeitar todas as falas, por intervir de maneira séria e amorosa, por ser firme e sensível. Obrigada por ter aceitado ler este trabalho e contribuir nesse processo.

À professora *Loriege Pessoa Bitencourt*, por ter nos acolhido desde o início do mestrado, por se preocupar e nos incentivar a sermos sempre melhores. Agradeço imensamente pela dedicação na leitura deste trabalho.

Aos professores *Jair Reck* e *João Batista Pereira de Queiroz*, por terem sido receptivos e por terem se dedicado na contribuição deste trabalho, sobretudo, pelo comprometimento na luta por uma Educação do Campo. Obrigada por me inspirarem nesse caminho.

À professora *Maria Clara Ede Amaral*, pela sua luz e alegria! Pelo acolhimento e por oportunizar meu estágio docente contribuindo de forma ímpar para minha formação.

Agradeço a todos os professores (as) e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc/UNEMAT, que trabalharam conosco. Ao *Jonatas*, sempre atencioso e disposto e à *Maritza* pela sua alegria e competência. E em especial à professora *Heloísa Salles Gentil*, dedicada e competente sem jamais perder a sensibilidade.

Aos colegas do mestrado que se tornaram amigas e amigos. *Krys e Tatiana* por terem me acolhido em um momento delicado, por dividirem seus lares e por serem assim, seres do bem. *Márcia* por ser incansável na luta pela dignidade dos jovens camponeses, por ter me ensinado tanto. *Wallace* pela sua companhia e alegria de viver. *Cláudia* e *Elina* por todo apoio, carinho e ajuda. *Helen, Daiane, Karina, Emanuel e Ester* pelos momentos divididos especialmente no final do mestrado. A todas e todos da turma 2016 pelas incontáveis risadas, angústias e sonhos compartilhados.

Aos *professores (as), equipe gestora e funcionários* da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira por terem permitido e colaborado para que a pesquisa acontecesse.

À *professora Nica*, por me acolher em sua casa durante todos os dias de pesquisa, por me dar pouso, comida e atenção.

Aos *pais* dos jovens estudantes, que fazem do assentamento Pontal do Marape um espaço de sobrevivência, alegrias e esperança.

Aos *jovens estudantes*, por compartilharem comigo suas preocupações, sonhos e memórias. Jamais me esquecerei dos olhos que lacrimejaram ao lembrar-se das alegrias e dos desafios de ser um jovem do campo.

À minha *avó Antônia*, que faleceu no início do mestrado, mas esteve presente diariamente em minhas lembranças. Quando vivenciei desafios, foi em sua fé inabalável que pensei. Se vovó pudesse ter ido à escola, teria escrito muitas poesias sobre fé, amor, perseverança e luta...

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as perspectivas socioeducativas dos jovens do campo assentados a partir das narrativas de suas trajetórias no assentamento Pontal do Marape no município de Nova Mutum/MT. Contextualizamos a questão da terra no cenário do Brasil, no estado do Mato Grosso e no município de Nova Mutum enfatizando a concentração fundiária e os desafios vivenciados a partir de (Morissawa, Peripolli, Barrozo) e evidenciamos o contexto histórico da Educação do Campo no âmbito nacional, estadual e municipal, (Kolling, Cerioli, Caldart, Arroyo, Calazans, Peripolli, Machado, Reck) destacando as legislações educacionais. Conceituamos a juventude na perspectiva da diversidade, compreendendo o jovem como sujeito social (Dayrell, Carrano, Castro, Molina, Spósito) e especificamos a juventude camponesa e as políticas públicas para a juventude no Brasil. Por fim, analisamos as trajetórias e perspectivas socioeducativas dos jovens camponeses no município de Nova Mutum. Para compreender tais questões, utilizamos a abordagem qualitativa (Bogdan, Biklen). Os instrumentos para coleta de dados foram através de observação, análise documental e entrevistas com o educandos e educandas do ensino médio, pais e professores da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira. As análises foram trabalhadas na perspectiva do materialismo histórico dialético (Frigotto). Verificamos que, de acordo com o cenário de desigualdades sociais, os jovens demandam de políticas públicas que possam garantir e promover direitos. Percebemos que há um sentimento maior de pertença em relação ao Assentamento nos jovens entrevistados que estão em espaços de agricultura familiar. Os jovens entrevistados demonstraram desejo de cursar o ensino superior na cidade, o que pode sinalizar uma estratégia para sair do campo porque não veem ali uma possibilidade de sustento, de “futuro”. Apesar disso, apresentam na mesma fala a vontade de morar no campo por considerarem um lugar bom para se viver. Diante das informações coletadas refletimos sobre as trajetórias desses jovens e quais suas perspectivas socioeducativas em uma relação dialógica e constante com autores que discutem a juventude do campo, vislumbrando, dessa maneira, experiências, necessidades e expectativas desses jovens.

**Palavras-chave:** Juventude do campo. Educação do campo. Perspectivas.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the socio-educational perspectives of settled rural youth from the narratives of their trajectories in the Pontal do Marape settlement in the city of Nova Mutum/MT. We contextualize the land issue in Brazil's scenery, in the state of Mato Grosso and the municipality of Nova Mutum emphasizing land concentration and the challenges faced (Morissawa, Peripolli, Barrozo) and we evidenced the historical context of Rural Education at the national, state and municipal levels, (Kolling, Cerioli, Caldart, Arroyo, Calazans, Peripolli, Machado, Reck) highlighting educational legislation. We conceptualize youth on diversity perspective, understanding the Young person as a social subject (Dayrell, Carrano, Castro, Molina, Spósito) and we specify rural youth and public policies for youth in Brazil. Lastly, we analyzed the socio-educational trajectories and perspectives of Young peasants in the municipality of Nova Mutum. To understand such questions, we use qualitative approach (Bogdan, Biklen). The instrument for data collection was through observations, documental analysis and interviews with the students, parents and teachers of high school of the Municipal School Campo Jorge Carlos Ferreira. The analyzes were worked out from the perspective of dialectical historical materialism (Frigotto). We verify that, according to the scenario of social inequalities, Young people demand public policies that can guarantee and promote rights. We realized that there is greater feeling of belonging to the Settlement in the Young interviewees who are in the areas of Family agriculture. The Young people interviewed showed a desire to attend higher education in the city, which can signal a strategy to leave the rural countryside because they don't see a possibility of sustenance, of "future". In spite of this, they present in the same speech the desire to live in the countryside because they consider a good place to live. Given the information collected we reflect on the trajectories of these Young people and what their socio-educational perspectives in a dialogical and constant relationship with authors who discuss the rural youth, seeing, in this way, Young people's experiences, needs and expectations.

**Keywords:** Rural Youth. Rural Education. Perspectives.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>CCP</b>	Centros de Cultura Popular
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEFAs</b>	Centros Familiares de Formação por Alternância
<b>CFRs</b>	Casas Familiares Rurais
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CPC</b>	Centro Popular de Cultura
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EFAs</b>	Escolas Famílias Agrícolas
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
<b>FETRAF</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
<b>IFMT</b>	Instituto Federal de Mato Grosso
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEB</b>	Movimento Eclesial de Base
<b>MEC</b>	Ministério de Educação e Cultura
<b>MPA</b>	Movimento dos Pequenos Agricultores
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
<b>MTST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PEIP</b>	Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROCAMPO</b>	Programa de Licenciatura em Educação do Campo
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>SENAR</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
<b>SINAJUVE</b>	Sistema Nacional de Juventude
<b>UFMT</b>	Universidade Federal do Mato Grosso
<b>UNEMAT</b>	Universidade do Estado de Mato Grosso
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - A luta pela terra .....	21
<b>Figura 2</b> - Ato cívico na Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira .....	40
<b>Figura 3</b> - Temáticas Pedagógicas .....	58
<b>Figura 4</b> - Momento de recreação na Escola Municipal do campo Jorge Carlos Ferreira .....	62
<b>Figura 5</b> - Jovens do Ensino Médio da Escola Municipal do campo Jorge Carlos Ferreira no término da aula .....	78
<b>Figura 6</b> - Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira.....	89
<b>Figura 7</b> - Maquete do prédio antigo da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira em 1999 .....	90

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Concentração de terras no Brasil .....	25
<b>Quadro 2</b> - Concentração de terras no estado de Mato Grosso .....	32
<b>Quadro 3</b> - Divisão de terras .....	36
<b>Quadro 4</b> - Cultivo .....	36
<b>Quadro 5</b> - Políticas públicas para a juventude .....	75
<b>Quadro 6</b> - Perfil dos professores entrevistados.....	93
<b>Quadro 7</b> - Políticas de formação para educadores do campo .....	96

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1</b> - Localização de Nova Mutum e municípios próximos destacando a BR 163.....	34
<b>Mapa 2</b> - Mapa do município de Nova Mutum indicando a localização do assentamento Pontal do Marape.....	38

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 A QUESTÃO DA TERRA NO BRASIL .....</b>	<b>21</b>
2.1 Terras brasileiras.....	22
2.2 A distribuição de terras no Mato Grosso .....	29
2.3 A questão da terra no município de Nova Mutum/MT.....	33
2.3.1 O Assentamento Pontal do Marape .....	37
<b>3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: MEMÓRIAS, PERCALÇOS E TRAJETÓRIAS .....</b>	<b>40</b>
3.1 O cenário da Educação do Campo no Brasil .....	41
3.1.1 A Resolução CNE/CEB nº 01/2002 .....	48
3.1.2 A Resolução nº 02/2008 .....	50
3.1.3 Decreto nº 7.352/2010 .....	51
3.2 A Educação do Campo no contexto do estado de Mato Grosso .....	52
3.2.1 O Parecer nº 202-B CEB/CEE/MT .....	54
3.2.2 A Resolução nº 126/2003 CEE/MT.....	55
3.2.3 O Plano Estadual de Educação (PEE 2014-2024).....	56
3.2.4 Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de 2010 .....	57
3.3 Contextualização da Educação do Campo em Nova Mutum – MT.....	60
<b>4 JUVENTUDE CAMPONESA: IDENTIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>	<b>62</b>
4.1 Juventudes: o jovem como sujeito social .....	63
4.1.1 O jovem e sua relação com a instituição escolar.....	66
4.2 Juventude camponesa .....	69
4.3 Políticas públicas para a juventude .....	72
4.3.1 Estatuto da Juventude.....	75
<b>5 JUVENTUDE CAMPONESA DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO JORGE CARLOS FERREIRA: TRAJETÓRIAS, PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>78</b>
5.1 Caracterização da Juventude Camponesa da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira .....	79
5.1.1 Perspectivas da Juventude Camponesa.....	83

5.1.2 Permanecer ou sair do campo? As percepções dos jovens camponeses .....	84
5.2 A Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira: <i>locus</i> de pesquisa.....	87
5.2.1 Caracterização dos professores entrevistados .....	92
5.3 Olhares sobre a Educação do Campo na Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira.....	97
5.3.1 Pedagogia da Alternância na Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira .....	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS .....	108

## 1 INTRODUÇÃO

*A luz que me abriu os olhos para a dor dos  
deserdados e os feridos de injustiça, não me permite fechá-  
los nunca mais, enquanto viva. Mesmo que de asco ou  
fadiga me disponha traição. Mas entre ver e fazer de conta  
que nada vi, ou dizer da dor que vejo para ajudá-la a ter  
fim. Já faz tempo que escolhi.*  
(Thiago de Mello)

Quando iniciei a leitura do livro intitulado “Movimento Camponês, trabalho e educação – liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana” da autora Marlene Ribeiro me deparei com o bonito e significativo prefácio escrito por Gaudêncio Frigotto. Destacado no prefácio como epígrafe estava o pequeno poema de Thiago de Mello. Li e reli as palavras de Thiago de Mello e elas foram se ressignificando na medida em que eu rememorava algumas passagens de minha vida.

Comecei a pensar então nas minhas escolhas, ainda que, quando as *escolhi*, não sentia que poderia existir outro caminho possível a não ser a de *abrir os olhos para a dor dos deserdados*. Lembrei-me de situações que vivi na infância e na juventude da qual sempre optei questionar ou contrapor. Me posicionava sem medo porque tinha a militância da minha família como exemplo e, aos poucos, fui entendendo que o lado em que estava era o mais difícil, mas, era o único que fazia sentido em uma sociedade desigual.

Lembro-me que, quando fiz dezesseis anos, meu avô disse que aniversariar era importante, porque, sobretudo, eu tinha a possibilidade de tirar o título de eleitora e, conseqüentemente, fazer a filiação partidária. Quando ele me deu um abraço de feliz aniversário disse que finalmente eu votaria e ajudaria o Lula<sup>1</sup> a ser reeleito no ano de 2006. Quando o então presidente foi eleito pela primeira vez, em 2002, meu avô encheu os olhos de lágrimas, disse que tudo melhoraria e que a pobreza ficaria no passado. Essa situação me marcou profundamente.

Meu avô Pedro e minha avó Maria permanecem no campo até hoje. Sofreram com a fome, o frio e a geada no estado de Santa Catarina que matava toda plantação e também a

---

<sup>1</sup> Luiz Inácio Lula da Silva nasceu em Garanhuns (PE), em 27 de outubro de 1945. Co-fundador do PT, ele cumpriu dois mandatos sucessivos na Presidência da República, encerrados em 2010. (...) Em 2002, foi eleito presidente com 53 milhões e votos e, em 2006, reeleito com 58 milhões. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/lula/4f8898dfd14d951b12000154.html>>. Acesso em: 26 Nov. 2017.

esperança de dias melhores. No ano de 1979 meu avô veio para o estado do Mato Grosso e em 1980 trouxe minha avó e os 10 filhos. Junto com ele também vieram dois irmãos e suas respectivas famílias.

A esperança era a de que nessa nova terra seria possível *Forjar no trigo o milagre do pão/ E se fartar de pão*. Utilizo a letra da música *O cio da terra* de Milton Nascimento e Chico Buarque para afirmar o principal desejo de meus avós no Mato Grosso: alimentar a família melhor do que estavam conseguindo em Santa Catarina. Um pedaço de terra foi comprado em Nova Mutum e, entre inúmeras dificuldades, foram construindo um novo projeto de vida. Dessa forma,

Partiram porque tinham necessidade da terra para trabalhar e para deixar aos filhos, supondo que no Sul a terra era pouca e a propriedade fundiária concentrada pelos empresários rurais. Partiram porque no Sul não havia mais condições de ganhar a vida, senão como parceiros, e viviam em um estado de pobreza. Partiram, enfim, porque acreditavam nas promessas que lhes foram feitas (MARTINS, 1985, p. 179).

Em 1998 na busca por melhores condições, meus avós acamparam em um assentamento no município de Nova Mutum/MT na época denominado de Três Cinco - hoje Pontal do Marape - a 150 km da cidade. Permaneceram no assentamento durante 10 anos.

Vi meu avô liderar reuniões, pensar no futuro, planejar. Meu avô não tem estudo formal, mas sua visão politizada e sensível à dor do outro sempre me ensinaram muito. Eles moraram em um barraco de lona durante dois anos e no ano de 2000, após reuniões e movimentações, os lotes foram divididos e as casas de alvenaria foram construídas através da Caixa Econômica Federal. O acesso à energia elétrica só se concretizou seis anos depois, no ano de 2006, através do Programa Luz para Todos. Sofreram com a falta de diversas coisas, mas viram seus netos se alegrarem com a natureza e seus encantos. Um misto de esperança, atrevimento e fé.

O assentamento Pontal do Marape significou para mim durante muito tempo apenas lembranças de uma infância alegre, um lugar especial em que passávamos as férias. Mas hoje, ressignificado por minha trajetória, me traz curiosidades e me move como pesquisadora guiada pelo desejo de um país mais justo especialmente para os que vivem no campo.

Meu avô Maximiano e minha avó Antônia (*in memoriam*) vivenciaram dificuldades semelhantes. Eles tinham um pedaço de terra, um sítio na beira do rio manso<sup>2</sup> no município de Rosário Oeste. Ali viveram durante a maior parte de suas vidas e tiveram 09 filhos. Hoje meu avô tem 94 anos e sua memória permite uma aproximação com aqueles tempos difíceis. Avida

---

<sup>2</sup> Forquilha do Rio Manso é uma comunidade rural pertencente ao município de Rosário Oeste no estado do Mato Grosso.

era simples e faltavam muitas coisas, menos a esperança de verem os filhos tendo oportunidade e acesso a escola.

Em minha experiência como professora do ensino médio, na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, pude conhecer dois alunos vindos de Rondônia, lugar onde militavam no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MTST). Durante muitos debates na sala de aula e nos espaços alternativos da escola, conheci a formação, a ideologia, a luta e os sonhos desses dois jovens que saíram do campo porque não conseguiram o tão desejado pedaço de terra e precisaram buscar escola e trabalho na cidade.

A aproximação com esses jovens aconteceu não somente pelas imensas contribuições que ofereceram à minha prática pedagógica, mas por ter possibilitado uma reflexão sobre parte da minha infância e juventude que foi marcada pela luta dos meus tios e avós na busca pelos seus direitos de permanecer e vencer no campo.

Esse contexto possibilitou algumas reflexões, especialmente sobre a educação para os povos do campo. A educação formal no Brasil, historicamente, excluiu a classe trabalhadora desse espaço, privilegiando a classe dominante (burguesia). Nesse histórico de exclusão, o meio rural recebeu, quando recebeu, uma educação vinculada aos interesses da elite. Dessa forma,

Os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento, e, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas (...). Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro (DETTUT DE TRACY, 1802 *apud* FRIGOTTO, 1987, p. 15).

A educação do campo é um termo que transcende o simples fato de ter uma escola na zona rural, pois implica a transformação na vida da escola e da comunidade. Logo, uma escola autônoma que proporcione especificidades em relação aos conteúdos e à organização do trabalho pedagógico, torna-se parte essencial nessa proposta de educação.

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Política Pública – Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação de classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade (CALDART, 2008, p.72).

Dessa forma, para contrapor a lógica do capital, a educação do campo demonstra resistência na luta por seus direitos e vem consolidando sua identidade através da luta pelo direito de todos à educação e que está vinculada às lutas sociais do campo, à construção de

Escolas do Campo e a construção de um projeto educativo que promova o desenvolvimento pleno do ser humano.

Atualmente o número de pessoas que moram no campo é consideravelmente menor do que o número de pessoas que moram na cidade. De acordo com ZAGO (2016), são 20% campo versus 80% cidade. Entre outras coisas, sabemos que as políticas públicas voltadas ao campo são frágeis e sofrem abandono por parte dos gestores dos órgãos centrais. Dessa maneira, a necessidade de fomentar discussões e possíveis mudanças para a população do campo é urgente. A educação do campo é fundamentada nos princípios de um projeto de desenvolvimento do território camponês, e, sobretudo, de um projeto de nação.

Os princípios da Educação do Campo são como raízes de uma árvore, que tiram a seiva da terra (conhecimentos), que nutrem a escola e fazem com que ela tenha flores e frutos (a cara do lugar onde ela está inserida e dos sujeitos sociais a que se destina). São ponto de partida de ações educativas, da organização escolar e curricular e do papel da escola dentro do campo brasileiro. (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p.37).

Os jovens, neste contexto, são retratados como sujeitos sociais e se relacionam com a instituição escolar e com a comunidade.

A Política Nacional da Juventude estabelece o recorte etário de 15 a 29 anos para os jovens brasileiros, porém, é preciso refletir sobre os jovens em sua diversidade, que vivem em espaços diferentes, relações diversas e oportunidades desiguais. Dayrell (2003; 2007) compreende os jovens no contexto do campo como sujeitos sociais. Ao investigar o jovem camponês é possível perceber que há tensões em relação ao mundo do trabalho e projetos para o futuro.

O jovem historicamente foi estereotipado com características definidas e comportamentos padronizados. Entretanto, Castro (2008) considera os jovens camponeses como uma categoria diversa, pois estão inseridos em contextos e estruturas sociais diferentes, ainda que estejam em um território único: o camponês. A juventude como fenômeno vem se tornando relevante nos movimentos sociais populares e em diferentes pesquisas.

Neste contexto, o objetivo geral do trabalho foi: Analisar as perspectivas socioeducativas dos jovens do campo assentados a partir das narrativas de suas trajetórias no assentamento Pontal do Marape em Nova Mutum/MT.

Os objetivos específicos foram: Quem são os jovens, educandos e educandas do ensino médio da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira, ou seja, suas origens e perspectivas para o futuro? Como vivem o cotidiano do/no campo? Como eles lidam com as diferentes formas de trabalho no campo? Qual o lugar que os jovens ocupam nas políticas públicas? Como observam a relação que tem com a Escola e os professores? Quais as

percepções da juventude camponesa sobre a Educação do Campo na Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira?

As considerações sobre tais questões estão fundamentadas na pesquisa qualitativa e caminham na perspectiva teórico-metodológica, baseada no materialismo histórico dialético.

Na perspectiva materialista histórica, o método esta vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010. p. 84).

Bogdan e Biklen (1994, p. 48) apresentam cinco características básicas para discutir o conceito de pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam como o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no ambiente habitual de ocorrência.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; Como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
4. O “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; O objetivo é perceber como o sujeito de investigação atribui significados às coisas que o cerca, o modo como este sujeito interpreta as suas experiências e o modo como estruturam o mundo social em que vivem.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; Os processos de análise dos dados vão sendo construídos à medida que estes são colhidos e vão se agrupando. Os dados não possuem o objetivo de confirmar as hipóteses, não presume as questões mais importantes antes da investigação.

Como instrumentos de pesquisa utilizou-se observação participante com registros no caderno de campo. Esta foi essencial para refletir sobre os espaços e contextos em que vivem os jovens do campo na comunidade investigada. Na observação participante foi possível lançar olhares sensíveis e atentos ao cotidiano dos sujeitos relacionando com o contexto sócio histórico no qual estão inseridos.

Recorreu-se a entrevistas com questões semiestruturadas. Gil (1987, p. 113) define entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado, com o uso de gravador, papel e caneta para algum eventual registro.

Assim, as informações da pesquisa foram coletadas durante o período de abril a junho de 2017 no Assentamento Pontal do Marape – por meio de entrevistas com os educandos e educandas do ensino médio da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira, além de pais e educadores.

Simultaneamente à coleta de dados, aprofundamo-nos em literaturas e documentos que pudessem contribuir na compreensão sobre a questão agrária e a Educação do Campo no Brasil, no estado de Mato Grosso e no município de Nova Mutum. Assim como sobre as políticas públicas já conquistadas e as particularidades da juventude e juventude camponesa.

Utilizamos como critério de seleção dos sujeitos da pesquisa os jovens que apresentam mais tempo de trajetória de vida. Sendo: dois alunos do 1º ano do ensino médio, dois alunos do 2º ano e dois alunos do 3º ano, totalizando seis (06) alunos. Utilizamos como critério os alunos/alunas que estão há mais tempo na escola. Os pais dos jovens selecionados também foram sujeitos da pesquisa, totalizando seis (06) pais. Fizeram parte da pesquisa seis (06) professores. Sendo dois professores do 1º ano do ensino médio, dois professores do 2º ano e dois professores do 3º ano do ensino médio.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos: o primeiro refere-se à questão da terra no cenário do Brasil, no estado do Mato Grosso e no município de Nova Mutum enfatizando a concentração fundiária e os desafios vivenciados. No segundo evidenciamos o contexto histórico da Educação do Campo no âmbito nacional, estadual e municipal e destacamos as legislações educacionais. No terceiro conceituamos a juventude na perspectiva da diversidade, compreendendo o jovem como sujeito social e especificamos a juventude camponesa e as políticas públicas para a juventude no Brasil. E, o quarto analisa-se as informações coletadas com os sujeitos da pesquisa, direcionando-nos no intuito de compreender os questionamentos.

## 2 A QUESTÃO DA TERRA NO BRASIL

Figura 1 - A luta pela terra



Fonte: Livro Terra, Sebastião Salgado, 1997.

*[...] A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.  
A Liberdade da Terra é assunto de todos.  
Quantos não se alimentam do fruto da terra.  
Do que vive, sobrevive do salário.  
Do que é impedido de ir à escola.  
Dos meninos e meninas de rua.  
Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.  
Dos que amargam o desemprego.  
Dos que recusam a morte do sonho.  
A liberdade da Terra e a Paz do campo tem um nome.  
Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas  
canções...  
Pedro Tierra*

A questão da terra é um assunto pertinente a todas e todos, pois tem relação com o desenvolvimento social do país, como a questão ambiental, do trabalho, da pobreza e da negação de direitos. Assim, nesta seção faço uma breve reflexão sobre as terras no Brasil, mais especificamente, sobre a concentração fundiária, colocada como uma das grandes questões no campo hoje. Consideramos essa discussão muito importante porque, apesar de muitas informações e reflexões já construídas sobre este fenômeno, nosso país está distante de alcançar aquilo que os trabalhadores desejam: trabalho e paz no campo.

Organizamos a seção em três subseções: A primeira trata da questão da terra no Brasil, mais detalhadamente a questão da concentração fundiária.

Na segunda subseção trazemos esta realidade no contexto do estado do Mato Grosso que apresenta um cenário muito semelhante à realidade brasileira como um todo.

Na continuação caracterizamos a realidade do campo no município de Nova Mutum, apresentando aspectos que se referem às terras e a história de colonização.

## **2.1 Terras brasileiras**

A terra é o nosso planeta, é o solo, o chão, o espaço em que habitamos. Um espaço de vivências, de bonitezas. Entretanto, vem sendo construído como um espaço de desigualdade e injustiça: “A terra torna-se um direito excludente, acumulativo, individual, sagrado” (PERIPOLLI, 2009, p. 11). Um direito excludente porque ter a terra, e possuí-la para o seu próprio sustento e o sustento coletivo, deixou de ser um direito de todos e tornou-se um privilégio para alguns poucos. É dessa forma que a concentração fundiária toma corpo e, deixa profundas marcas de injustiça no campo, favorecendo poucos em detrimento do direito de muitos em tê-la.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 5º, inciso XXII, diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Ora, se toda pessoa que reside no Brasil tem o direito à propriedade, sendo nascida no país ou não, por que ainda há tanta desigualdade, sobretudo no campo e entre os que cultivam a terra?

Podemos dizer que a luta pela terra no Brasil nasceu naquele mesmo instante em que os portugueses perceberam que estavam em uma terra sem cercas, onde encontravam tudo muito disponível. Os habitantes do local, então, diante de armas e intenções nunca imaginadas, teriam muito que lutar contra esse verdadeiro caso de invasão (MORISSAWA, 2001, p. 57).

A desigualdade no campo em nosso país teve seu início desde o processo de colonização portuguesa, século XV. Desde o início do processo, os índios e negros foram expropriados da possibilidade de terem bens, dessa forma, uma minoria foi privilegiada quanto à posse e uso da terra e aos benefícios que ela pudesse proporcionar.

No regime de sesmarias, por exemplo, somente os brancos e católicos tinham o direito quanto à utilização/uso da terra e o rei ou o Estado, por sua vez, permaneciam com o poder sobre essas terras. Ou seja, “as terras do nosso país não foram dadas a esses nobres. Elas continuaram pertencendo à Coroa portuguesa até 1822 e depois ao Império brasileiro até 1850” (MORISSAWA, 2001, p. 57). Assim,

A história econômica colonial girou ao redor de três eixos: a dependência externa, o latifúndio e a escravidão. O latifúndio se caracterizou economicamente pela monocultura e socialmente pela mentalidade aristocrática do proprietário rural, especialmente o senhor de engenho (WEHLING; WEHLING, 1999, p.197).

Essa forma de lidar com a terra tornou-se constante e, de forma inconsequente, os que visam apenas o lucro a destruíram e exploraram. Ao que nos parece, não temos um cenário diferente nos dias atuais. Dessa forma, “A terra foi e é ouro para uns poucos e alimento para muitos” (BRITO, 2015, p. 21).

Em meados do século XVII, ao constatarem que o solo do Brasil era propício para a produção de cana-de-açúcar, os portugueses começaram a fornecer produtos primários como pau-brasil e açúcar para a metrópole portuguesa. O Brasil tornou-se um país exportador. Portugal, então, vendia ao Brasil os mesmos produtos manufaturados. Era dessa forma que ocorria a exploração, ou seja: o Brasil só poderia entregar/vender os produtos para Portugal que, por sua vez estabelecia os preços e depois vendia para a o resto da Europa e para o próprio Brasil, lucrando muito com o processo.

A exploração e a escravização de indígenas e africanos ocorreram no seguinte contexto:

Os índios tinham um modo de vida muito particular e distinto, não precisavam dos brancos para viver. Só mesmo forçados eles iriam trabalhar para aqueles estranhos. E foi o que aconteceu. Pelo menos por uns cem anos eles foram escravizados. A partir do século XVII, os colonizadores praticamente desistiram de usar mão-de-obra indígena e passaram a substituí-la pela de escravos africanos. Por quê?(...) Os jesuítas instalaram várias missões religiosas para converter os nativos à fé cristã. E não permitiam que fossem escravizados. (...) eles trabalhavam para as missões em troca de proteção que recebiam dos padres (MORISSAWA, 2001, p. 59).

Ocorreu que no século XIX, a Coroa brasileira se viu pressionada em relação à libertação dos escravos, pois outros países já tinham determinado o fim da escravidão e, no

Brasil, muitos escravos estavam fugindo para os quilombos<sup>3</sup>. Dessa forma, o interesse pela libertação surgiu, principalmente, porque na nova ordem da economia, o escravizado em liberdade poderia aumentar o mercado consumidor.

Diante desta situação, o Império brasileiro preocupado com a abolição da escravatura que estava para acontecer, decretou, em 1850, a Lei de Terras. Esta lei tinha como objetivo restringir o usufruto da terra para que ex-escravos, posseiros, imigrantes e pobres não tivessem a possibilidade de serem proprietários de terra, mas que permanecessem como mão-de-obra. “A Lei de Terras significou o casamento do capital com a propriedade da terra” (MORISSAWA, 2001, p. 70).

É nesse processo e nessa perspectiva que o capitalismo se fortaleceu e se consolidou no país, na concentração da terra, na acumulação do capital. Por consequência, temos, atualmente, uma desenfreada expansão do capital, levando, ao campo, um projeto que expropria e explora os trabalhadores:

É importante ressaltar que o que caracteriza o capitalismo, na sua essência, é o processo que dissocia/separa os trabalhadores dos seus meios de produção. Ou seja, tira deles a propriedade dos meios necessários à realização do trabalho que os sustenta. Expropriados, são obrigados a venderem sua força de trabalho para os donos do capital. E, por isso, são considerados “livres”, porque despojados integralmente das condições que lhes permitiriam manter-se sem serem obrigados a se oferecerem como uma mercadoria (força de trabalho) aos proprietários da terra, dos meios de produção e subsistência (PERIPOLLI, 2009, p. 36).

Há bastante tempo, a questão da terra vem chamando a atenção dos pesquisadores e de diversas áreas do conhecimento. É uma problemática que resulta de uma realidade bastante complexa, pois

[...] a reafirmação de formas monopolistas de controle de propriedade da terra no Brasil, favorecidas por ações das diversas esferas do Estado brasileiro, seja quando nega a titulação de terras indígenas, rejeita o reconhecimento de terras quilombolas e não legitima terras tradicionalmente ocupadas, seja quando não desapropria para fins de Reforma Agrária as terras que descumprem a função social, favorece a grilagem de terras, garante a manutenção de latifúndios improdutivos intocados e preserva o direito de propriedade de quem utiliza mão de obra escrava (ALENTEJANO, 2012, p. 742-743).

---

<sup>3</sup> Existiram centenas de “quilombos” dos mais variados tipos, tamanhos e durações. Os “quilombos” eram criados por escravos negros fugidos que procuraram reconstruir neles as tradicionais formas de associação política, social, cultural e de parentesco existentes na África. O “quilombo” mais famoso pela sua duração e resistência, foi o de Palmares, estabelecido no interior do atual estado de Alagoas, na Serra da Barriga. Disponível em: <[https://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/?gclid=CjwKCAjwxJnNBRAMEiwA8X\\_-QTg3ypjr\\_UIQZn8IXZuVPSbbQ1ULBI4dVWRbKphI8RiZ6hYucLumXxoCfxMQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/?gclid=CjwKCAjwxJnNBRAMEiwA8X_-QTg3ypjr_UIQZn8IXZuVPSbbQ1ULBI4dVWRbKphI8RiZ6hYucLumXxoCfxMQAvD_BwE)>. Acesso em: 06 Mai. 2017.

Portanto, nesse contexto da discussão sobre a distribuição da terra, é preciso levar em conta quem são os sujeitos que estão com a terra, o que produzem, com quais interesses e qual projeto de sociedade representam?

**Quadro 1 - Concentração de terras no Brasil**

<b>Grupos de área total (ha)</b>	<b>Total de estabelecimentos</b>	<b>Área total</b>
Maior de 0 a menos de 0,1	101 287	3 749
De 0,1a menos de 0,2	50 194	7 037
De 0,2 a menos de 0,5	165 434	55 028
De 0,5a menos de 1	289 893	199 005
De 1 a menos de 2	442 148	563 880
De 2 a menos de 3	319 656	711 113
De 3 a menos de 4	256 145	826 217
De 4 a menos de 5	215 977	947 732
De 5 a menos de 10	636 337	4 484 847
De 10 a menos de 20	736 792	10 289 684
De 20 a menos de 50	843 911	26 120 628
De 50 a menos de 100	390 874	26 482 780
De 100 a menos de 200	220 255	29 342 738
De 200 a menos de 500	150 859	46 395 555
De 500 a menos de 1 000	53 792	36 958 185
De 1 000 a menos de 2 500	31 899	48 072 546
De 2 500 e mais	15 012	98 480 672

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Censo Agropecuário 2006 (IBGE, 2006).

É possível observar no quadro acima as diferenças entre número de estabelecimentos e a área total para pequenas e grandes propriedades. Observamos que as grandes propriedades (com 1.000, 2.500 ou mais ha) apresentam um número menor no total de estabelecimentos. Porém, se somarmos as áreas totais de todos os estabelecimentos, perceberemos que as grandes propriedades concentram quase metade de toda a área rural do país. Ou seja, há uma preocupante desigualdade no que se refere à concentração de terras no Brasil.

Voltando-nos para a história mais recente, é possível perceber que há um problema estrutural que impossibilita uma reforma agrária ampla no Brasil. Há um número grande de entraves na reforma agrária de modo a manter a concentração de terras para que o sistema capitalista seja mantido. Assim, acordos políticos podem ser cumpridos acarretando prejuízos de toda ordem, sobretudo, sociais e ambientais.

Até as décadas de 1940 e 1950 a agricultura em nosso país era considerada primitiva, pois, métodos tradicionais eram utilizados no trabalho. Mudanças relevantes foram sinalizadas nas relações do campo brasileiro. O Brasil passava por uma fase de redemocratização<sup>4</sup>.

Em 1946 a questão agrária voltou ao debate político do país por meio da Constituição de 1946. Para Stédile (2011) a referida Constituição abordou de forma inédita a necessidade de uma reforma agrária e afirmou que havia um problema em relação a distribuição de terras por estarem concentradas na posse de poucos.

Em 1961, ao assumir o governo, João Goulart encontrou um cenário de movimentação camponesa organizada, principalmente pelos trabalhadores rurais e por operários que lutavam por melhorias salariais. Para conseguir governar nessa conjuntura, João Goulart teria que atender as necessidades dos sindicalistas e, dessa forma, realizar mudanças na estrutura. Esse período ficou marcado como uma tentativa importante de se fazer a reforma agrária. No ano de 1964 ocorreu o golpe militar<sup>5</sup>: “tropas militares se deslocaram para ocupar os pontos estratégicos do país. No dia 1º de abril, não era mentira, não, Jango estava deposto e nós condenados ao escuro por vinte anos!” (MORISSAWA, 2001, p. 84).

É importante dar notoriedade a esse período, pois após Jango ser deposto, os movimentos sociais do campo foram intensamente sufocados pelos latifundiários e pelo Estado através dos militares, enfraquecendo o objetivo de se ter uma reforma agrária no Brasil.

A partir de 1970, ocorreu uma brusca mudança no espaço agrário – a industrialização da agricultura. Para Menegat (2002), essa crescente industrialização teve consequências não apenas para os setores técnicos e econômicos, mas na estrutura social, nas relações e condições de trabalho. Ainda para a autora, ocorreu um aumento no número de trabalhadores assalariados devido ao impulso tecnológico nas práticas rurais, reduzindo a quantidade de trabalhadores “autônomos” que eram os pequenos arrendatários.

(...) iniciaram efetivamente as mudanças no espaço agrário, começando pela criação do fomento agrícola, com crédito subsidiado, o que representou um incentivo para o desenvolvimento da produção do setor. Criou-se também o Sistema Nacional de

<sup>4</sup> Grandes manifestações populares contra a ditadura acabaram resultando, em outubro de 1945, na deposição de Getúlio Vargas e, no ano seguinte, na elaboração de uma Constituição democrática de inspiração liberal. A partir de então e até 1964, o Brasil viveu a fase conhecida como período de redemocratização, marcado pelas eleições diretas para os principais cargos políticos, pelo pluripartidarismo e pela liberdade de atuação da imprensa, das agremiações políticas e dos sindicatos. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/enfermagem/historia-da-saude-publica-o-periodo-de-redemocratizacao-1945-1964/44233>>. Acesso em: 30 Ago. 2017.

<sup>5</sup> 1º de abril de 1964: o primeiro dia de uma ditadura militar que durou 21 anos. <<http://memorialdademocracia.com.br/timeline/21-anos-de-resistencia-e-luta>> Acesso em: 30 Ago. 2017.

Crédito Rural, que vinha acompanhado de um caráter seletivo de bens e propriedades. Seletivo porque facilitou a modernização do campo, mas provocou a concentração da propriedade, fazendo desaparecer muitos pequenos proprietários que não dispunham de condições de se manter (MENEGAT, 2002, p. 119).

Dessa maneira,

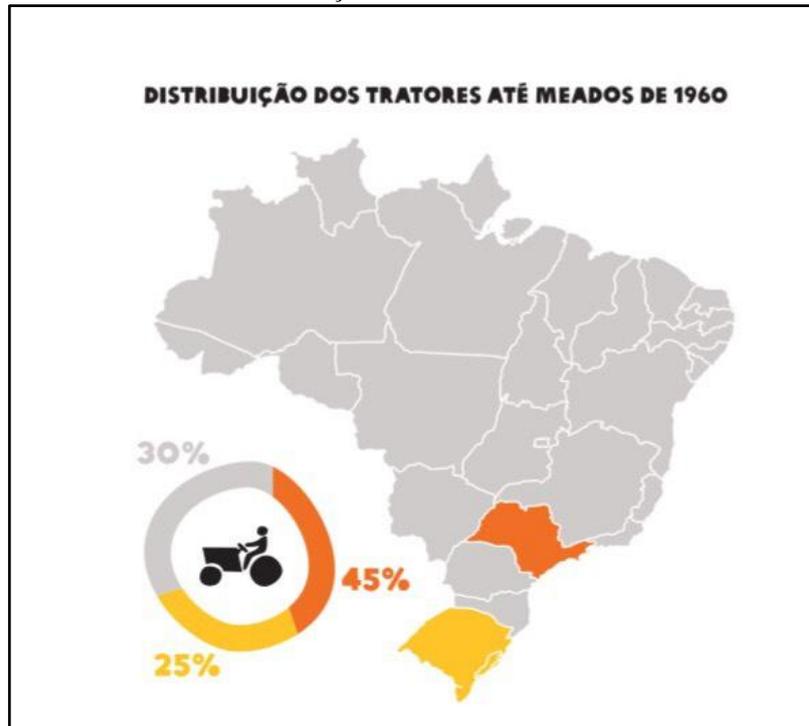
Junto com esses trabalhadores convivem empresas capitalistas de produção e comércio de produtos agrícolas, de modo que não podemos, ao falar do camponês, ou do trabalhador rural, ou do trabalhador da terra, ter em mente uma situação homogênea. Ao contrário, na realidade rural há situações distintas de trabalho e propriedade que explicam interesses e ideologias divergentes (RIBEIRO, 2010, p. 75).

Peripolli (2009) faz referência ao Estatuto da Terra, que foi a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil, a Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964, afirmando que o governo não estava propondo uma Reforma Agrária através do Estatuto, mas sim fortalecendo o projeto político de colonização. Dessa maneira, o governo estimulou aquilo que precisava ser combatido: a concentração fundiária. Corroborando essa ideia, Ferrante (1975) diz que o Estado também se equivocou em relação ao Estatuto do Trabalhador Rural,

[...] foi montado de uma perspectiva errada, tomando-se como modelo o trabalhador urbano, sem ser levada em conta a diversificação das relações de trabalho rurais. De certa forma, vários benefícios por ele assegurados (salário mínimo, férias, aviso prévio, outros), de longa data eram de direito do trabalhador rural, permanecendo, entretanto, como letra morta, sem que houvesse denúncias por parte das forças políticas interessadas, da escandalosa violação da lei, nem um movimento mais intenso de reivindicação por parte dos trabalhadores rurais. Principalmente, por ter havido, quase que pura e simplesmente, uma transposição para o trabalhador rural das disposições legais traçadas para a legislação trabalhista ligada ao trabalhador urbano. O Estatuto falhou e acima de tudo, abriu perspectivas para a fraude e não aplicação da lei (FERRANTE, 1975, p. 195).

Portanto, a década 1960 colaborou para que ocorresse a proletarização do trabalhador rural e uma modernização seletiva, pois,

O processo de modernização da agricultura brasileira na década de 1960 provocou o aumento da produção e da produtividade, mas foi um processo profundamente desigual e contraditório. Mais do que conservadora, essa modernização foi permeada pela repressão política do período ditatorial e pela desigual distribuição dos recursos. Os investimentos governamentais em infraestrutura (especialmente a abertura de estradas) e os incentivos fiscais tornaram rentável a compra e/ou apropriação de grandes extensões de terras, materializando uma aliança entre militares e latifundiários (OXFAM, 2016).

**Gráfico 1-** Distribuição dos tratores até meados de 1960

Fonte: [www.oxfam.org.br](http://www.oxfam.org.br)

Esse gráfico representa a “modernização do campo” na década de 1960 e colabora com as reflexões construídas de que historicamente houve um incentivo desigual no acesso a créditos e assistência técnica. Dessa forma, compreendemos que o campo foi fortalecido como um espaço de caráter capitalista trazendo consequências que atingiram de maneira impiedosa os trabalhadores, pois estes foram expulsos do campo e lhes restaram apenas sua força de trabalho e a ilusão de viver em uma situação de igualdade.

Esse contexto desigual exigia também resistência por parte dos trabalhadores. Dessa forma, em 1975 a CPT (Comissão Pastoral da Terra) foi criada. A Igreja Católica através das Pastorais lutou a favor dos trabalhadores<sup>6</sup>. Na década de 1980 nasceu o (MST) Movimento dos Trabalhadores Sem Terra<sup>7</sup>. E pode-se dizer que o movimento da CPT abriu o caminho

<sup>6</sup> A CPT foi fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/sobrenos/historico>>. Acesso: 30 Ago. 2017.

<sup>7</sup> Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86>>. Acesso: 03 Set. 2017.

para o processo de luta e organização do MST. O 1º Encontro Nacional dos Sem Terra aconteceu em Cascavel, no estado do Paraná em janeiro de 1984.

Durante o evento foi lida a mensagem de D. José Gomes, bispo de Chapecó e presidente da CPT, de apoio à fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. Estava, assim, fundado e organizado um movimento de camponeses sem terra de alcance nacional voltado à luta por terra e pela reforma agrária (MORISSAWA, 2001, p. 138).

Em janeiro de 1985 aconteceu o 1º Congresso Nacional dos Sem Terra e, a partir desse Congresso, O MST foi se fortalecendo e se expandindo em todo o país na luta pela terra e também por muitas bandeiras em relação à produção de alimentos saudáveis, em relação à geração de renda e condições de trabalho no campo, à luta pela Reforma Agrária, à democratização da cultura e ao combate à violência sexista. Assim, lutando contra as desigualdades sociais existentes em nosso país.

Nesse sentido, os trabalhadores foram e estão resistindo aos ataques, à opressão e a criminalização dos movimentos sociais organizados do campo.

A toda forma de ação e de organização dos trabalhadores, há sempre uma forte reação por parte do capital. O que não poderia ser diferente, até porque, é uma forma deste descaracterizar, desmoralizar, criminalizar qualquer ação de enfrentamento da classe trabalhadora, quer do meio urbano, quer do campo (PERIPOLLI, 2009, p. 52).

Para Peripolli (2009) os movimentos sociais do campo estão comprometidos com as causas sociais e, alguns avanços, ainda tímidos, começam a acontecer. Para o autor, os trabalhadores não mais aceitam tudo o que lhes é imposto sem questionar:

Hoje, já se pode dizer que há sinais fortes de uma tomada de consciência por parte dos trabalhadores sem-terra em Mato Grosso; nos assentamentos do Incra por não aceitarem as condições a que foram relegados, o total abandono; nos acampamentos (do MST), ao longo da BR 163, o prenúncio de que o silêncio, imposto pelo capital latifundiário, começa a ser quebrado (PERIPOLLI, 2009, p. 53).

## **2.2 A distribuição de terras no Mato Grosso**

Essas desigualdades que configuraram os períodos históricos no Brasil também estão presentes na história do Estado de Mato Grosso. A política de colonização, mais fortemente no período do regime militar, proporcionou o avanço das áreas agrícolas no Mato Grosso que possui uma política agrária predominantemente voltada ao agronegócio e a apropriação da terra está focalizada nas grandes propriedades.

A exploração do território mato-grossense foi marcada mais incisivamente pelas expedições feitas pelos bandeirantes<sup>8</sup> que tinham como finalidade a captura e escravização de índios. Em um segundo momento de exploração, enfatizando um período mais recente, ocorreu o povoamento do estado na Era Vargas (1930-1945), intitulado de “Marcha para o Oeste”. O Governo Federal incentivou a colonização para o Centro-Sul com o objetivo de ampliar as fronteiras agrícolas.

Embora tenham sido criadas Colônias Agrícolas Nacionais em vários estados, naquele momento as fronteiras agrícolas que estavam sendo abertas localizavam-se principalmente no sul de Goiás, em Mato Grosso, no norte e sudoeste do Paraná, e no oeste do Maranhão. No Estado de Mato Grosso<sup>9</sup>, a Marcha para o Oeste se concretizou na Colônia Agrícola Nacional de Dourados, na criação do Território Federal de Ponta Porã, na Fundação Brasil Central e na criação da Expedição Roncador-Xingu (BARROZO, 2010, p. 12).

Também se referindo a esse período, Brito (2015) afirma que o governo Vargas criou uma propaganda ideológica para atrair empresas de colonização e empreendedores que vieram com o propósito de encontrar “terras vazias” em um processo de direcionamento de imigrantes brasileiros. Outro autor reafirma essa ideia: “O Estado Novo imprimiu uma diretriz estatal, centralizada e nacionalista, nos seus ambiciosos projetos de ocupação dos “espaços vazios” do oeste e da Amazônia” (LENHARO, 1986, p. 46).

Esses termos denominados “espaços vazios” ou “terras vazias”, utilizado pelos autores supracitados, nos faz refletir: que espaços vazios são esses? Eles estão vazios de quê?

A questão se centraliza no preenchimento de civilização em regiões geográficas determinadas, seja porque estas nunca atingiram este espaço territorial ou devido a ocupação desordenada do espaço, deixou para trás espaços vazios da presença de três elementos básicos constituintes das relações capitalistas de produção: o homem, o capital e o trabalho (ZART, 2005, p. 61).

O autor argumenta que esses espaços vazios não apresentavam desenvolvimento na perspectiva do capitalismo, portanto, eram vistos como espaços que precisavam ser ocupados para gerar lucro. “[...] o discurso de espaços vazios deve ser visto como uma estratégia do capital que, ao longo dos anos, vem transformando/destruindo este espaço geográfico e transformando-o em um espaço meramente econômico” (PERIPOLLI, 2009, p. 58).

Outro momento em que ocorreu um forte movimento migratório para o Mato Grosso foi na década de 1970, numa decisão do governo federal de (re)ocupar a Amazônia. O

<sup>8</sup> Em 1718, um bandeirante chamado Pascoal Moreira Cabral Leme subiu pelo rio Coxipó e descobriu enormes jazidas de ouro, dando início à corrida do ouro, fato que ajudou a povoar a região. Na busca de índios e ouro, Pascoal Moreira Cabral e seus bandeirantes paulistas fundaram Cuiabá a 8 de abril de 1719, num primeiro arraial, São Gonçalo Velho, situado nas margens do rio Coxipó em sua confluência com o rio Cuiabá. Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/historia>>. Acesso em: 30 Ago. 2017.

<sup>9</sup> Na década de 1940, Estado de Mato Grosso estendia-se em direção ao sul até as divisas com o Paraná e o Paraguai. A divisão do estado ocorreu no final da década de 70.

contexto de modernização seletiva fez com que muitos sulistas viessem para o Mato Grosso para escapar dos diversos problemas que estavam vivenciando, como a falta de terra, de incentivos e até mesmo para fugir ou evitar a fome. O artigo 5º do Estatuto da Terra deixava claro o que seria a colonização incentivada nas décadas de 1970, 1980.

Art 5º Colonização é toda atividade oficial ou particular destinada a dar acesso à propriedade da terra e a promover seu aproveitamento econômico, mediante o exercício de atividades agrícolas, pecuárias e agro-industriais, através da divisão em lotes ou parcelas, dimensionados de acordo com as regiões definidas na regulamentação do Estatuto da Terra, ou através das cooperativas de produção nela previstas (BRASIL, 1964).

Barrozo (2010), afirma que, como o Estatuto da Terra permitia a colonização particular, a colonização da Amazônia não estava mais atribuída somente ao INCRA.

O Estado atingia seu objetivo de designar um grande número de pessoas para as regiões a serem ocupadas, o que também significava a viabilização de mão de obra para servir às intenções do capital.

Girardi (2015) considera que os projetos de colonização públicos, privados e os assentamentos não foram suficientes para que o campesinato conseguisse se consolidar e se desenvolver na região. O autor argumenta que as unidades camponesas ficavam muito distantes dos centros consumidores e existia o confronto desigual com o capital e com os grileiros,

O trabalho das famílias camponesas foi utilizado astutamente na derrubada da mata para o estabelecimento da agropecuária tradicional. Essas famílias, não conseguindo permanecer na “sua” terra ou sob ameaças, foram expulsas, e a terra convertida em grandes propriedades. Parte desta população voltou para seus lugares de origem, no Sul, Sudeste, e Nordeste; outra parte avançou ao norte do estado e do país, adentrando a fronteira agropecuária e, provavelmente, repetindo a história; alguns passaram a fazer parte de movimentos camponeses em busca de terras; e ainda outro contingente contribuiu para engrossar as periferias da capital Cuiabá e de cidades médias do interior do estado (GIRARDI, 2015, p. 07).

Essa expulsão afetou também os povos indígenas, especialmente quando as rodovias do Mato Grosso foram abertas, pois seus territórios estavam presentes, dessa forma, “desencadeando um processo violento e rápido de expropriação e, em alguns casos, de extermínio” (BARROZO, 2010, p. 15).

Essa medida de expropriação e exterminação de povos indígenas, para reocupar as terras da Amazônia, aconteceu de forma rápida, especialmente, porque o governo federal precisava retribuir os fazendeiros pelo apoio recebido ao golpe de estado ocorrido em 1964. Nesse sentido, o governo federal executou um projeto de “contrarreforma agrária”.

Essa contrarreforma ocorreu para se opor a reforma agrária conclamada pelos movimentos sociais e partidos de esquerda, mas, mais uma vez as vozes dos movimentos não

foram ouvidas e os latifundiários foram favorecidos pelo Estado. Nesse contexto, precisamos compreender que,

A colonização deve ser vista e entendida como resultado de um acúmulo de forças do capital para inibir o avanço das organizações dos trabalhadores da cidade e do campo; na sua essência, representa o resultado de uma política que se construiu sob relações de poder econômico-político. Portanto, foram medidas políticas tomadas, em nível de governo, transformadas em programas/projetos e que não podem ser interpretados de forma isolada da realidade maior, ou seja, do contexto que as determina. Em outras palavras, são fatos históricos gerados dentro de uma realidade histórica. Esta realidade não é neutra. É resultante dos interesses da classe dominante, ou seja, do capital. O capital é, neste caso, o ator determinante (PERIPOLLI, 2009, p. 59-60).

Nesse contexto é possível compreender que o acesso às terras foi desigual e perverso, o que torna hoje o estado de Mato Grosso um território com grandes concentrações de terras. De acordo com o Censo Agropecuário (IBGE, 2006), podemos observar uma desigualdade ao compararmos a quantidade de estabelecimentos com a área total desses estabelecimentos.

Utilizaremos o quadro abaixo para ilustrar a questão da terra no Mato Grosso em relação a quantidades. É possível visualizar, por exemplo, que há um número significativo de estabelecimentos (28.225) com menos de 50 ha, mas que sua área total (899.272) é bastante inferior à área total dos estabelecimentos com mais de 2.500 ha. Ou seja, existem apenas 3.754 estabelecimentos que concentram uma área total muito expressiva do território mato-grossense. Há, portanto, uma clara concentração das áreas de terra.

Essa configuração, como já mencionamos anteriormente, é característica dos processos históricos que ocorreram no Brasil e que se estendem ao Mato Grosso, tornando-o hoje um estado que tem como modelo de agricultura dominante, o agronegócio.

**Quadro 2 - Concentração de terras no estado de Mato Grosso**

<b>Grupos de área total (ha)</b>	<b>Total de estabelecimentos</b>	<b>Área total</b>
Maior de 0 a menos de 0,1	274	10
De 0,1 a menos de 0,2	87	12
De 0,2 a menos de 0,5	400	130
De 0,5 a menos de 1	739	430
De 1 a menos de 2	2.378	2.836
De 2 a menos de 3	2.801	6.317
De 3 a menos de 4	1.678	5.466
De 4 a menos de 5	1.715	7.817
De 5 a menos de 10	4.915	35.585
De 10 a menos de 20	9.649	138.272
De 20 a menos de 50	28.225	899.272
De 50 a menos de 100	23.900	1.544.379
De 100 a menos de 200	12.099	1.549.185
De 200 a menos de 500	9.378	2.979.629
De 500 a menos de 1 000	5.100	3.581.165
De 1 000 a menos de 2 500	4.870	7.621.694
De 2 500 e mais	3.754	29.432.982

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Censo Agropecuário 2006.

Para explicar o crescimento demográfico em algumas regiões do estado, Girardi (2015) afirma que ocorreu uma consolidação de projetos de colonização num intenso processo de desflorestamento especialmente na região sudeste do estado: Campo Verde, Primavera do Leste e Rondonópolis. Nova Mutum e Sinop acabaram fazendo parte também por estarem na área de influência da BR-163. Ambos os municípios tem sua economia voltada predominantemente para o agronegócio de grãos.

Dessa maneira, percebemos que o modelo de desenvolvimento do estado de Mato Grosso também se baseia na concentração de riqueza e no poder político-econômico.

### **2.3 A questão da terra no município de Nova Mutum/MT**

O município de Nova Mutum conta com uma população estimada em 41.178 habitantes. Tem uma área territorial de 9.544,574 km<sup>2</sup> e seu bioma é o Cerrado e a Amazônia<sup>10</sup>. A sua história é mais um capítulo do projeto de colonização e do processo de modernização das décadas de 1970 e 1980 que ocorreram no Brasil. Infelizmente, o município também não se dissocia do modelo de desenvolvimento voltado de forma significativa para o agronegócio.

Esse diálogo precisa ser feito porque estamos nos referindo novamente ao cenário criado pelo governo dos militares que incentivaram e promoveram a ocupação da área da Amazônia Legal brasileira. Portanto, essa conjuntura política não promoveu uma possível mudança na estrutura fundiária brasileira, mas apenas amenizou os conflitos que ocorriam na região sul e sudeste. Dessa forma, Nova Mutum “nasceu” através de uma colonização particular.

---

<sup>10</sup> Dados referentes ao IBGE. Disponível em: <[www.cidades.ibge.gov.br](http://www.cidades.ibge.gov.br)>. Acesso em 10 Jan. 2017.

**Mapa 1-** Localização de Nova Mutum e municípios próximos destacando a BR 163



**Fonte:** Disponível em: <[http://www.achetudoeregiao.com.br/mt/nova\\_mutum/localizacao.htm](http://www.achetudoeregiao.com.br/mt/nova_mutum/localizacao.htm)>. Acesso em: 20 Mai. 2017.

Antes de ser colonizada, a região de Nova Mutum era conhecida como “Irmandade” e pertencia a Jorge Rachid Jaudy. De acordo com Schaefer (2003), em 1966, por meio da SUDAM – Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia - criada pelo governo através da Lei n. 5.173 - um grupo de empresários do estado de São Paulo, conduzido por José Aparecido Ribeiro<sup>11</sup>, adquiriu uma área de terra de aproximadamente 169 mil ha na região de Diamantino e constituiu a Mutum Agropecuária S/A. Inicialmente utilizaram a terra para a pecuária e em 1981 consolidaram o projeto de venda de lotes.

A colonizadora atua até os dias atuais e tem grande expressão na economia do município. O projeto de colonização foi aprovado para pecuária e dividido em 54.800 ha de pastagem, 60.000 ha para reservas florestais e 56 mil ha para futuras ampliações.

<sup>11</sup> É importante destacar que José Aparecido Ribeiro, proprietário da Colonizadora Mutum Agropecuária S/A recebeu e ainda recebe homenagens no município. A única escola de ensino médio da cidade carrega seu nome: Escola Estadual José Aparecido Ribeiro.

Após o grupo ter feito experimentos com o arroz, milho e soja, perceberam que era possível gerar mais lucro, modificaram a ideia inicial e destinaram 100.000 ha para a colonização. De forma detalhada,

A colonizadora construiu logo no início 10 casas e a matriz da colonizadora numa vila aberta provisoriamente por trator de esteira. Em seguida, uma escola e um centro comunitário, posto de saúde e um alojamento para abrigar os compradores de terra. Quem adquirisse um lote rural recebia de bonificação 2 terrenos urbanos. Para o centro urbano foram reservados 551ha (SCHAEFER, 2003, p. 22).

A impressão que se tem é de que tudo ocorreu de forma pacífica, que todos que chegaram e obtiveram um pedaço de terra tiveram sucesso, mas para o autor “também houve os que desistiram da empreitada, não puderam pagar as prestações ou não tinham vocação agrícola. [...] havia também os que compraram terra enganados” (SCHAEFER, 2003, p. 26).

Corroborando essa ideia Peripolli (2009) argumenta que esses projetos de colonização atraíram milhares de migrantes, entretanto, muitas famílias precisaram se constituir em mão de obra de grandes proprietários de terra ou de empresas agropecuárias pois encontraram inúmeras dificuldades como a falta de assistência técnica, financeira e médica. Isso fez com que alugassem ou vendessem seus lotes e voltassem para sua região de origem.

Ainda há que considerar que esse modelo de colonização, proposto pelo governo na época, desprezou a existência de pessoas que já ocupavam essas terras. Como elas estavam sendo ocupadas de maneira diferente da que o capital considera válido, muitas vezes não são lembradas por quem acredita apenas na geração de lucro e na meritocracia. Referindo-se ainda a colonização,

[...] essas propostas governamentais desconsideravam quase completamente a existência dos povos da floresta, nações indígenas e trabalhadores extrativistas, brasileiros radicados nas áreas de cerrado e floresta amazônica. Estes não foram levados em conta quando do planejamento para a ocupação destas áreas com migrantes de outras regiões. Neste sentido, para o governo estas terras eram despovoadas, pois não eram exploradas economicamente da maneira esperada pelo contexto produtivo e econômico da época (FURTADO, 2010, p. 173).

O processo oficial de constituição do município ocorreu primeiro pela Lei nº 4.408 que criava o Distrito de Nova Mutum, pertencendo ainda ao município de Diamantino. A comunidade São Manoel e Gleba Ranchão foram incluídas no município por meio de um plebiscito, em 1988. No mesmo ano, no dia 04 de julho, o município foi oficialmente criado através da lei nº 5321. O autor da lei foi o deputado estadual Hermes de Abreu e o governador Carlos Bezerra foi o responsável por sancioná-la.

Os migrantes que chegaram em Nova Mutum eram, em sua maioria, sulistas<sup>12</sup>. Com esta afirmação, além de compreendermos que o processo de modernização impulsionou e até mesmo expulsou camponeses da região sul, é possível fazer uma reflexão também de uma relação de preferência por pessoas dessa região pela colonizadora no norte do Mato Grosso e especificamente no município de Nova Mutum. Nesse sentido,

[...] a empresa colonizadora ainda veicula panfleto ao público com informações que constroem um imaginário desenvolvimentista para a área, ao mesmo tempo em que se vangloria da origem e procedência das pessoas que se instalaram no projeto, os migrantes sulistas. Como se estes dois elementos, a natureza (espaço “vazio”) e a procedência étnica fossem forças intrínsecas ou inerentes à ocupação da área que tornariam o empreendimento um sucesso para quem adquirisse terras no projeto (FURTADO, 2010, p. 179).

As empresas colonizadoras buscaram trazer famílias com experiência em desbravar áreas que se destinariam a agricultura e que também demonstrassem entendimento do manuseio de técnicas de plantio, difundindo a ideia preconceituosa de que o sulista tem um conhecimento superior, dessa maneira, “sulista (gaúcho) seria igual a progresso, enquanto os outros (nativos mato-grossenses) seriam estagnação e atraso” (FURTADO, 2010, p. 179).

Atualmente, temos no município uma economia baseada no agronegócio. Esse modelo tem provocado em nosso país a concentração de terras, a migração campo-cidade e frequentes disputas. Assim, a terra se resume em um espaço de empreendimentos com o único objetivo de gerar lucro. De acordo com informações retiradas do site da Prefeitura Municipal de Nova Mutum apresentamos os seguintes dados sobre divisão de terras e cultivo de grãos:

**Quadro 3 - Divisão de terras**

<b>Divisão de Terras</b>	<b>Quantidade de propriedades</b>
Pequenas propriedades (0 a 100 ha)	1058
Minifúndios (100 a 400 ha)	418
Médias propriedades (400 a 1.000 ha)	165
Grandes propriedades (mais de 1.000 ha)	232

**Fonte:**Elaborado pela pesquisadora, 2017

**Quadro 4 - Cultivo**

<b>Cultivo</b>	<b>Área plantada</b>
Soja	358.638,23
Milho	161.829,35
Algodão	20.204,57
Outras culturas: melancia, maracujá	10

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

<sup>12</sup> Nos projetos de colonização privada implantados em Mato Grosso na década de 1970 predominavam agricultores vindos do sul do Brasil, reproduzindo em território mato-grossense padrão sulista de colonização. (BARROZO, 2010)

Não é possível, a partir dos dados, termos uma ideia exata da distribuição de terras, mas, ao vermos a cultura de grãos percebemos que são extensas as áreas utilizadas principalmente para soja e milho.

Acreditamos que o desenvolvimento deve caminhar junto com uma divisão mais igualitária da riqueza e que é preciso pensar no bem estar social e na sustentabilidade na utilização de recursos naturais como bases de um modelo mais justo para o município, estado e para o nosso país.

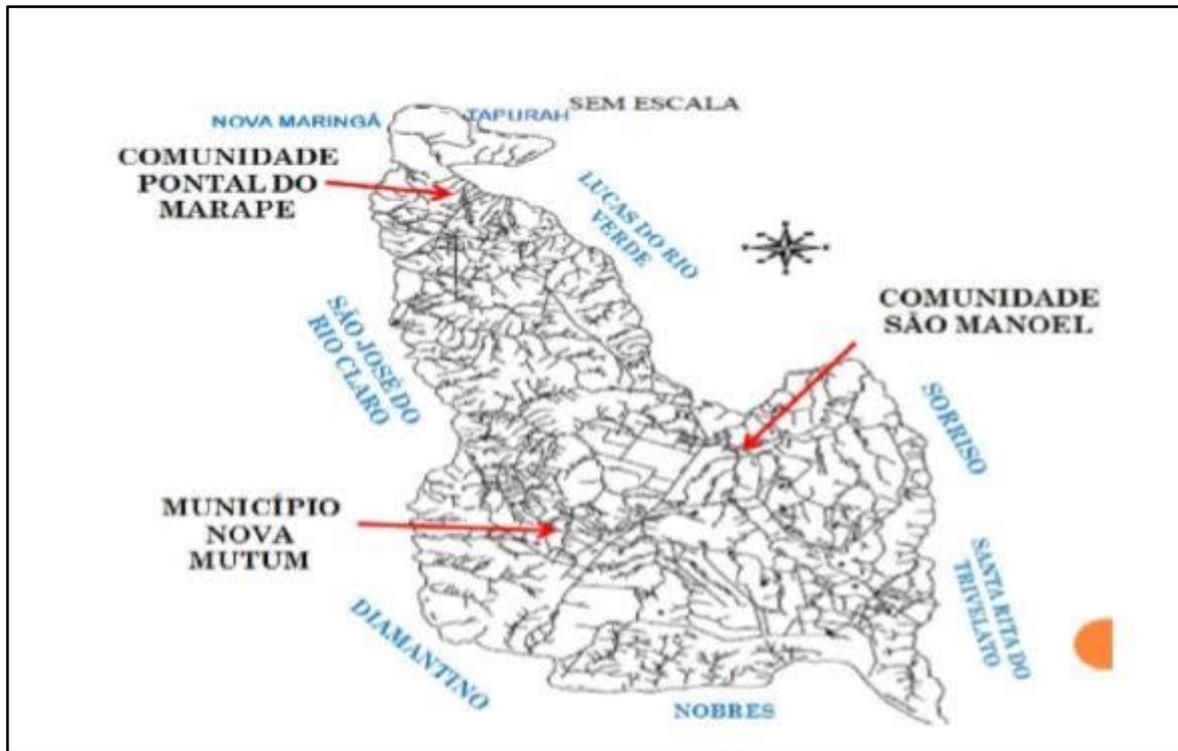
### **2.3.1 O Assentamento Pontal do Marape**

O município de Nova Mutum possui sítios de pequenos produtores ligados à agricultura familiar e como já apresentamos aqui, impulsionado pela mídia, o destaque nacional é principalmente do agronegócio.

Mas há também dois assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o assentamento Pontal do Marape e o assentamento Gleba Ribeirão Grande. O assentamento Pontal do Marape, local de nossa pesquisa, foi criado em 1997 e está localizado aproximadamente a 150 km de distância da cidade.

O acesso pode ser feito por São Genaro (Posto de Combustível, localizado às margens da BR 163, sentido Sinop), sendo 90 km por estrada de terra e 50 km de via asfaltada ou através do município de São José do Rio Claro, sendo 55 km por estrada de terra e 105 km de via pavimentada. A área da comunidade Pontal do Marape possui uma área total de trinta mil hectares, sendo que quinze mil hectares são de área aberta. O rio Marape nasce em Nova Mutum e faz divisa com o município de Tapurah. A “ponta” do rio passa pelo assentamento, por isso a denominação Pontal do Marape.

**Mapa 2** - Mapa do município de Nova Mutum indicando a localização do assentamento Pontal do Marape



**Fonte:** Acervo da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira

Apesar de o assentamento ter sido criado em 1997, somente no ano de 2000, após dois anos de reuniões e movimentações, os lotes foram divididos e as casas de alvenaria foram construídas através da Caixa Econômica Federal. Foram entregues, no total, trezentos lotes de quarenta hectares cada um. O acesso à energia elétrica só se concretizou seis anos depois, no ano de 2006, através do Programa Luz para Todos<sup>13</sup>.

Para Peres (2014), o assentamento hoje tem grande presença do agronegócio, pois a monocultura foi introduzida por meio de arrendamentos de lotes gerando uma “ausência da cultura de produção alimentar dentro dos moldes da agricultura familiar” (PERES, 2014, p. 18). O espaço onde o Assentamento está situado possui terras férteis, rios, riachos e córregos. É um lugar que possui uma “beleza estonteante e uma riqueza de águas incalculável, desenhando um ambiente propício para a agricultura familiar e, infelizmente, para os interesses do agronegócio” (ALVARENGA, 2013, p. 31).

<sup>13</sup> O referido programa federal tem o intuito de promover o acesso de famílias residentes em áreas rurais à energia elétrica, de forma gratuita, acabando com a exclusão elétrica no país, através da extensões de rede, implantação de sistemas isolados e realização de ligações domiciliares. O Programa tem priorizado os beneficiários do Programa Brasil sem Miséria, escolas rurais, quilombolas, indígenas, assentamentos, ribeirinhos, pequenos agricultores, famílias em reservas extrativistas, afetadas por empreendimentos do setor elétrico e poços de água comunitários. Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/agua-e-luz-para-todos/luz-para-todos/mt>>. Acesso em: 30 Ago. 2017.

Atualmente, poucas famílias apresentam características de sua produção na perspectiva da agricultura familiar, pois muitos lotes foram arrendados para serem utilizados na produção de grãos. Há também alguns comércios que são a base do sustento das famílias, mas que essas utilizam suas terras para cultivarem alimentos de subsistência.

### 3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: MEMÓRIAS, PERCALÇOS E TRAJETÓRIAS

**Figura 2** - Ato cívico na Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira



**Fonte:** Arquivo da escola

(...) o fundamental é ampliarmos nossa prática, é nos encontrarmos nas ações educativas, entendidas estas não só como aquelas que se desenvolvem nos espaços escolares, mas principalmente, as que desenvolvem nos espaços pedagógicos, formativos por excelência, das lutas sociais, das negociações, das ocupações, das caminhadas e marchas, das atividades culturais. A Educação do Campo, não podemos esquecer, é muito maior que a escola. Ela se realiza também na escola, porém, por ter como preocupação central a formação em sua plenitude, dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 30).

Nesta seção apresento a caminhada da Educação do Campo através das conquistas das políticas públicas contextualizando-as brevemente ao longo da história do Brasil.

A primeira subseção contextualiza a Educação do Campo no Brasil e aborda as seguintes resoluções nacionais: Parecer nº 36/2001, Resolução CNE/CEB nº 01/2002, Resolução nº 02/2008 e Decreto nº 7.352/2010. A proposta consiste em compreender o processo de construção da Educação do Campo e seus fundamentos legais.

A segunda apresenta a política de Educação do Campo no estado de Mato Grosso e os documentos oficiais que discorrem sobre a mesma: Parecer CEB/CEE/MT nº 202-B/2003, Resolução CEE/MT nº 126/2003, Plano Estadual de Educação 2014-2024, Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de 2010 e Resolução nº 03/2013-CEE/MT. O intuito está em afirmar a educação do campo em sua especificidade.

Na terceira é apresentado o processo de construção da Educação do Campo no município de Nova Mutum-MT, trazendo o Plano Municipal de Educação – PME como principal referência de reflexão.

### 3.1 O cenário da Educação do Campo no Brasil

A educação do campo, protagonizada e mobilizada pelos movimentos sociais camponeses, traduz a luta por uma pedagogia emancipatória e por um espaço verdadeiramente justo nas políticas públicas educacionais, contrapondo-se a concepção de educação rural:

É importante esclarecer que os termos rural e campo possuem sentido diferentes. [...] O sentido da educação rural aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cuja preocupação era com ações que pudessem superar o “atraso” presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural. Já o sentido de Educação do Campo aparecerá quando estiver em destaque a ação dos movimentos sociais e as parcerias em desenvolvimento neste início de século, oriundas da dinâmica social do campo no final do século XX. É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo, destacando os aspectos da identidade e da cultura. [...] Embora a diferença possa não ser tão visível, ela será focalizada em função de que o sujeito central no desenvolvimento da educação rural foi o Estado, expresso nas ações dos governos estaduais e municipais, enquanto os sujeitos centrais na reflexão da Educação do Campo são os movimentos sociais, mudando assim a configuração da concepção de educação e dos objetivos da educação da classe trabalhadora pensados por ela (SOUZA, 2006, p. 51).

Nesse sentido, a afirmação da *educação do campo* e não aceitação da educação para o meio rural é uma recente conquista. Para compreender a importância da educação do campo é relevante considerar como o desenvolvimento do ensino em áreas rurais foi concebido ao longo da história, pois,

As tendências da origem e da organização escolar estão intrinsecamente vinculadas aos fatos de nossa própria formação social e política: país de colonização, de

trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por largo tempo colônia, império, república (CALAZANS, 1993, p.17).

Esse modelo de colonização estabelecido por Portugal no Brasil, baseado na expulsão e escravização, teve continuidade em outros períodos históricos do país e está presente também nos dias atuais. A perpetuação de formas ditatoriais e escravocratas na exploração de diversas regiões ocasionou a expulsão de trabalhadores rurais e a negação de seus direitos sociais. Dessa forma, o espaço rural foi visto por muito tempo como um lugar em que direitos não são necessários e que não é preciso produzir conhecimento formal, portanto, um espaço inferior em relação à cidade.

Nessa circunstância,

(...) a suposição de que o conhecimento “universal”, produzido pelo mundo dito civilizado deveria ser estendido – ou imposto - a todos, de acordo com a “capacidade” de cada um, serviu para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, se ofereceu, a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra (HENRIQUES, 2007, p. 10).

Fica evidente que a preparação elementar da mão-de-obra agrícola ficou marcada na educação dos camponeses fazendo com que o ensino formal permanecesse distante desses trabalhadores. A educação rural foi excluída dos textos constitucionais até 1891, o que torna notório o desinteresse dos dirigentes em pensar numa educação para os camponeses e reafirma a ideia de uma economia agrária sustentada pelo trabalho escravo. Dessa maneira, historicamente, a educação para o meio rural foi entendida e abordada pela legislação brasileira como Educação Rural. Somente a partir do século XX ela foi incluída no ordenamento jurídico brasileiro.

Para Calazans (1993), como consequência da chegada da monocultura da cana-de-açúcar e cafeeira, o setor agrícola sentiu-se obrigado a ter mão-de-obra qualificada, para tanto, o ensino regular em áreas rurais surgiu com o fim do 2º Império (1889) e implantou-se na primeira metade do século XX.

O Parecer n.36/2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, traz reflexões sobre as intencionalidades da educação oferecida aos camponeses, revelando que em 1923, no 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, foi registrada a importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas. Essa instituição assistencialista e salvacionista tinha o intuito de integrar os trabalhadores e trabalhadoras do campo à vida social. Os setores industrial e agrário tinham um interesse comum com os patronatos: o de resolver os problemas de baixa produtividade no campo e o de controlar a

ordem nas cidades. Dessa forma, o trabalho e a educação foram associados com o propósito de manter o controle das elites sobre os camponeses.

Há algumas sinalizações do ensino voltadas para a população do meio rural antes de 1930. Essas iniciativas estavam focadas no ensino médio e ensino superior nos Planos de Educação:

a) O Plano de Educação de 1812 (governo de Dom João VI) inclui como um dos dispositivos ‘que no 1º grau da instrução pública se ensinariam aqueles conhecimentos que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado, e, no 2º grau, todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, aos artistas e comerciantes’ b) Na reforma de 1826 - Plano Nacional de Educação - ‘inscreve-se que no 1º ano do 2º grau se dará uma ideia dos três reinos da natureza, insistindo-se, particularmente, no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida’ c) Na reforma de 1879 (Decreto nº 7247) estabeleceu-se que ‘o ensino nas escolas primárias do 2º grau constaria da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º grau e mais, entre outras disciplinas, noções de lavoura e horticultura (CALAZANS, 1993, p. 17-18).

Foi somente a partir de 1930 que a formação escolar para as populações do campo ganhou destaque, pois, com o avanço do sistema capitalista de produção também nas áreas rurais, ocorreu um processo migratório do campo para a cidade e uma necessidade de formação para obter mão-de-obra qualificada.

Para Calazans (1993), as décadas de 1940 e 1950 refletiram ainda os ideais do ‘ruralismo pedagógico’<sup>14</sup> desvelado no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova<sup>15</sup>.

Com o Manifesto inicia-se uma nova relação de forças na sociedade a partir das insatisfações de alguns setores como os intelectuais, cafeicultores e até mesmo as massas populares urbanas. Muitos estudos sobre a situação educacional brasileira foram feitos trazendo a tona o ideal de que a escola deveria se tornar o centro da vida da comunidade rural.

Nesse contexto, Ribeiro (2010) afirma que a educação rural foi financiada pelos Estados Unidos e articulada por departamentos do MEC, sendo desenvolvida através de centros de formações com cursos e treinamentos. Essas ações educacionais foram elaboradas no intuito de direcionar o meio rural, visto até então como atrasado e distante da modernização, para se integrar ao progresso econômico.

Não ocorreu a participação da população do campo na criação desses programas e “pacotes” educacionais, tampouco lhe foi possível opinar ou avaliar o que estava recebendo.

<sup>14</sup> O ruralismo pedagógico propunha uma escola rural voltada aos interesses da região em que fosse destinada e que norteasse a ação para a conquista da terra (CALAZANS, 1993).

<sup>15</sup> Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>> Acesso em: 03 Jun. 2017.

Para Henriques (2007), apesar de o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova sinalizar a ideia de uma escola democrática, que tinha a pretensão de contemplar campo e cidade igualmente através de atividades de propensão intelectual ou mecânica, torna-se evidente que:

(...) a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho<sup>16</sup>” (HENRIQUES, 2007, p. 11).

O texto da Constituição de 1934, no Título dedicado à família, à educação, e à cultura, referindo-se ao atendimento escolar do campo previu:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.  
Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934).

Dessa maneira, podemos observar que a responsabilidade do financiamento para a educação escolar na zona rural ficou determinada para a União e que o cenário rural começa a sinalizar para a participação nos direitos sociais.

A Constituição Federal de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas, mas as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas (HENRIQUES, 2007, p.16).

O dispositivo foi usado porque a maioria da população estava no campo e também porque o campo era a base da economia do país. Mas foi utilizado também como forma de acalmar a oposição que se colocava contra o modelo posto, que era o de favorecimento da elite.

Sob a conjuntura do Estado Novo (1937-1945) a Constituição de 1937 apontou para a educação profissional de acordo com o contexto industrial que surgia no Brasil, mas o texto não demonstrou propostas para o ensino agrícola. Porém, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, do Decreto-Lei n.º 9.613 de 1946 foi proposta a preparação profissional dos trabalhadores rurais.

A Constituição de 1946 também considera a educação rural, porém, transfere a responsabilidade do custeio da oferta do ensino às empresas industriais e comerciais, todavia,

---

<sup>16</sup> Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42), do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42); do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43); do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/46).

as empresas agrícolas não tenham a obrigação de ministrar esse ensino, criando um desinteresse do Estado em relação ao ensino na zona rural.

Na Constituição de 1967,

(...) identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 42).

Podemos perceber que ocorre a repetição dos fatos e que o contexto da Constituição de 1967 ocorria em meio ao Regime Militar (1964-1985). Ainda nesse período, aconteceu um fortalecimento da organização social no campo, alicerçadas pelo movimento de educação popular, e por uma visão de mundo diferente da que se apresentava na sociedade.

Dessa maneira, propostas educativas para o meio rural começaram a ser pensadas. Os protagonistas desse movimento de educação popular foram os educadores ligados a setores religiosos, partidos políticos de esquerda e universidades.

É importante evidenciar que essas pautas protagonizadas pelos movimentos de educação popular sofreram repressão no contexto do Regime Militar. De acordo com Henriques (2007), o Centro Popular de Cultura (CPC), os Centros de Cultura Popular (CCP) e o Movimento Eclesial de Base (MEB), sofreram com a coibição política e policial. Essa instauração do governo militar e suas ações contra as mobilizações resultaram no enfraquecimento e até mesmo na extinção de projetos educativos. Apesar da forte repressão, alguns pontos de resistência foram mantidos.

Ribeiro (2010) considera que o contexto histórico da educação rural expressa um movimento contraditório. Para a autora, nos anos de 1930/1940 os agricultores são incentivados a permanecerem no campo, já nos anos de 1950/1960 são impulsionados para buscarem empregos nas cidades. No primeiro período, que ocorre no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) há o incentivo à permanência na terra por meio de propostas que uniam a escola à produção agrícola através da proposta do ruralismo pedagógico. No segundo momento, a industrialização começa a exigir mão de obra escolarizada, ocorrendo a necessidade de formação para atender o projeto de desenvolvimento nacional.

Nesse sentido, Peripolli (2009) nos chama a atenção para o fato de que o capitalismo no campo não foi iniciado pelo processo de industrialização na economia brasileira. O autor afirma que, após a Segunda Guerra Mundial, ocorreram no campo a ampliação e o fortalecimento do capitalismo.

Neste percurso, os anos de 1960 e 1970 ficaram marcados pela expansão do capitalismo no campo brasileiro. Os trabalhadores foram direcionados a fim de modificarem seu modo de vida, sendo colocados sob interesses estadunidenses,

A indústria estadunidense de produtos agropecuários (máquinas, adubos, defensivos agrícolas) se interessa pela educação rural no Brasil, como uma estratégia de formar um mercado consumidor, gerando a dependência desses produtos e desviando ou até mesmo bloqueando interesses de pesquisa nessa área ou, ainda, acolhendo pesquisadores brasileiros em universidades estadunidenses (RIBEIRO, 2010, p. 174).

A luta pela democratização do país protagonizada pelos movimentos sociais marca o final da década de 1970. O Brasil vivia um contexto de exclusão e exploração dos trabalhadores. Através dessa caminhada de luta, a década de 1980 ficou marcada no Brasil pelo processo de redemocratização e as esperanças foram retomadas com as mobilizações dos movimentos sociais populares do campo.

Nesse processo, destaca-se a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996; os movimentos sociais do campo retomam suas lutas, deflagrando diversos movimentos contestatórios e reivindicativos país afora, tendo como mote a reforma agrária (MACHADO, 2010, p. 145).

Nesse sentido, consideramos importante salientar que,

A nossa atual Constituição, de forte cunho social<sup>17</sup>, não faz nenhuma menção direta sobre a educação rural<sup>18</sup>. Porém, no art. 206, inciso I, ao referir-se aos princípios sobre os quais será ministrado o ensino, postula a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O que fica subentendido que este direito seja estendido às populações do campo (PERIPOLLI, 2009, p. 103).

Ainda que a referida Constituição não especifique o ensino rural, ela possibilitou uma forma diferente de lidar com a educação rural, fazendo com que as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB considerassem e valorizassem a igualdade de direitos. E, de acordo com o Parecer n. 36/2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, “quando estabelece no art.62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.”.

Nesse período também ganham destaque

as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos

<sup>17</sup> Chamada também de “Constituição da Educação” (GADOTTI, 2000, p. 85), por abranger todos os níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação, do ensino público e privado à educação especial e dos grupos étnicos culturais “minoritários”.

<sup>18</sup> Toda nossa legislação, anterior à que estabelece diretrizes para a educação do campo, usa a nomenclatura *educação rural* e não *educação do campo*.

Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB) (HENRIQUES, 2007 p. 12).

Ainda para o autor, outras iniciativas populares foram mobilizadas, sendo elas as Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, Casas Familiares Rurais – CFRs e os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFAs.

A partir da década de 1990, a identidade dos movimentos sociais populares do campo começa a ser consolidada com iniciativas que não compreendem o campo apenas como um espaço rural, mas que está ligado a um projeto de nação. Ou seja, o conceito de campo começa a ser visto como um projeto histórico de educação e de sociedade, que precisa pensar nos sujeitos do campo, pois,

[...] é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19).

Assim, compreendemos que há diferença entre o rural e o campo. O rural é visto apenas como um espaço, um território não urbano e que existe apenas para produzir. A luta histórica e atual dos movimentos sociais camponeses e de educadores/pesquisadores é para que o campo seja compreendido pela sociedade como um espaço de vida, de sujeitos, de culturas, “de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001, p. 01).

Nessa caminhada de luta dos trabalhadores do campo, algumas conquistas ganham notoriedade: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, as Diretrizes Operacionais em 2002, o Programa de Licenciatura em Educação do Campo, o PROCAMPO<sup>19</sup>, posteriormente a Licenciatura em Educação do Campo – PRONACAMPO<sup>20</sup>, os Saberes da Terra, as Diretrizes Complementares em 2008, os dias letivos organizados em alternância, pelo Parecer 01/2006 do CEB/CNE, a inclusão da Educação do Campo em linhas

---

<sup>19</sup> Programa do Ministério da Educação (MEC) que oferece apoio a instituições públicas de Ensino Superior com projetos de cursos de licenciatura em Educação do Campo, voltados especificamente para a formação de professores que desejem atuar na docência dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas rurais. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=673&id=12395&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=673&id=12395&option=com_content&view=article)> Acesso em: 03 dez.2017.

<sup>20</sup> Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades - Decreto nº 7.352/2010. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

de pesquisa e extensão em institutos e universidades e o Decreto nº 7.352/2010 instituindo a Política Nacional de Educação do Campo.

Essa trajetória de construção por uma política para a Educação do Campo traz em sua essência a organização dos movimentos sociais populares do campo que, ao longo da história, se mobilizaram na busca por uma educação pública de qualidade para todas e todos.

Organizamos as próximas subseções no intuito de dar ênfase às legislações e ampliar nossa reflexão.

### **3.1.1 A Resolução CNE/CEB nº 01/2002**

A Resolução CNE/CEB nº 01/2002 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A resolução em questão é justificada pelo Parecer CEB nº 36 de 2001.

Com a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01/2002), a educação do campo passa a ser conceituada como sendo o exercício da cultura, das práticas sociais, que busca construir uma educação de qualidade resultante de políticas que valorizem os povos do campo, respeitando seus saberes e buscando reconhecê-los como os verdadeiros protagonistas de seus projetos de vida (PERIPOLLI, 2008, p. 121).

O Parecer nº 36/2001 apresenta um histórico sobre a educação no meio rural no Brasil destacando a trajetória de luta por uma política pública de Educação do Campo e o registro de algumas conquistas tendo como protagonistas os movimentos sociais populares. A partir das reflexões expressas no Parecer, compreendemos que a Educação do Campo deve estar inserida no debate amplo da educação, não como um anexo, mas como tema permanente de reflexão e formação. Um aspecto relevante da Resolução 01/2002 é a definição da identidade do campo, conforme expresso no parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.01).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão baseadas na legislação educacional e objetivam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais que abrangem os diversos níveis e modalidades de ensino. Considerando a importância da educação para um desenvolvimento pautado no diálogo e na justiça social, fica assegurado, na Resolução 01/2002 que o Poder Público deverá

universalizar o acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

O projeto institucional das escolas do campo irá se firmar num espaço público de investigação e estudos conduzidos para o mundo do trabalho e também para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. A diversidade do campo e seus aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos, de gênero, geração e etnia serão considerados nas propostas pedagógicas das escolas do campo.

A Educação Infantil e Ensino Fundamental serão atendidos pelo Poder Público em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico deverá ser garantido pelos Estados.

Os sistemas de ensino são incumbidos de regulamentar as estratégias para o atendimento escolar, levando em conta necessidades específicas da escola e a flexibilização da organização do calendário escolar considerando tempos e espaços de aprendizagem diversificados.

Sobre a gestão democrática, a Resolução 01/2002, em seu artigo 11, estabelece que:

Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I – para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II- para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2002, p.01)

Sobre a formação de professores em nível superior para a Educação Básica, a Resolução 01/2002 prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. Nesse sentido, serão desenvolvidas políticas de formação inicial e continuada para professores, que foi contemplada em grande medida pelo PRONERA, principalmente do ano de 2000 a 2013.

Em relação ao financiamento, o Poder Público levará em consideração as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, atendendo todas as etapas da modalidade da Educação básica.

Cabe lembrar que no período de 2003 a 2016, o Governo Federal por meio da SECADI, em parceria com as universidades, financiou inúmeros cursos de formação de

professores para escolas do campo, além de cursos de EJA e ensino médio técnico-profissionalizante.

### **3.1.2 A Resolução nº 02/2008**

A Resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CNB nº 27/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CNB nº 03/2008, tem por escopo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica, além de estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Munarim (2011) em seu artigo "Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21" destaca o relevante papel desempenhado pela resolução em questão, por consagrar, pela primeira vez, em um instrumento normativo o termo "Educação do Campo", fazendo referência aos sujeitos da educação do campo:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p. 01).

Embora haja uma preferência de que a Educação do Campo se desenvolva pelo ensino regular, a Resolução não exclui a possibilidade de ser ofertada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA às populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos em idade própria.

A Resolução preocupa-se em evitar os processos de nucleação de escolas e o deslocamento de alunos da escola do campo, e o faz impondo limites às distâncias no percurso residência-escola. Assevera a necessidade de que o deslocamento dos estudantes, quando necessário, seja realizado do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade. Ao mesmo tempo, recomenda a articulação entre os entes federados, na oferta da educação do campo, concebendo-a como “eixo integrador” do desenvolvimento rural integrado.

### 3.1.3 Decreto nº 7.352/2010

O decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, e representa, segundo Munarim (2011), um avanço em termos de políticas públicas, tendo em vista que um Decreto baixado pelo Presidente da República possui mais força no sentido de concretização de resultados do que as resoluções formuladas por órgãos consultivos.

De acordo com o artigo primeiro do decreto supracitado, a política nacional de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo e será exercida pela União em regime de colaboração com os demais entes federados.

Cumprir destacar a inovação trazida pelo legislador no tocante à ampliação da oferta de educação superior às populações do campo. Tal inserção no texto legal serve de apoio e traz segurança jurídica ao gestor na implementação de eventual política pública.

Ademais, o Decreto em seu artigo 1º, § 1º define conceitos importantes, tais como as populações do campo e escola do campo. No tocante a este último, a norma traz substancial inovação, sendo a escola do campo definida a partir dos sujeitos que nela estão, não mais se limitando ao perímetro em que está inserida, se urbano ou rural (MUNARIM, 2011).

Vejamos:

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 (BRASIL, 2010).

O Decreto estabelece ainda, em seu artigo 2º e 4º, princípios e objetivos que orientam as políticas sobre a educação do campo. Dentre os mais relevantes podemos citar o respeito à diversidade do campo em seus diversos aspectos e a 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 (BRASIL, 2010). Dessa forma, reforça princípios contidos nas Resoluções 01/2002 e 02/2008.

Por fim, o legislador buscou, por meio do artigo 9º, inciso I do Decreto fomentar e induzir o gestor a elaborar políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, vez que estabeleceu como condição para que o ente federado receba apoio técnico e financeiro suplementares da União, a previsão no plano de educação para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo.

Além de erigir a política de Educação do Campo ao status de lei, o Decreto dispôs sobre o PRONERA, elevando-o à condição de política pública. Dessa forma, afirma Munarim (2011), "valoriza, em vez de criminalizar, a ação das organizações e movimentos sociais do campo concernentes à educação escolar no âmbito da reforma agrária".

Apesar das Legislações, ainda há muito descaso com as escolas do campo no Brasil, especialmente nesse cenário político de retiradas de direitos dos trabalhadores. Há fechamento de escolas, falta estrutura física e pedagógica e formação específica para os professores, negando-se, assim, o direito de desenvolvimento pleno dos sujeitos.

### **3.2 A Educação do Campo no contexto do estado de Mato Grosso**

Nesta segunda subseção, expomos sobre a política de Educação do Campo no âmbito do estado de Mato Grosso apresentando resumidamente os documentos estaduais que compreendem a Educação do Campo.

O sistema de ensino de Mato Grosso está organizado de acordo com a Lei Complementar nº 49 de 1º de outubro de 1998 e está baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

Nos termos da Constituição Estadual (art. 237), a educação, através dos sistemas de ensino, articulados entre o Estado e os municípios, é garantida a todos os cidadãos mato-grossenses. Além de constituir-se como um "direito de todos", a educação escolar deverá ser "pública, de qualidade, gratuita, em todos os níveis e graus" (inciso I). Assim como a Constituição Federal, a Constituição do Estado não diz explicitamente a quem cabe ou é de dever (compromisso) fazer com que este direito seja garantido, mas na Lei Complementar nº 49, no art. 4º, diz ser "dever do Estado e da família, [...]" (PERIPOLLI, 2008, p. 122).

No estado de Mato Grosso o processo de construção de uma política específica para o campo é marcada por uma trajetória de exclusão nos documentos oficiais ou até mesmo de adaptação ao que é proposto para as escolas da cidade. Peripolli (2008) afirma que tal como as demais legislações estaduais que versam sobre a educação no meio rural, ocorre a reprodução do discurso da idealização da cidade. Esse discurso, "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” (KOLLING, CERIOLI; CARLDART, 2002, p. 65).

Peripolli (2009) questiona essa insistência em atar a legislação escolar rural aos padrões urbanos e afirma que a cidade proporciona uma imagem de modernidade, avanço, progresso e que, para o capital, isso se traduz em lucros e investimentos. Ou seja, o campo expressa uma imagem de atraso, de impossibilidade de acumulação do capital. Por outro lado, o campo até pode assegurar significativos lucros, desde que a terra seja utilizada para o agronegócio como reserva de valor. Nesse sentido, a presença de agricultores familiares torna-se desinteressante para o capital.

Refletindo nesse sentido de compreender historicamente os desafios enfrentados na luta pelo direito a educação do campo com qualidade, respeitando sua territorialidade, modos de vida e cultura, é importante saber que,

Em Mato Grosso, e em certo sentido ocorre com mais intensidade em outros estados do Brasil, existe um amplo consenso sobre a situação e os problemas da educação do campo, e que no caso de Mato Grosso, a oferta dessa modalidade educativa constituiu-se uma das atribuições das empresas colonizadoras, como parte da estratégia de “povoamento dos vazios demográficos”, uma vez que a escolarização já aparecia como reivindicação das classes populares (RECK, 2007, p. 15).

Para o autor, somente após a década de 1930 a Educação do Campo em Mato Grosso foi pensada, pois os projetos de modernização que estavam sendo aplicados direcionaram as empresas colonizadoras para ocuparem os “vazios demográficos”. Dessa forma, as “escolinhas” rurais começaram a ser institucionalizadas.

Vislumbrando outro projeto para o campo, Reck (2007) cita que os movimentos sociais populares e sindicais lutaram pela redemocratização do Brasil na década de 1980 trazendo a tona reflexões sobre possíveis transformações sociais que valorizassem o campo como um espaço de vida, de relações, de especificidades. No final da década de 1980 aconteceram crises econômicas que provocaram um estreitamento do modelo de agricultura familiar e a diminuição da assistência técnica.

Partindo do princípio de que a educação é direito de todos e dever do estado<sup>21</sup> então afirmamos que a Educação do Campo precisa ser atendida com seriedade através de políticas públicas construídas para e com os povos do campo, pois o campo é um “lugar de vivências e convivências é constituído por culturas, coletividades, agrupamentos étnicos e comunitários que são próprios de suas especificidades” (RECK, 2007, p. 20).

---

<sup>21</sup> Art. 205 da Constituição de 1988: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, uma escola que se comprometa com a heterogeneidade e diversidade do campo é necessária para atender as demandas especialmente quando nos referimos ao estado de Mato Grosso por ser um território diverso.

A educação como direito dos povos do campo, no Estado de Mato Grosso, demanda cuidados específicos relativos à formação de mais de uma centena de agrupamentos étnicos diferentes que entrecruzam-se em três biomas que compõem o território Mato-grossense: Cerrado, pantanal e floresta amazônica. Além do mais, apresenta em seu território organização demográfica com aspectos variados e ainda bastante instáveis. Estas especificidades devem ser consideradas ao se tratar da educação como um direito de todos (RECK, 2007, p.22-23).

Nessa perspectiva, para melhor compreendermos o que é previsto e garantido para a Educação do Campo, evidenciamos as seguintes resoluções e documentos: Parecer nº 202-B/2002 CEB/CEE/MT, Resolução nº 126/2003 CEE/MT, Plano Estadual de Educação (PEE 2014-2024) e as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de 2010.

### **3.2.1 O Parecer nº 202-B CEB/CEE/MT**

O Parecer nº 202-B CEB/CEE/MT, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso em novembro de 2002 e em agosto de 2003 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

O Parecer nº 202-B CEB/CEE/MT destaca sobre as características específicas regionais do estado, percebendo-o como predominantemente produtor agrário. Propõe a superação da dicotomia campo/cidade rural/urbano, normatizando uma educação inclusiva.

É nestes termos que a educação rural se coloca: uma escola que promova uma postura crítica, comprometida com o homem e com a sociedade tal qual ela se apresenta, dividida em classes com conflitos e contradições. Uma escola que se preocupe desde cedo com o papel que estes alunos/trabalhadores terão no futuro do país. E, mais do que isso, que lhes permita, finalmente, construir esse futuro (MATO GROSSO, 2002, p.180)

Nessa parte, é destacado que a educação ao longo da história foi privilégio de alguns, e que, no campo, esse fato foi mais intenso resultando em uma realidade de exclusão escolar.

São citadas no parecer nº 202-B CEB/CEE/MT as Constituições Estaduais: a de 1963, de 1967 e a Constituição Estadual vigente, de 1989. Esta última é considerada uma das mais avançadas no Brasil quando nos referimos a Educação. No Parecer, o calendário e a organização escolar devem considerar os ciclos agrícolas. É chamada atenção para o fato de o transporte escolar ser, muitas vezes, prejudicial, pois cita-se que até caminhões boiadeiros já foram usados para transportar crianças e jovens.

Nesse sentido, o Parecer salienta a questão das escolas estarem no campo, mas não serem “do” campo. Sendo apenas “escolas no campo”, não apresentam características de respeito ao direito à terra, à cultura e ao trabalho no campo.

### 3.2.2 A Resolução nº 126/2003 CEE/MT

A Resolução 126/2003 institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Essas Diretrizes são baseadas na legislação educacional e apresentam um conjunto de procedimentos e princípios que tem o intuito de adequação do projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, à educação profissional de nível técnico e à formação de professores. Tem como embasamento a escola democrática popular na busca por um novo desenvolvimento no campo. Preceitua que a universalização da educação de qualidade deve incluir a educação infantil, o ensino fundamental e médio e, inclusiva, àqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria.

Nos termos do artigo 7º dessa Resolução o Sistema Estadual de Ensino, de acordo com os princípios e diretrizes, desenvolverá políticas de formação inicial e continuada dos professores do campo. A Resolução, no artigo 5º, dispõe sobre a organização do calendário, ressaltando que poderá ser organizado independente do ano civil.

O atendimento escolar deverá ser ofertado nas comunidades, havendo a impossibilidade, serão oferecidas condições de deslocamento para alunos e professores. Para o atendimento considerar-se-á a importância de materiais didáticos, equipamentos e laboratórios, planos de carreira e formação continuada para professores.

Art. 10. No cumprimento do disposto no § 2º da Lei 9424/96, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público considerará: (...) IV - oferta prioritariamente nas comunidades rurais e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado com a necessária qualidade.  
**Parágrafo único** – As condições de deslocamento devem levar em conta: a) distâncias a serem percorridas; b) densidade demográfica; 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 (MATO GROSSO, 2003).

Apesar de a legislação versar sobre as condições de deslocamento e distâncias percorridas, percebemos que em muitos lugares no Brasil há problemas referentes ao direito de crianças e jovens acessarem a escola e permanecerem por muitas horas dentro do transporte escolar.

### 3.2.3 O Plano Estadual de Educação (PEE 2014-2024)

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso – Lei Nº 10.111, de 06 de junho de 2014, ampara a educação do campo em sua Meta 12: Ofertar educação básica a toda população escolarizável que mora no campo, em escolas do e no campo, até 2017 (MATO GROSSO, 2014, p. 34).

O Plano apresenta como Estratégias para viabilização da Meta 12:

1. Estabelecer parcerias Estado/municípios para a realização de mapeamento e busca ativa de estudantes fora da escola em parceria com as áreas de assistência social, saúde e demais instituições de assistência ao homem do campo, por residência ou local de trabalho.
2. Garantir relação professor/criança, infraestrutura e material didático adequados ao processo educativo, considerando as características das distintas faixas etárias, conforme os padrões do CAQ - Custo Aluno Qualidade
3. Universalizar a oferta da educação básica no e do campo, respeitando as peculiaridades de cada região, com infraestrutura apropriada, estimulando a prática agrícola e tecnológica com base na agroecologia e na socioeconomia solidária.
4. Criar mecanismos para que os municípios criem políticas em seus planos municipais para a educação do campo.
5. Implementar e garantir cursos profissionalizantes nas escolas do campo, de acordo com a demanda, com profissionais capacitados nas áreas técnicas, atendendo a singularidade de cada região e suas diferentes formas de produção, por intermédio de parcerias firmadas entre as diferentes esferas de governo e outros órgãos e instituições, visando à sustentabilidade no uso da terra de forma equilibrada e outras demandas locais.
6. Promover a formação continuada em Educação Ambiental do trabalhador rural e agricultor familiar para a conservação e sustentabilidade ambiental: reflorestamento, culturas adaptadas à região e conservação do solo, por intermédio de parcerias entre diferentes esferas de governo e outros órgãos e instituições.
7. Destinar área específica às práticas agroecológicas, oportunizando ação pedagógica nas escolas do campo.

Percebemos que, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso aponta para o reconhecimento das peculiaridades da população do campo e, através das estratégias para a viabilização da Meta 12 assume o compromisso da universalização da oferta da educação básica à população do campo, preocupado com a formação continuada dos profissionais do campo e com aportes para que haja estrutura para o desenvolvimento de uma educação do campo com qualidade.

Considerando a importância dessa política pública, é importante apontar que,

A educação do campo, defendida pelos movimentos sociais organizados, é processo formativo humanizador e emancipador, pautado na materialidade de vida dos trabalhadores do campo, nas questões do trabalho e da cultura. Por isso, é necessário contextualizar a escola, e não tomá-la como objeto de análise isolado. Cabe pensar até que ponto as políticas públicas traduzem essa concepção de educação do campo e têm produzido seus efeitos em termos de organização e do funcionamento das escolas do campo (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p. 06).

Dessa forma, as autoras refletem sobre as políticas públicas buscando questionar se, na prática, essas políticas públicas estão sendo implantadas, e se, de fato, estão acontecendo e atendendo as necessidades das escolas do campo. Um avanço significativo nesse sentido é a institucionalização do Comitê Permanente de Educação do Campo do Estado de Mato Grosso e do Fórum permanente da Educação do Campo no Estado de Mato Grosso. Esses avanços sinalizam conquistas que há muito vem sendo desenhadas, principalmente, pelos movimentos sociais populares. No entanto, a atual conjuntura política do estado e do país não contribui para que o Comitê permaneça com suas atividades e vem abafando de forma significativa os Fóruns de Educação do Campo.

### **3.2.4 Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais de 2010**

As Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais trazem no item Educação do Campo no Estado de Mato Grosso uma reflexão sobre seu processo de construção. Na primeira parte, o texto traz um histórico sobre a educação do campo no Mato Grosso, citando características próprias do estado e datando momentos importantes.

Na segunda parte, são apresentadas as temáticas pedagógicas,

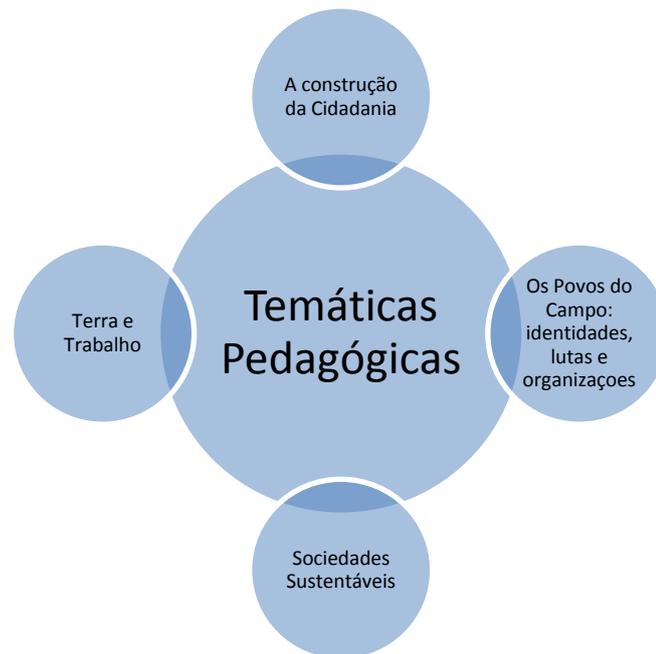
A opção por uma proposta de “temáticas pedagógicas” surge por acreditar que o coletivo de educadores deve ser protagonista junto com os sujeitos do campo do processo educativo, num permanente diálogo entre os múltiplos saberes e a ciência, numa nova práxis educacional. Aliado a esta, é necessário o exercício da autonomia e da responsabilidade, a fim de ampliar e ressignificar as realidades (MATO GROSSO, 2010, p.122).

As Temáticas Pedagógicas representam um importante embasamento para a construção da pesquisa aliada ao estudo de realidades, diagnóstico problematizador e experiências pedagógicas e também proporcionam práticas em movimento, ou seja, torna-se possível desconstruir conceitos que estavam consolidados e, sobretudo, “potencializar saberes que reafirmam as identidades dos sujeitos do campo” (MATO GROSSO, 2010, p. 122).

Conhecimento significa a possibilidade de mudar o que está posto, de ser, dessa forma, protagonista do seu pensamento e de suas ações, vislumbrando e agindo na construção de uma educação mais justa e com mais qualidade. Portanto, podemos dizer que conhecimento é também uma forma de emancipação,

o conhecimento-emancipação, ao tornar-se senso comum, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que tal como o conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (SANTOS, 2000, p. 109).

Dessa forma, as Temáticas Pedagógicas propostas são:

**Figura 3 - Temáticas Pedagógicas**

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base nas Organizações Curriculares/MT, 2017.

A temática “A Construção da Cidadania”, é abrangente e exige uma construção permanente, pois envolve fatores sociais, econômicos, culturais entre outros. Assim, as reflexões sobre esse tema perpassam várias áreas do conhecimento e se baseiam no respeito e singularidades dos povos do campo.

“Terra e Trabalho” é uma das temáticas que tem como ideia principal aprofundar a dimensão do trabalho considerando a importância de os sujeitos que vivem no campo compreenderem a dinâmica da realidade da terra.

A terceira temática, intitulada “Os Povos do Campo: identidades, lutas e organizações”, propõe reflexões acerca da construção da identidade dos povos do campo, no sentido de valorizar o sentimento de pertencimento e afirma a importância de estudo e pesquisa de teoria unida a práticas educativas.

“Sociedades Sustentáveis” é a temática que aborda sobre as relações solidárias e cooperativas e integram os diversos saberes enfatizando a agroecologia. Essa temática disserta sobre o respeito a todas as formas de vida e o meio existente no eco (habitat, lugar, casa comum).

Essas propostas de Temáticas Pedagógicas trazem em sua essência a integração dos sujeitos do campo à sua realidade, sua vivência, seu contexto. Sugerindo, portanto, um modo

mais significativo de compreender o espaço em que se está inserido, remetendo à concepção de currículo na perspectiva de uma formação integral dos sujeitos do campo.

Algumas iniciativas metodológicas ou formas de organização curricular são: Pedagogia da Alternância, Complexo Temático, Pedagogia de Projetos, Tema Gerador e Pesquisação. É importante salientar que quando a escola se propõe a assumir uma metodologia ela deve estar coerente com algumas proposições, como:

- a) Vinculação, articulação interativa com a vida e a realidade dos povos dos campos, suas lutas e experiências, seus saberes e suas organizações e seus movimentos e limites e suas potencialidades;
- b) Compromisso de realizar o processo ensino-aprendizagem respeitando, valorizando e incorporando saberes, experiências e conhecimentos dos povos do campo;
- c) Articulação e promoção dos diversos espaços e tempos pedagógicos;
- d) Compromisso com a transformação do campo, a partir dos projetos emancipatórios dos povos do campo (MATO GROSSO, 2010, p. 131).

Portanto, compreende-se que as metodologias das escolas do campo aparecem como parte importante no processo de construção de uma Educação do Campo e que, todos os sujeitos do campo são parte desse processo, pois seus saberes e conhecimentos podem ser acolhidos como novas alternativas metodológicas.

Nessa caminhada, observamos que a política de Educação do Campo em Mato Grosso é significativa no que diz respeito à diversidade do estado e assegura uma educação para e com os povos do campo. Entretanto, cabe ressaltar que essa política foi construída nas gestões anteriores ao atual governo estadual. Não nos esqueçamos que, os protagonistas das conquistas das políticas públicas são, especialmente, os movimentos sociais populares.

Ainda é preciso avançar muito na garantia de políticas públicas e também na efetivação das mesmas nas escolas do campo. É preciso também resistir. Em um estado predominantemente do agronegócio e que, ora é governado por quem se disponibiliza a dialogar e ora é governado por quem apresenta entraves na compreensão sobre a importância da educação do campo, é necessário manter esperança e resistência.

Essa resistência pode ser vista na Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, no Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, nas escolas, nos centros de formações. São encontros, formações e eventos que proporcionam a discussão e compartilham conhecimento sobre diversos temas da Educação do Campo.

Contudo, há alguns questionamentos pertinentes: Como estão sendo desenvolvidas as políticas públicas nos municípios? O Projeto Político Pedagógico – PPP, está sendo construído coletivamente nas escolas valorizando e respeitando as especificidades das regiões,

dos diversos espaços do campo? Há formação continuada específica para os educadores do campo? São questões que suscitam e nos levam a reflexão, fortalecendo o debate e proporcionando um avanço na construção de uma educação do campo pautada no respeito a diversidade, na solidariedade, no protagonismo camponês.

### 3.3 Contextualização da Educação do Campo em Nova Mutum – MT

Nesta subseção do capítulo, trataremos da Educação do Campo no contexto do município de Nova Mutum – MT. É neste município que localiza-se a escola, lócus da pesquisa. Utilizaremos como base, principalmente, os dados do Plano Municipal de Educação – PME – 2015/2025.

O Plano Municipal de Educação trazem seu eixo VI a questão da Educação do Campo. Inicialmente, é apresentado um breve histórico sobre a educação do campo no Brasil e, em seguida, contextualiza a educação do campo no Mato Grosso e em Nova Mutum. No segundo item são apresentadas as Diretrizes para a Educação do Campo no município.

De acordo com o Plano Municipal de Educação – PME,

o município de Nova Mutum conta atualmente com 23 instituições de ensino da educação básica regular, sendo 14 municipais, 05 estaduais, 03 particulares, 01 de educação especial e 03 de ensino superior, sendo 01 pública e 02 privadas, que atendem com eficiência a população (NOVA MUTUM, 2015, p. 12).

Trazendo um histórico de criação das escolas do município, observamos que o município já contou com 27 escolas rurais<sup>22</sup>. Entretanto, atualmente conta com 04 escolas do/no campo. São elas, Escola Municipal Rural Produtiva Ranchão, Escola do Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira, Escola Municipal do Campo São José e Escola Estadual Pe. Johannes Berthold Henning. Apesar de ampliações e reformas de prédio, desde o ano de 2000, nenhuma escola foi construída no campo no município de Nova Mutum.

Para o professor entrevistado Rafael, as políticas públicas do município têm demonstrado desafios no sentido de atender as necessidades da educação do campo, especificamente no lócus da pesquisa, que é a Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira, no assentamento Pontal do Marape. Ele comenta também sobre o cenário do país e fala sobre os desafios em garantir uma política pública específica que se efetive nas escolas,

*Então, são umas coisas assim que tinham que ser pensadas para o campo, um jeito de trabalhar melhor, porque são direitos, direitos que a gente tem que ter e não tem. [...] as políticas públicas não olham para o campo, para a especificidade do campo. Aqui é um reflexo do que existe por aí (Rafael, entrevista realizada em 2017).*

<sup>22</sup> Este dado foi retirado do texto base do Plano Municipal de Educação de Nova Mutum no item que trata do histórico da educação no município.

Nesse sentido, enfatizamos a importância de políticas públicas para atender as demandas do campo e reafirmamos que,

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 18).

Observamos que não há uma política pública específica para a Educação do Campo em Nova Mutum, entretanto, algumas iniciativas como debates sobre a Educação do Campo em Fóruns, palestras e formações foram registrados.

Por fim, é necessário sempre pensar em alternativas e, especificamente, em uma política pública específica para que a Educação do Campo seja de fato efetivada nas escolas rurais e para que, vislumbremos uma educação pautada no respeito à diversidade de culturas, de territorialidades, de saberes e, ainda, a possibilidade de permanência dos trabalhadores no campo, em seus pequenos lotes de terra, com condições de desenvolver a agricultura familiar/camponesa, o que implica pensar uma escola articulada à vida da comunidade.

#### 4 JUVENTUDE CAMPONESA: IDENTIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS

**Figura 4-** Momento de recreação na Escola Municipal do campo Jorge Carlos Ferreira



**Fonte:**Arquivo da autora, 2017

*Quero que meus filhos tenham mais oportunidade de estudo. Mas quero que eles conheçam a terra, que possam brincar e aprender com o campo. Porque eu tive uma infância maravilhosa aqui. (Joana, entrevista realizada em 2017).*

Esta seção propõe destacar a questão da juventude e sua identidade bem como a sua relação com o campo e a instituição escolar. Observamos, sobretudo, que há um sentimento de pertença a terra, proporcionando um apreço e ternura pelo campo, mas que há também o desejo de ir para a cidade, visto pelos jovens como um espaço de mais oportunidade de estudo.

Mencionamos especificamente a juventude camponesa e suas especificidades a fim de analisar na seção 05 os aspectos que caracterizam os sujeitos desta pesquisa. Buscou-se

refletir sobre as conquistas no campo das políticas públicas reconhecendo o jovem como sujeito de direitos que precisa ser visto e valorizado.

A primeira subseção está dividida em dois tópicos. No primeiro, será abordado o conceito de juventude na perspectiva da diversidade compreendendo o jovem como sujeito social. No segundo refletiremos sobre o jovem e sua relação com a instituição escolar.

Na segunda subseção abordaremos sobre a juventude camponesa, caracterizada como categoria social do território camponês, enfatizando o processo de construção de sua identidade.

A terceira subseção, dividida em dois tópicos, trata sobre as políticas públicas para a juventude, e, na sequência há uma especificação sobre o Estatuto da Juventude.

#### **4.1 Juventudes: o jovem como sujeito social**

A conjuntura política atual exige que estejamos atentos na compreensão das transformações que estão ocorrendo no Brasil e como essas mudanças podem afetar a busca pela valorização do jovem como sujeito de direitos.

Partimos do pressuposto de que só há avanços no cumprimento de direitos se existirem a formulação e a consolidação de políticas públicas que atendam a juventude ou as juventudes que vivem em diversos espaços e situações. Para Castro (2012) o debate sobre juventude, especificamente a partir das décadas de 1980 e 1990, favoreceu o olhar para a diversidade. A autora afirma que “para além dos cortes etários, ou apesar deles, não se fala mais em juventude, mas em *juventudes* (NOVAES, 1998). Sem dúvida, é um caminho que contribuiu para fugirmos de um olhar homogeneizante” (CASTRO, 2012, p. 438).

Em conformidade, o termo “Juventudes” também é utilizado por Dayrell (2003) ao afirmar que os jovens vivem em situações diversas e, portanto, é importante a utilização do termo no plural. “É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente” (DAYRELL, 2003, p. 40).

Destacamos a importância das políticas públicas para que a juventude em sua diversidade seja respeitada, pois,

Dentro do quadro global de desigualdades sociais os jovens se apresentam como uma população especialmente vulnerável e demandante de políticas públicas que possam promover a garantia de direitos sociais histórica e sistematicamente sonegados em ampla escala no Brasil (DAYRELL; CARRANO, 2002, p.04).

A proposta de emenda constitucional – PEC nº 65 de 13 de julho de 2010<sup>23</sup> traz em seu texto a mudança de denominação do Capítulo VII do Título VII da Constituição Federal e altera o art. 227, o que mostra a compreensão da importância de inserir o jovem em seu texto e estar atento aos seus interesses.

O corte etário para a juventude é de 15 a 24 anos de acordo com a OMS – Organização Mundial da Saúde e com a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Essa delimitação de idade iguala o conceito de juventude baseada nos limites mínimos para o ingresso no mundo do trabalho e no limite máximo para o término da escolarização básica, todavia, Castro (2012) argumenta que essa classificação de idade é amplamente questionada, pois “só pode ser analisada em uma perspectiva histórica de longa duração” (CASTRO, 2012, p. 438). De acordo com a autora, o corte etário para a juventude é entendido pelo poder público de 15 a 29 anos, essa delimitação permite que as políticas públicas tenham um foco definido.

Zart (2017) afirma que para além dos 50,5 milhões de jovens entre 15 e 29 anos registrados pelo IBGE de 2013, é preciso reconhecer que a juventude está em um cenário étnico-cultural e socioeconômico diverso e desigual, pois “a juventude é uma categoria socialmente produzida e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos” (BRASIL, 2013, p. 13).

Dessa forma, concordamos com a necessidade de entender o jovem como sujeito social, ou seja, visto para além da faixa etária, considerando-o em sua construção social.

Para Dayrell (2003), as imagens construídas de juventude atrapalham nossa compreensão sobre os jovens, pois produzem estereótipos como a de que o jovem não está pronto, encontra-se em condição de transitoriedade. Essa visão faz com que haja um obstáculo no entendimento do jovem em seu presente como se apenas o futuro, o que ainda virá, fosse deveras importante.

Para o autor, outra imagem construída, fixando-se a partir de 1960, é a visão romântica do jovem, sendo entendida como uma fase de prazer, de liberdade, de experimentação. Esse entendimento contribuiu para a indústria cultural e também para o mercado de consumo, que aproveitou o momento para produzir e vender objetos da moda, locais de lazer etc. Dessa forma, a visão do jovem ficou limitada aos momentos de lazer e atividades culturais, como se somente nesses momentos ele expressasse a sua condição juvenil. Há ainda a imagem da “juventude vista como momento de crise, fase difícil,

---

<sup>23</sup> PEC nº 65 de 13 de julho de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm)>. Acesso em 14 Mar. 2017.

dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade. Ligada a essa ideia, existe uma tendência em considerar a juventude como momento de distanciamento da família [...]” (DAYRELL, 2003, p. 156).

Nessa mesma perspectiva, Castro argumenta que,

Juventude/jovem tem representado, neste cenário atual, acima de tudo, relações de hierarquia social. Juventude definida, seja como “revolucionária/transformadora”, seja como “problema”, é, muitas vezes, tratada a partir de um olhar que define hierarquicamente o papel social de determinados indivíduos e mesmo organizações coletivas. Juventude/jovem associado à transitoriedade do ciclo-de-vida ou mesmo biológico, transfere para aqueles que assim são identificados, a imagem de pessoas em formação, incompletos, sem vivência, sem experiência, indivíduos, ou grupo de indivíduos que precisam ser regulados, encaminhados (CASTRO, 2008, p. 194).

A construção dessas imagens fez com que se consolidasse na sociedade um estereótipo de juventude, transformando o fato de ser jovem como algo negativo, ruim. Nesse contexto, concordamos que,

Não podemos esquecer o aparentemente óbvio: eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, reagem e pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dele, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. Torna-se necessário escutá-los, ver nas práticas culturais e nas formas de sociabilidade que desenvolvem traços de uma luta pela sua humanização, diante de uma realidade que insiste em desumanizá-los (DAYRELL; CARRANO, 2002, p.28).

Confirmando a compreensão dos autores sobre os jovens, o aluno João demonstra vontade de ir embora do Assentamento Pontal do Marape - lócus da pesquisa, e relata que não tem boas lembranças do local. Foi possível perceber em sua entrevista um olhar de tristeza e quando questionado afirmou ter presenciado conflitos familiares no passado, o que o impulsiona a sonhar com outro espaço para realizar seus projetos:

*O ano que vem já quero ir embora, vou pra Lucas morar sozinho fazer curso de capacitação pra trabalhar com aviário. Então, eu meio que gosto do campo e não gosto. Eu gosto assim de trabalhar com maquinário e tal. Mas não quero voltar pra cá. Eu não gosto muito daqui não... Não tenho muitas boas recordações daqui(entrevista realizada em 2017).*

Diferente do contexto vivenciado por João, a aluna entrevistada Patrícia afirma que “*O bom de ir pra cidade é pra você ter seu emprego, ganhar dinheiro, mas aqui é sossegado, você tem sua casa, suas coisas, eu me sinto melhor aqui do que na cidade*” (entrevista realizada em 2017).

Logo, o que pretendemos enfatizar é que os jovens estão imbuídos de sentimentos, percepções, projetos, sonhos e responsabilidades, e, sobretudo, possuem histórias de vida diferentes. Nesse sentido, o olhar sensível e atento a questões sociais, econômicas e culturais é imprescindível para uma construção de respeito aos jovens em sua diversidade. A escola, nesse contexto, tem papel essencial, pois é em seus diferentes espaços e momentos de

aprendizagens, trocas e diálogos que o leque de possibilidades para a valorização do jovem enquanto sujeito social se abre. Para Sousa (2016), o olhar atento para o jovem do Ensino Médio, especificamente do campo, contraria a lógica da escola, pois esta tem marcada em sua trajetória a homogeneização dos jovens.

Para Dayrell (2007), o lugar social em que os jovens se encontram, pode, de alguma forma, determinar as possibilidades ou os limites de certa condição juvenil. Dessa maneira, para os jovens das classes populares, sobreviver já é um grande desafio. O que nos remete a poesia escrita pelo jovem carioca Anderson França (Dinho)<sup>24</sup>:

Eu venho de um lugar em que é preciso ter fé. Ateísmo é privilégio.  
Eu venho de um lugar em que se come o que se tem. Veganismo é privilégio.  
Eu venho de um lugar onde o grito é o que se ouve. Meditação é privilégio.  
Eu venho de um lugar onde o corpo morre na moenda do sistema. Yoga é privilégio.  
Não me odeiem por isso. Reflitam num mundo onde todos possam ter os mesmos privilégios.

Para Dayrell (2003), os grupos culturais são importantes na vida dos jovens, mesmo que não sejam homogêneos, pois nesses grupos é possível que haja troca favorecendo a construção da autoestima e tornando possível a consolidação de identidades positivas.

(...) entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares (DAYRELL, 2003, p. 158).

Por fim, pensar em uma proposta para as juventudes que não seja homogeneizante, é aceitar o jovem em sua diversidade e intervir a favor do avanço de políticas públicas compreendendo a existência de identidades plurais, sem, contudo, deixar de defender a igualdade de direito a uma vida digna.

#### **4.1.1 O jovem e sua relação com a instituição escolar**

Ao iniciarmos essa reflexão concordamos que,

Uma primeira constatação é a existência de uma nova condição juvenil no Brasil. O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores (DAYRELL, 2007, p.1107).

<sup>24</sup> Anderson França ou “Dinho” é escritor e autor do livro “Rio em Shamas”, lançado pela Editora Objetiva em outubro de 2016. Dinho também é empreendedor social, professor, roteirista e ativista de direitos humanos. Disponível em: <<https://www.facebook.com/DinhoEscritor/posts/665400990337367>>. Acesso em: 20 Jul. 2017.

Ao considerarmos o jovem em sua diversidade, estamos afirmando que ele vive em contextos sociais, culturais e econômicos diversos. Assim, a instituição escolar aparece como espaço que pode desconstruir a homogeneização histórica da condição de aluno bem como pode reforçá-la. Assim, pensar no estudante significando-o como sujeito social é necessário.

Dessa forma, “o ser que está na sala de aula, tal como agora conhecemos e representamos, é uma invenção tardia que surge com o desenvolvimento dos sistemas escolares” (SÁCRISTAN, 2005, p. 125). Portanto, “vislumbramos que a relação entre a participação do jovem na escola e o “ser aluno” pode estar envolvida pelo receio para com a mudança, para com o novo, para com a quebra de valores, comportamentos e regras” (MARTINS; DAYRELL, 2010, p. 47).

De acordo com Dayrell (2007) as escolas públicas, especialmente o ensino médio, eram limitadas apenas à elite e às camadas altas e médias da sociedade e atendia alunos semelhantes em relação a habilidades e conhecimentos. Com o processo de massificação da escola pública foi possível o acesso também das camadas populares.

Com essa expansão, a partir da década de 1990, a escola recebeu alunos de diferentes contextos sociais e oriundos de uma sociedade desigual. O autor afirma que nessa mesma época os alunos que estavam na escola pública e pertenciam às camadas altas e médias migraram para as escolas particulares. Esse processo fortaleceu as escolas particulares e disseminou a ideia de que a escola pública era para os “pobres”, ocorrendo então uma diminuição no cuidado em relação a qualidade do ensino na escola pública.

Nesse processo, o próprio sentido do ensino médio veio se transformando. Antes, significava o caminho natural para quem pretendia continuar os estudos universitários. Agora, principalmente com a sua incorporação à faixa de obrigatoriedade do ensino, tornou-se também a última etapa da escolaridade obrigatória e, para a grande maioria dos jovens, o final do percurso da escolarização (DAYRELL, 2007, p. 1116).

O autor pontua que a escola pública não oferece uma estrutura que comporte os novos desafios que surgiram com o acesso aos jovens que até então estavam excluídos desse espaço. Portanto, “se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade” (DAYRELL, 2007, p. 117).

O autor questiona,

[...] em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambigüidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil (DAYRELL, 2007, p.1106).

Nessa perspectiva, a escola na atualidade é palco de grandes desafios, dentre eles o entendimento de que o ser humano é constituído de trajetórias diversas.

Martins e Dayrell (2010) afirmam que na escola há uma relação importante entre direção e alunos e consideram que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

Trazem à baila novas possibilidades no que concerne à autonomia e participação da gestão escolar, para professores, pais e estudantes. Contudo, também é necessário argumentar em que medida essa democratização da escola, atualmente, contempla o estudante como um ator com direito a participação efetiva no cotidiano escolar (MARTINS; DAYRELL, 2010, p. 48).

Nesse sentido, compreendemos que garantir ações que visem a participação da comunidade escolar nas decisões e respeitar as opiniões são atuações imprescindíveis no processo de democratização da gestão. Apesar de existir um caminho já trilhado na autonomia das escolas e no diálogo para tomada de decisões, é preciso considerar que “nos avanços da gestão democrática, a presença e voz dos alunos muito pouco avançou” (ARROYO, 2005, p. 42).

Costa (2017) argumenta que a sociedade que um dia se fez jovem e perdeu sua memória, hoje demonstra receio de perder o controle e acaba coibindo as manifestações dos jovens. Afirma ainda que ocupar escolas, estar nas ruas e revoltar-se contra as formas de ensino são atitudes tão antigas quanto a história da humanidade.

Historicizando, o autor ressalta,

Na Grécia, Sócrates já falava no direito da palavra, da tomada de decisão. Tanto foi que o acusaram de corruptor da juventude. Ser jovem é pensar a vida na sua dinâmica desde a sua infância, as suas lembranças ou memórias e manifestar a sua juventude que surge neste caminhar. Então ser jovem é pensar o mundo pelo desejo, pela práxis, pela vivência histórica e cultural porque sem o vivido revisitado o futuro será oco. Sem as contradições não há superação, a dialética, isso é, no novo, a práxis (COSTA, 2017, p. 08).

Para Dayrell (2007) há avanços no que tange a implantação de novas propostas político-pedagógicas nas escolas, entretanto, destaca que para os jovens das classes populares há uma busca não somente de escolarização, pois

Eles, ao contrário da escola, já experimentam na pele o descentramento das instituições e demandam mais. Demandam redes sociais de apoio mais amplas, como equipamentos de lazer e cultura nos seus bairros, além de políticas públicas que os contemplem em todas as dimensões, desde a sobrevivência até o acesso aos bens culturais (DAYRELL, 2007, p.1124).

Dessa maneira, em meio a um contexto de reflexões acerca da escola e sua relação com a juventude, observamos que é preciso ver o jovem sem o olhar da homogeneização. Desconstruir as imagens negativas sobre o jovem, que são vistas e consolidadas rotineiramente na sociedade, é ação necessária para que não haja mais retrocessos na compreensão do jovem

enquanto sujeito social e na construção de políticas públicas que assegurem direitos para esse público. Assim, surge a necessidade de compreendermos o contexto da juventude camponesa, respeitando-a também, em sua diversidade.

## 4.2 Juventude camponesa

Como observamos, são muitos os desafios para compreender a juventude em sua diversidade, especialmente quando nos referimos à escola que tem marcada em sua história a homogeneização das identidades.

O uso da denominação “juventude camponesa” não é recente, pois,

O termo “juventude rural” – e o uso de correlatos como “jovem rural”, “jovem camponês”, “jovem do campo” – já era utilizado, como apontou Flitner (1968), no século XVIII, como em um estudo de Pestalozzi sobre populações camponesas (CASTRO, 2012, p. 439).

De acordo com a autora, existe aproximadamente oito milhões de jovens vivendo em regiões rurais no Brasil. Atualmente, há uma tendência de saída dos jovens do campo para as cidades.

Para Zart (2017) o cenário de incertezas que vivemos atualmente abre possibilidades para a reflexão e ação, pois de acordo com o autor,

Há a problematização política e do autoreconhecimento do que é ser jovem. Geramos no Brasil, a partir da presidência no período de Lula, caminhos políticos que se opõem às afirmações do não ser da juventude. A expressão mais marcante da negação é a indicação que os/as jovens são o futuro do país, este tido como uma simples abstração. Se são o futuro, não são no presente, portanto não há a necessidade de espaços de participação, suas vozes são caladas (ZART, 2017, p. 10).

O autor pontua que 2003 foi um ano importante para a juventude, pois suas necessidades e desejos passaram a gerar preocupação para o Estado. Nesse período, a juventude foi convocada para protagonizar debates que ressaltavam sobre a afirmação do ser jovem no presente.

Galindo (2014) reflete sobre a questão da juventude rural e da terra. Para a autora a política de reforma agrária não está sendo suficiente em relação às demandas de famílias acampadas. O modelo atual existente no Brasil de distribuição de terras restringe o desenvolvimento das famílias em assentamentos. Alguns questionamentos, portanto, são necessários, pois,

Um estudo feito pelo Incra, em 2010, afirma a existência de muitos jovens nos assentamentos. E como é que o modelo de reforma agrária, o modelo de assentamento pensa esses jovens? Pensa-se a partir de projetos de continuidade, que possibilitem a permanência desses jovens nas áreas de assentamentos ou é somente

fazer recorte, administrar para a família e repassar os recursos? (GALINDO, 2014, p. 40).

De acordo com a autora é preciso pensar em uma política estruturada para que os jovens tenham condições de escolher o campo como espaço de permanência e de produção de saberes, culturas e alimentos. Nesse sentido,

Hoje, para os jovens (e/ou mesmo os adultos) que vivem e trabalham no campo, tomar uma decisão, entre ficar e/ou sair do campo, é uma tarefa difícil de ser tomada. Há um conjunto de condicionantes imbricados nesse processo que, nas condições em que se encontram, nem sempre conseguem fazê-la da melhor forma possível. Ou seja, o simples desejo, querer “mudar de vida”, “buscar uma vida melhor” – que é o mais comum do que se ouve -, não lhes é garantido na cidade. Mas, uma coisa é comum a todos: as decisões seguem uma dinâmica que aproxima a todos: migrar é e está sempre no limite das possibilidades. O êxodo, neste caso, quer significar – não o abandono, a desistência, o fim do sonho, mas, ao contrário -, acreditar no possível. Isso implica romper, dizer não ao estabelecido, partir para, buscar, começar tudo de novo (PERIPOLLI, 2011, p. 81-82).

Em nossa pesquisa, percebemos que em sua grande maioria os jovens entrevistados sentem vontade de permanecer no campo, relatam sonhos e intenções naquele lugar, mas há sempre um “porém” em suas falas. A ausência de lazer e de formação após o ensino médio são algumas questões pontuadas por eles. Os pais dos jovens também demonstram o desejo de terem os filhos por perto – no assentamento, cuidando do que já foi construído por eles, todavia, dizem que se os filhos querem estudar mais e trabalhar em algo que ofereça remuneração mais alta, é preciso sair do campo. Para o pai entrevistado Henrique, a faculdade sempre foi um incentivo dado por ele e ressalta que a quantidade de terra precisa ser maior para que os filhos possam constituir suas famílias e sobreviver dessa terra.

*Essa área para uma família é pouquíssima, para a região que nós estamos aqui. Então assim, a não ser que amanhã, depois apareça uma oportunidade, em alguma outra região que eles consigam uma área né? Aí se eles quiserem eles podem ir trabalhar, porque eles sabem trabalhar. Eles sempre participaram aqui, sabem como que mexe (...). Então eu penso assim: se um dia aparecer uma oportunidade e eles puderem ir trabalhar nesse setor pra eles, tudo bem, mas senão... Porque com faculdade, se a pessoa não consegue um serviço aqui, com faculdade ela consegue em qualquer lugar, entende? (entrevista realizada em 2017).*

Já a mãe Clarice diz que existe o desejo dos filhos saírem do assentamento e irem para a cidade estudar, mas afirma que não será possível devido às condições financeiras da família:

*Os que não casaram ainda vão ficar por aqui mesmo, até pela distância. Muitas vezes não é nem porque o jovem não quer estudar, mas com falta financeira, não tem como. Vai morar como? Vai ter que trabalhar! E você sem um estudo o salário é pouco, aí vai pagar aluguel? Não dá... então, não é que a pessoa não quer, mas as condições não deixam (entrevista realizada em 2017).*

Nesse aspecto, Brumer (2007) faz uma análise sobre os possíveis motivos da saída do meio rural,

Entre os motivos apontados para a emigração rural, estão, de um lado, os atrativos da vida urbana, principalmente em opções de trabalho remunerado (fatores de atração); e de outro lado, as dificuldades da vida no meio rural e da atividade agrícola (fatores de expulsão) (BRUMER, 2007, p. 36).

Para a autora, a mudança ligada à modernização agrícola teve como consequência relações capitalistas nas áreas rurais e acarretou na expropriação dos camponeses, pois foi um processo que aumentou a produtividade do trabalho, mas reduziu o nível de emprego. Assim, o trabalho na cidade tornou-se mais atrativo.

Galindo (2014) acredita que é possível pensar uma política de reforma agrária que atenda os jovens, valorizando formas diferenciadas que reconheçam o jovem como um sujeito importante para a política nacional de reforma agrária.

Concordamos com Stropasolas (2007) quando evidencia que não é possível pensar a juventude rural separando-a dos problemas relacionados ao campo, pois ela está inserida nas estruturas sociais do campo. Conforme o autor,

[...] ao se estudar a juventude rural é possível entender não apenas o que acontece com os integrantes desta categoria social mas também ampliar nosso horizonte e vislumbrar o sentido das mudanças que ocorrem na sociedade brasileira na qual a juventude está inserida (STROPASOLAS, 2007, p.283).

Há também o aspecto relacionado à mudança no trabalho e lazer no campo, um movimento dos jovens chamado por Carneiro (2007) de transcultural. Esse termo tem como característica a valorização do meio rural, mas sem rejeitar os bens urbanos. É uma espécie de incorporação de valores, integrando o rural e o urbano. Dessa maneira,

Mesmo não relacionando seu futuro à agricultura, muitos jovens preferem continuar morando na localidade rural, mas sem abrir mão do acesso à educação e a novos campos de conhecimento como a informática, por exemplo, que permita abrir as janelas do mundo rural para um universo desconhecido e ilimitado (CARNEIRO, 2007, p.63).

Recordamos, nesse contexto, da aluna Clara. Ao imaginar a possibilidade de morar no campo e, ao mesmo tempo, ter acesso a um trabalho remunerado que não seja na agricultura, relatou: *“Quem sabe se a vila aqui do assentamento fosse uma cidade... todo mundo ia ficar! Porque nessa cidade teria emprego, teria trabalho, e a gente poderia continuar morando no sítio, onde a gente gosta de morar”* (entrevista realizada em 2017).

Carneiro (2007) considera os jovens camponeses atores principais no processo de reconstrução cultural do campo, reorganizando novas identidades e novos projetos na perspectiva de se construir uma nova compreensão no território camponês. Para a autora, os jovens estão “demandando espaços de representação de lazer, de trabalho para poderem exercer sua cidadania sem serem expropriados de seus valores, de seus bens, de suas redes de sociabilidade” (CARNEIRO, 2007, p. 64).

De acordo com Castro (2012) a juventude rural, tida como uma categoria, é um fenômeno em movimento e que tem como característica a luta contra o estereótipo negativo sobre o campo. Para a autora, a organização da juventude rural está protagonizando movimentos sociais do campo. Nos anos 2000, ocorreram movimentos organizados dos jovens nos movimentos sindicais e também na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – FETRAF. Para Castro (2012) a participação dos jovens também na Via Campesina Brasil, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, o Movimento de Mulheres Camponesas – MMC e o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB.

Dessa forma,

a presença cada vez mais massiva de organizações de juventude aponta para um fenômeno em movimento (...). Mas qual a importância de aprofundarmos a compreensão sobre a juventude do campo? E em que medida isso contribui para a aprofundarmos o debate sobre educação do campo? (CASTRO, 2012, p. 440-441).

De acordo com a autora, os problemas enfrentados pelos jovens são as dificuldades enfrentadas pela família por sua condição de produção e de vida. Os jovens camponeses também passam pelo desafio do acesso à escola e ao trabalho. A demanda que ganha destaque em pautas nos eventos organizados pela juventude e protocoladas no governo federal são, principalmente, “o acesso permanente à educação pública com um conteúdo teórico-pedagógico que dialogue com a realidade do campo” (CASTRO, 2012, p. 441).

É nesse contexto que procuramos refletir, ressaltando a valorização da juventude camponesa em sua diversidade, compreendendo que os temas que envolvem a juventude do campo devem ser observados em sua complexidade e não de forma rasa. Os jovens são sujeitos sociais que estão em movimento constante, construindo sua identidade, seus espaços e sua história.

### **4.3 Políticas públicas para a juventude**

As políticas públicas significam também, pensando especificamente para a educação do campo e juventude camponesa, um caminho de possibilidades para compensar tantos anos de esquecimento e desigualdades, portanto um direito, que deve ser garantido a todas e todos.

Molina (2012) traz reflexões acerca da relevância do conceito de políticas públicas e destaca a definição da tríade estruturante: campo-políticas públicas-educação. A autora pontua que a luta por políticas públicas no contexto da Educação do Campo contempla o direito à

educação para os trabalhadores rurais, daí sua considerável importância. De acordo com a autora as políticas públicas

Traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (MOLINA, 2012, p. 586).

Para a autora o protagonismo dos movimentos sociais na história da Educação do Campo traz a marca dos coletivos organizados. A consciência de um projeto coletivo, construindo pelos movimentos sociais populares rurais/do campo é de suma importância nas conquistas que permeiam a elaboração das políticas públicas.

A questão dos conflitos também é abordada pela autora como algo positivo e que precisa ser compreendido em sua “dimensão instituinte: os conflitos devem ser trabalhados politicamente, pois são eles a possibilidade de construção de superações, de mudanças, de transformações” (MOLINA, 2012, p. 590). Nesse sentido,

A democracia é a única forma política que considera o conflito legal e legítimo, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade. Significa que os cidadãos são sujeitos de direitos, e que onde eles não estejam garantidos, tem-se o dever de lutar por eles e exigi-los (CHAUI, 2003, p. 344).

Entretanto, sob uma outra perspectiva, a democracia pode não ser possível em nossa atual sociedade, pois

Não é possível construir uma democracia no capitalismo. Ele é essencialmente desumano; é uma relação de expropriação, acumulação do trabalho coletivo de muitos nas mãos de um número cada vez menor de pessoas e grupos que dominam e destroem a convivialidade, o sentido da vida, a biodiversidade, o jogo e a alegria (PASSOS, apud RECK, 2007, p. 107).

A partir da década de 1990, o cenário das políticas públicas foi se modificando. Para Spósito e Carrano (2007) as políticas públicas destinadas à juventude no Brasil inclinaram-se mais como estado de coisas do que como problemas políticos. Nesse sentido, os autores esclarecem que, políticas públicas são problemas políticos, portanto, devem estar na pauta de preocupações do Estado. De acordo com os autores, ao analisar as políticas públicas no nível federal, verifica-se que antes da década de 1990 não existiam ações específicas para a juventude. Porém,

Esse cenário passa a se alterar no final dos anos de 1990 e no início da década atual. Iniciativas públicas são observadas, algumas envolvendo parcerias com instituições da sociedade civil, e as várias instâncias do Poder Executivo – federal, estadual e municipal – são mobilizadas (SPÓSITO; CARRANO, 2007, p. 181).

Os autores utilizam o estudo de Abad<sup>25</sup> para apresentar quatro períodos que delimitaram modelos de políticas de juventude:

- a) a ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980);
- b) o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985);
- c) o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000);
- d) a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000) (SPÓSITO; CARRANO, 2007, p. 182).

Para os autores, os jovens representavam para sociedade um “problema” e eram sujeitos de conflitos que permeavam comportamentos culturais e éticos nos anos de 1960. Já na década de 1970 as dificuldades dos jovens com o início da vida ativa no trabalho delinearão os estudos sobre a juventude. Em 1990 uma grande conquista ficou marcada: a criação do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA<sup>26</sup> pela Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. O Estatuto foi um avanço também na mudança de concepções, pois,

As orientações defendidas pelos movimentos voltados para os direitos da infância no final da década de 1980 procuraram superar uma concepção restritiva do que é ser criança e adolescente, caminhando para uma representação que reconhece direitos e demanda políticas dos que ainda não atingiram a maioridade. O estatuto legal traz em seu bojo uma nova concepção de direitos que incide fortemente sobre conservadoras formas e conteúdos de conceber jurídica, institucional e socialmente crianças e adolescentes na sociedade brasileira. Sob esse ponto de vista, as lutas sociais em torno dos direitos da infância e da adolescência ofereceram caminhos novos para a constituição de uma imagem positiva em torno de ações destinadas a esses segmentos (SPÓSITO; CARRANO, 2007, p. 184).

Porém, não demorou muito para que alas conservadoras na sociedade começassem a questionar o estatuto, pois o “caráter inovador das representações, posto na defesa de direitos e produto dos movimentos sociais, entra em disputa com um campo dominante de significados constituídos, que imediatamente filtram, reinterpretem e restringem a percepção” (SPÓSITO; CARRANO, 2007, p. 184-185).

Dessa forma, os autores abordam que essa reação conservadora está presente nos dias atuais, pois há uma resistência na compreensão dos direitos dos jovens. Essa reação se materializa em propostas políticas como, por exemplo, a redução da maioridade penal. Em defesa do entendimento do jovem como sujeito de direitos, Novaes (2007) pontua que vivemos em um tempo de desigualdades sociais e um rápido processo de mundialização do capital. A autora afirma que

<sup>25</sup> ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. Última Década. Viña del Mar: CIDPA, n. 16, p. 119-155, mar. 2002.

<sup>26</sup> O ECA é o marco legal de um processo prático-reflexivo que se dispôs a transformar o estatuto da menoridade brasileira, especialmente naquilo que se refere aos que estão em processo de exclusão social ou em conflito com a lei. O ECA, além de representar radical mudança de rumo ético-político perante o antigo ordenamento jurídico-institucional configurado no segundo Código de Menores (1979), gerou estruturas colegiadas nos âmbitos nacional – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) –, estadual e municipal (conselhos estaduais e municipais de direitos da criança e do adolescente) (SPÓSITO; CARRANO, 2007, p. 184).

Pelo mundo afora, são os jovens os mais atingidos: tanto pelas transformações sociais, que tornam o mercado de trabalho restritivo e mutante, quanto pelas distintas formas de violência física e simbólica, que caracterizaram o final do século XX e persistem neste início do século XXI (NOVAES, 2007, p. 253).

Algumas conquistas recentes ganharam destaque no âmbito das políticas públicas para a juventude. De acordo com Novaes (2007, p. 254-255):

**Quadro 5 - Políticas públicas para a juventude**

2003	(...) o Projeto Juventude, realizado pelo Instituto Cidadania, que realizou ampla pesquisa nacional, promoveu interlocuções com movimentos juvenis, especialistas e organizações não-governamentais e realizou vários seminários regionais e um de âmbito internacional.
2003	(...) constituiu-se uma inédita Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude (...) elaborou-se uma proposta de emenda constitucional, um Plano Nacional de Juventude e uma proposta de Estatuto da Juventude.
2004	(...) por solicitação do Presidente Lula, o Ministro Luiz Dulci, da Secretaria-Geral da Presidência, criou o Grupo Interministerial para examinar as políticas dirigidas à juventude. (...) produziu um diagnóstico e fez recomendações para maior integração e complementaridade entre programas e ações governamentais voltadas para a juventude.
2004	(...) a necessidade de criação de um espaço institucional específico, “de Juventude”. Este foi próximo passo. Dialogando com os subsídios locais e, também, levando em conta a experiência internacional, desenhou-se a Política Nacional de Juventude do governo Lula.
2005	Todos os jovens brasileiros, de 15 a 29 anos, são potencialmente beneficiários da Política Nacional de Juventude. A Lei 11.129, vigente desde 30.6.2005, cria: a) a Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República (SNJUV), cuja tarefa principal é articular e supervisionar os programas e ações voltadas para os/as jovens; b) o Conselho Nacional da Juventude (Conjuv), com caráter consultivo, cuja tarefa principal é fomentar estudos e propor diretrizes para a referida política; c) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (oProJovem), um amplo programa de caráter emergencial voltado para jovens de 18 a 24 anos, excluídos da escola e do mercado de trabalho.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, 2017.

O Estatuto da Juventude foi uma conquista concretizada no ano de 2013. Para um melhor entendimento, o destacamos no próximo tópico.

#### 4.3.1 Estatuto da Juventude

A Emenda Constitucional nº 65 de 13 de Julho de 2010 modificou o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 para cuidar dos interesses da juventude, que passou a ter a seguinte redação:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (...)

§ 8º A lei estabelecerá:

I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;

II - o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas (BRASIL, 2010).

Assim, em cumprimento a disposição constitucional, foi promulgada a lei 12.852 de 05 de Agosto de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude e dispôs sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

Logo no artigo 1º, em seus parágrafos primeiro e segundo, a lei define aqueles que são considerados jovens e determina a aplicação subsidiária do Estatuto da Juventude aos adolescentes entre 15 e 18 anos quando este não for conflitante com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA:

Art. 1º § 1º – Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade; § 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (BRASIL, 2013).

Assim, podemos estabelecer uma diferença entre o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude. Enquanto o ECA, nos termos do artigo 1º da Lei nº 8.069/1990, dispõe sobre a proteção integral à criança – pessoa com até doze anos incompletos - e ao adolescente – pessoa entre doze e dezoito anos de idade, o Estatuto da Juventude contempla toda a população entre 15 e 29 anos.

O Estatuto da Juventude, composto por 48 artigos e divididos em dois títulos, determina, sobre os direitos e as políticas públicas (arts. 1º a 38) e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve) (arts. 39 a 48) e atribui, respectivamente, nos artigos 41 a 44, competências à União, tais como: “formular e coordenar a execução da Política Nacional de Juventude”; “coordenar e manter o Sinajuve” e “elaborar o Plano Nacional de Políticas de Juventude, em parceria com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade, em especial a juventude” (RIVA, 2010).

O Estatuto da Juventude é dividido em dois títulos: *Dos Direitos e das Políticas Públicas da Juventude e do Sistema Nacional de Juventude*. O artigo 2º dispõe sobre os princípios norteadores das políticas públicas:

Artigo 2º:

- I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
- IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação;

VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (BRASIL, p. 02, 2013).

Tais princípios são importantes, pois conforme nos diz Riva (2010), “sustentam a promoção, a valorização, o reconhecimento e o respeito a diversas ações da juventude junto à sociedade e ao Estado e facultam o completo desenvolvimento físico, psíquico e social do jovem, enquanto cidadão”.

O artigo 7º do Estatuto da Juventude dispõe sobre o Direito à Educação, reafirmando o direito dos jovens do campo ao acesso escolar:

O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada. (...) § 5º A Política Nacional de Educação no Campo contemplará a ampliação da oferta de educação para os jovens do campo, em todos os níveis e modalidades educacionais (BRASIL, p. 02, 2013).

O direito à cultura também é abrangido pelo Estatuto, sendo estabelecido pelo artigo 21 que “o jovem tem direito à cultura, incluindo a livre criação, o acesso aos bens e serviços culturais e a participação nas decisões de política cultural, à identidade e diversidade cultural e à memória social”. O artigo 22 incumbe ainda ao poder público “assegurar ao jovem do campo o direito à produção e à fruição cultural e aos equipamentos públicos que valorizem a cultura camponesa” (BRASIL, 2013).

Assim, compreendemos que as políticas públicas são de suma importância para valorizar o jovem em sua diversidade e complexidade. Ressaltamos que os jovens podem ser protagonistas das mudanças desejadas construindo na escola, nos movimentos sociais populares e no território camponês seus espaços, seu modo de viver e, sobretudo, sua condição juvenil. Dessa forma, analisamos no próximo capítulo os sujeitos da pesquisa enquanto parte da escola, da comunidade, do município.

## 5 JUVENTUDE CAMPONESA DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO JORGE CARLOS FERREIRA: TRAJETÓRIAS, PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

**Figura 5** - Jovens do Ensino Médio da Escola Municipal do campo Jorge Carlos Ferreira no término da aula



**Fonte:** Arquivo da autora, 2017

*Se fosse pra eu escolher? Ia querer ficar no campo! Mas não tem como querer estudar e ao mesmo tempo ficar aqui.  
(Pedro, entrevista realizada em 2017).*

A seção 05 apresenta as análises das informações coletadas durante a pesquisa na Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira, localizada no assentamento Pontal do Marape no município de Nova Mutum-MT e dialoga de forma permanente com as literaturas estudadas. Os dados foram coletados a partir de entrevistas e análise documental.

A primeira subseção tem por objetivo caracterizar os jovens camponeses entrevistados, trazendo reflexões acerca de suas expectativas em relação a projetos futuros e a permanência ou saída do campo.

Na segunda subseção, enfatizamos as características da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira e analisamos as falas dos professores entrevistados, trazendo considerações dos jovens sobre a Escola e os professores.

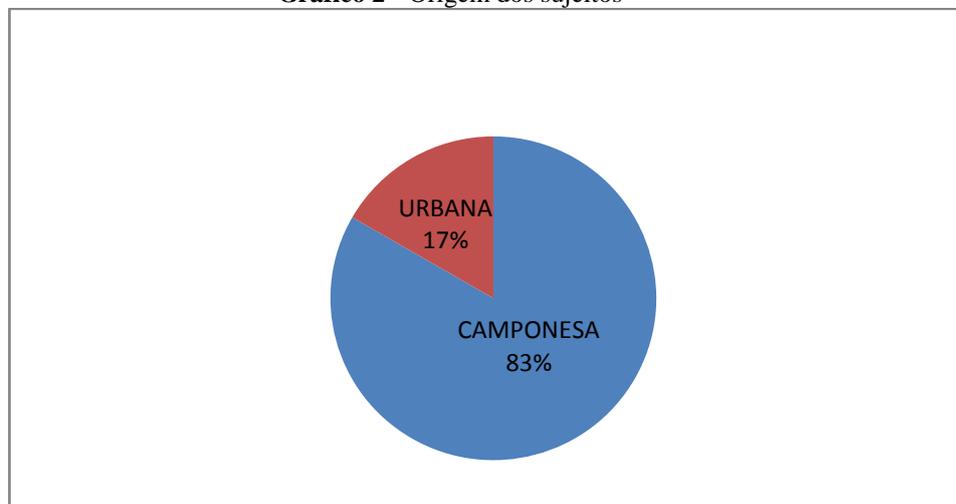
A terceira subseção traz considerações sobre a Educação do Campo na Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira apresentando olhares e percepções dos educadores e estudantes sobre essa temática, bem como rememora a experiência vivenciada através da Pedagogia da Alternância na Escola.

### **5.1 Caracterização da Juventude Camponesa da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira**

Esta primeira parte tem o objetivo de caracterizar a Juventude Camponesa da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira, especificamente os jovens investigados: alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Dessa forma, alguns aspectos foram analisados: a origem dos jovens; quanto tempo residem no assentamento; produção familiar e suas expectativas.

Consideramos que conhecer a origem do jovem é fundamental em nossa investigação para que haja uma aproximação na compreensão do sentido de suas mensagens. Assim como ressaltamos na seção 04, para Dayrell (2003) é importante que o jovem seja reconhecido a partir da diversidade, levando em conta aspectos históricos e culturais. Dessa forma, identificamos a origem dos jovens sujeitos entrevistados:

**Gráfico 2 - Origem dos sujeitos**



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

Por meio das entrevistas, verificamos que 83% dos jovens entrevistados da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira tem origem camponesa:

*Vim pra cá bebê, eu tinha 35 dias, então são 16 anos aqui.* (Clara)

*Eu nasci em Lucas (na cidade), mas vim pra cá bebê. Eu só estudei nessa escola.* (Patrícia)

*Meus pais vieram pra cá em 2000 pra conseguir terra. E em 2002 eu nasci. Então sempre morei aqui.* (Joana)

*Eu nasci aqui.* (Pedro)

*Eu estou aqui desde os nove meses de idade e antes morava em uma fazenda que meus pais trabalhavam.* (Antônio)

Em contrapartida, 17% da Juventude Camponesa entrevistada da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira nasceu na cidade:

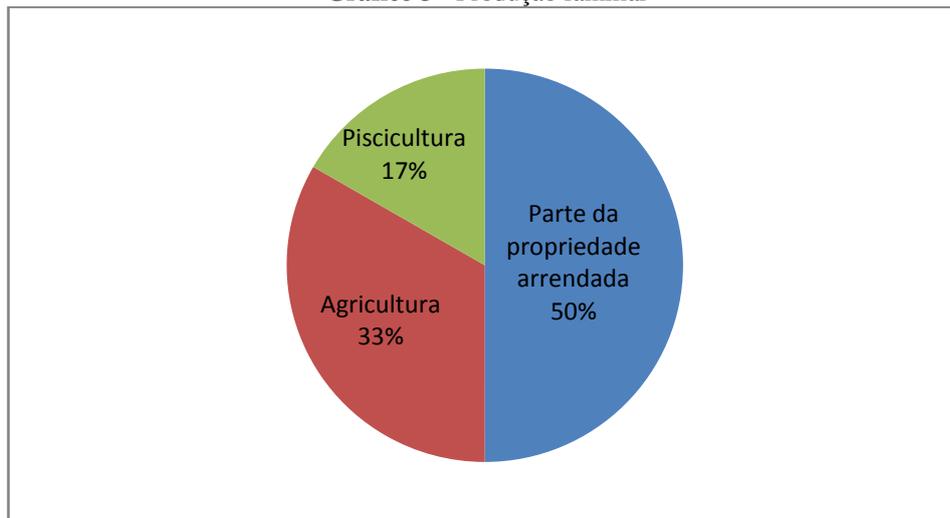
*Vim em 2000 pra cá, eu tinha um ano de idade, mas morava na cidade. Depois voltei pra cidade, fiquei um tempo e retornei pra cá.* (João)

Notamos que, ao se identificarem, os jovens recordam os motivos que levaram os pais a recomençar um projeto de vida no assentamento e fazem referência ao trabalho. Ao entrevistar os pais dos jovens, observamos que eles confirmam essa informação e argumentam a ida e permanência no Assentamento Pontal do Marape devido ao sonho da terra própria para trabalhar:

*A gente não tinha terra, então cadastramos no INCRA pra conseguir a terra. Viemos em busca de sítio próprio porque meu marido era funcionário de fazenda, então a gente veio pra ter um lugar pra morar nosso.* (Clarice)

*Nós viemos morar aqui em 2000. E estamos aqui até hoje. A gente se inscreveu no sindicato (...) porque se não fosse por esse método, por uma área de reforma agrária, a gente não teria condições de comprar uma área para trabalhar.* (Henrique)

Observamos que a busca por trabalho em uma terra própria foi o principal motivo para que os pais entrevistados começassem um projeto de vida no Assentamento Pontal do Marape. No sentido de aprofundar a reflexão, a produção familiar também foi questionada nas entrevistas com os pais e obtiveram-se os seguintes resultados:

**Gráfico 3 - Produção familiar**

Fonte:Elaborado pela autora, 2017.

Ao fazer a análise dos dados, é possível visualizar que 50%, ou seja, a metade dos entrevistados tem parte de sua propriedade arrendada. A família fica com a casa e um pouco de espaço no entorno para produção de hortaliças, criação de galinha ou vaca de leite.

*Nós arrendamos a terra, a gente só tem aquelas coisinhas plantadas perto, só para nós mesmo. (Beatriz)*

Ao dialogar sobre essa informação, os pais explicaram que arrendar a terra tornou-se uma prática comum no assentamento, já que para produzir é preciso investimento e adquirir equipamentos que, muitas vezes, estão distantes de suas possibilidades. Assim, os arrendatários costumam alugar mais de uma propriedade, geralmente próximas, tendo como finalidade o agronegócio.

Uma mãe entrevistada relata os desafios encontrados para produzir e sobreviver no campo como uma agricultora familiar:

*Só que a gente sofre demais aqui. O agricultor não tem vez. O que vai acontecer no futuro, essas novas gerações... Não vai existir mais ninguém no campo. Vai existir todo mundo na cidade. Porque é muito sofrido. A gente tem abóbora, melancia e pimentão. Eu consigo vender no Saito e no Barriga Verde (mercados), só que hoje o preço está baixo, está muito difícil. Mas tiveram anos que eu enchi uma carreta, nós mandamos direto para a Feira do Verdão, então você calcula na Feira do Verdão vai para quantos lugares para ser revendido?! Muitas vezes o pessoal fala: “o Pontal do Marape? Nada mais que aquilo lá”. Mas não. Sai muita coisa boa daqui. Só que igual eu estou te falando, a gente não é reconhecido. E assim vai se acabando. O cara da Feira do Verdão um dia me falou que não vai existir mais fruta, mais nada de alimentos produzidos assim, porque vai desanimando. E o que você acha que seria de uma cidade se não tivesse o pequeno produtor?(Isadora)*

Observamos nesse relato um desabafo que caracteriza desânimo e até tristeza, mas em seguida, a resistência é perceptível. Ressaltar que “sai muita coisa boa daqui” é dizer que a

família resiste às investidas do capital, resiste às dificuldades e se orgulham de sua forma de trabalho, apesar dos desafios. Nas entrevistas com os pais que utilizam a terra para produzirem coletivamente com suas famílias, percebi um significativo sentimento de pertença ao lugar. Analisamos ainda, que a mãe entrevistada ao referir-se sobre a falta de reconhecimento, demonstra uma possível crítica em relação a incentivos para a agricultura familiar. Nesse sentido,

É interessante observarmos que toda revolução tecnológica ocorrida nas últimas décadas, no setor agropecuário no Brasil, está voltada a atender os interesses do capital, ou seja, das classes dominantes produtora de monoculturas, grãos e gado – a burguesia rural; e da indústria produtora de máquinas e insumos – a burguesia urbana. O campo, a terra, nesse caso, parecem só ter sentido e valor às políticas públicas, agrária e agrícola, quando voltadas a algum tipo de atividade ligada ao “agronegócio”. Consequentemente, em detrimento dos interesses da classe formada pelos povos do campo, trabalhadores que vivem na e da terra, ou seja, que praticam a agricultura camponesa (PERIPOLLI, 2009, p. 41-42).

Nesse contexto, observamos uma possível contradição, pois de acordo com o gráfico 03, os jovens residem em dois territórios distintos, 50% - terras arrendadas para o agronegócio, 33% agricultura familiar, 17% piscicultura (produção familiar).

Ao fazer referência aos arrendamentos de terra que ocorrem no Assentamento Pontal do Marape, partimos da compreensão de que o camponês ao arrendar sua terra, não perde o direito sobre a propriedade, no entanto, perde o direito de utilização, portanto, a terra fica a mercê das técnicas produtivas do capital. Nesse sentido, a terra fica legitimada como mercadoria. Temos, assim, um camponês que é e não é dono da terra.

O que esse processo contraditório de desenvolvimento capitalista no campo revela, é que [...] o capital territorializa-se. Estamos, portanto, diante do processo de territorialização do capital monopolista na agricultura. [...], esse processo contraditório revela que o capital monopoliza o território sem, entretanto territorializar-se. Estamos, pois, diante do processo de monopolização do território pelo capital (OLIVEIRA, 1996, p. 24-25).

Dessa maneira, “quando o capital se apropria da terra, esta se transforma em terra de negócio, em terra de exploração do trabalho alheio [...]. Quando o capitalista se apropria da terra, ele o faz com o intuito do lucro, direto ou indireto” (MARTINS, 1980, p. 59-60).

Ao que nos parece, diante dessa situação, o camponês torna-se um assalariado do capitalista, ou seja, está sujeito à renda do capital: “o que temos não é a sujeição formal do trabalho ao capital. O que esta relação nos indica é outra coisa, bem distinta: estamos diante da sujeição da renda da terra ao capital” (MARTINS, 1980, p. 175).

Neste sentido, consideramos pertinente a seguinte reflexão: qual a concepção de trabalho intrínseca nas experiências vividas da Juventude Camponesa da Escola Municipal do

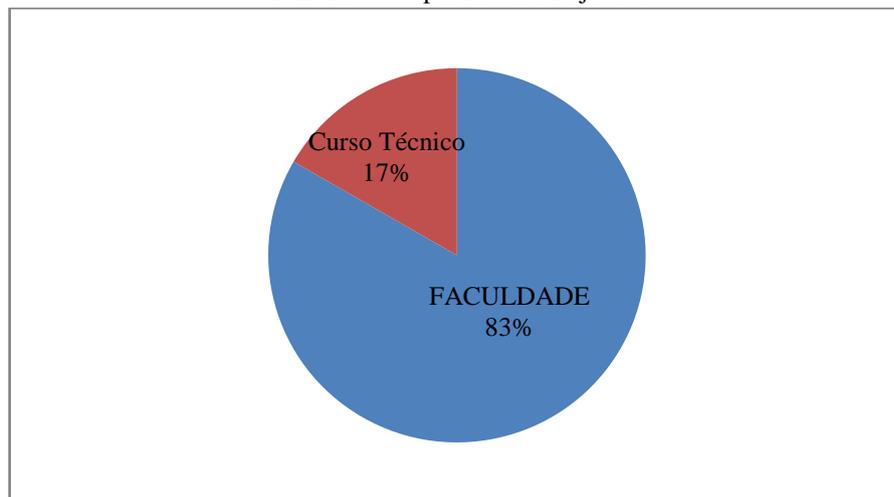
Campo Jorge Carlos Ferreira? Na próxima subseção algumas percepções sobre trabalho são abordadas propiciando algumas considerações.

### 5.1.1 Perspectivas da Juventude Camponesa

Ao entrevistar os jovens sobre sua origem, observei que o trabalho é uma referência, assim como foi apresentado no início da seção. Dessa forma, trataremos aqui de percepções e perspectivas configuradas sobre o trabalho pela Juventude Camponesa da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira.

Apresentamos os dados a seguir a partir da indagação sobre as expectativas dos jovens camponeses em relação ao futuro:

**Gráfico 4** - Expectativas dos jovens



**Fonte:**Elaborado pela autora, 2017.

Observamos que 83% dos jovens aspiram à faculdade (termo denominado pelos jovens). Notamos que todos que disseram ter a pretensão de cursar uma faculdade, veem essa possibilidade com segurança.

*Meus planos são terminar os estudos e depois fazer uma faculdade. (Patrícia)*

*Quero fazer faculdade de engenharia mecânica. (Antônio)*

*Vou fazer faculdade de psicologia. (Clara)*

*Eu quero terminar o 3º ano aqui e tentar zootecnia em Sinop. (Joana)*

*O ano que vem quero ir para a Ranchão, vou fazer o técnico e tentar fazer uma faculdade de agronomia. (Pedro)*

Apenas um sujeito respondeu que pretende fazer curso técnico:

*Quero fazer curso de capacitação pra trabalhar com aviário. Faculdade não... faculdade demora muito, é muito tempo de estudo. Faço um curso técnico e já consigo entrar na empresa com o certificado. (João)*

Percebemos alguns aspectos contraditórios, pois ao demonstrar o desejo de cursar faculdade, observamos uma possível estratégia para sair do campo, fenômeno denominado de migração. Para o único sujeito que relata não ter vontade de fazer faculdade, a necessidade de sair do campo define-se para ganhar mais dinheiro:

*Quero sair para buscar serviço melhor. Serviço para ganhar dinheiro aqui não tem. Pagam muito pouco pela mão de obra aqui. Enquanto você ganha 500,00 reais aqui, na cidade ganha um salário. Nessa questão de serviço, na cidade é melhor, mas no campo não tem violência, aqui não tem roubo, é um lugar sossegado. (João)*

Apesar de o sujeito pesquisado afirmar que o campo é um lugar sossegado, sem violência, demonstrando nesse aspecto ser um bom lugar, apresenta como expectativa principal a saída do campo. De acordo com Castro (2012) a migração do campo para a cidade é um tema recorrente nas pesquisas sobre juventude.

### 5.1.2 Permanecer ou sair do campo? As percepções dos jovens camponeses

Observamos durante as entrevistas que os jovens elegem a cidade como um lugar com mais expectativas em relação ao trabalho e com mais oportunidade de realizações:

*Quero morar na cidade porque assim, aqui não tem no que trabalhar, tem que ser na cidade. (Clara)*

*A maioria vai embora. Porque tipo aqui não tem como fazer uma faculdade. (Patrícia)*

*A gente quer sair pra estudar, pra fazer uma faculdade, pra depois ter recurso pra construir um futuro. Não tem como querer estudar e ao mesmo tempo ficar aqui. (Pedro)*

*Quero ir pra cidade para buscar serviço melhor. (João)*

Dessa forma,

Há, nestes casos, uma clara recusa em permanecer no campo. Em consequência, as justificativas para a escolha do futuro lugar de vida se acompanham, fortemente, de uma avaliação negativa das oportunidades às quais os habitantes do campo têm acesso (WANDERLEY, 2007, p.28).

Identificamos também que para realização do desejo de cursar uma faculdade é necessário migrar para a cidade. Esse contexto está presente em todo o país, com o agravante de que em muitos lugares há a ausência da oferta do ensino médio, portanto, a conquista do

ensino médio e da universidade em áreas rurais são bandeiras de luta do movimento da Educação do Campo. O trecho da música composta por Gilvan Santos<sup>27</sup> ressalta essa ideia:

Não vou sair do campo  
Pra poder ir pra escola  
Educação do campo  
É direito e não esmola.

No entanto, durante a pesquisa foram registradas algumas experiências de entrevistados que cursaram o ensino superior permanecendo no campo, como os professores que cursaram a Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade de Brasília – UNB:

*Esse projeto que nasceu na UNB de Planaltina, de movimentos internos, conseguiu abrir esse curso para vários lugares do Brasil. Na filosofia da educação do campo, existe o tempo faculdade/tempo comunidade. (Professor Rafael)*

E também a experiência de uma mãe entrevistada que cursou o ensino superior a distância em uma faculdade particular na cidade. Ela evidencia as dificuldades para estudar considerando as condições financeiras e de deslocamento:

*Sabe o que é ir na cidade sem ter dinheiro pra comprar uma bala? Já fui. Pra ir fazer prova e correr atrás de carona, só com a cara e a coragem? Mas fui. Chegar lá e ter que pedir água porque não tinha dinheiro nem pra garrafinha de água. Eu ia para fazer as provas. E eu sem um dinheiro, mas feliz por estar fazendo faculdade. Eu só pensava: “o meu Deus ainda bem que tem um café, um pão e água pra beber” ai a gente fica pensando, tem muita gente que tem e não valoriza. Porque eu sofri pra pagar a minha faculdade, e eu sempre falava pras meninas aqui: “tem uma coisa que eu agradeço a Deus eu não deixei nem um mês sem pagar a faculdade”. Eu sempre cuidava e falava pro meu marido: “agora você pesca ou você caça, porque esse mês não vai ter como comprar carne”, porque a faculdade eu precisava pagar. A faculdade, a luz e a internet. Eu falava: “preciso da internet pra fazer a faculdade”. Luz e internet em casa não é luxo, é prioridade, é necessidade. Era on-line né, tudo fazia online...(Clarice)*

Nesse sentido, Castro (2012) argumenta que “ficar ou sair” do campo não é somente uma questão de ser atraído pela cidade, mas que é preciso analisar a juventude como categoria social-chave que está sendo forçada pelas modificações da vivência no campo.

Tirando alguns polos que estão mais voltados para o agronegócio do que para a produção familiar, tem alguns espaços onde existe uma interiorização da universidade, mas fora isso é um país onde tudo está voltado especificamente para nichos dentro da grande metrópole. O meio rural brasileiro sofre com a desigualdade histórica entre campo e cidade. O que o jovem identifica hoje e sente com clareza é que, apesar dele hoje conseguir se deslocar, ter acesso à informação e a caminhos para conseguir renda mais rápido do que seus pais, ainda assim a distância econômica entre o campo e a cidade é infinitamente maior do que a distância física entre o campo e a cidade (OBSERVATÓRIO JOVEM, 2006, s/p.).

Brumer (2007) compreende que o mercado de trabalho e o sistema de comunicação podem ser determinantes para o comportamento e valores construídos pela juventude camponesa em relação ao emprego, renda, educação e lazer.

<sup>27</sup> Gilvan Santos é compositor da música “Não vou sair do campo”. Disponível em: <<https://www.letras.com.br/gilvan-santos/nao-vou-sair-do-campo>>. Acesso em: 05 Nov. 2017.

Em contrapartida, foi observado nas entrevistas que alguns jovens entrevistados querem estudar na cidade para fazer um curso no ensino superior, mas depois querem retornar para o campo:

*Todos falam de ir embora, mas porque aqui não tem faculdade. Eu gosto de morar aqui, mas tenho que ir embora pra fazer faculdade, porque aqui não tem. Mas se eu puder quero voltar pra cá, sim. Constituiria minha família aqui. Aqui é um lugar bom de se viver. (Antônio).*

*Depois de terminar zootecnia, sim! Até meus pais estão começando a mexer com gado, eu gostaria sim de mexer aqui. Se aqui tivesse um giro né? Mas se aqui não crescer, não vai compensar eu ficar aqui, compensa eu atuar em outro lugar. Gosto do campo... É muito tranquilo. Quando vou na cidade dormir na casa dos meus parentes, tem barulho de buzina, de som, é estranho. E o cheiro também! O cheiro na cidade é horrível. O cheiro aqui é bom! O que mais ajuda a gente a querer fazer faculdade relacionada ao campo é justamente a gente querer voltar pra cá. (Joana).*

*Se fosse pra eu escolher eu ia querer ficar no campo. Mas é que aqui não tem área pra todo mundo. Já é difícil sustentar uma família, porque tem pouca terra então se aumentasse a terra eu viria para cá. (Pedro).*

Percebemos, nesse contexto, que há um sentimento de pertença por parte dos jovens em relação ao Assentamento Pontal do Marape. Esse sentimento de pertença é confirmado por alguns educadores que foram entrevistados:

*As crianças aqui do campo gostam do campo. Gostam de viver aqui. Eles percebem que aqui é um lugar bom de viver, um lugar aprazível, um lugar com índice de violência baixo, eles têm certas liberdades que na cidade eles não têm. Só que infelizmente eles vão chegando no terceiro ano do ensino médio e vão percebendo que o futuro deles fica restrito. Porque o campo não vai oferecer para eles o respaldo dos sonhos deles. A tecnologia, a ilusão da vida e tudo mais. Porque puxa as pessoas para a cidade. Todo ano vai acontecer aqui, um mini êxodo rural de jovens, que saem do ensino médio e vão buscar o futuro deles lá fora. E aqui também tem uma característica forte, muitos pais que estão por aqui trabalham em fazendas, não são fixos aqui. Aí o aluno chega e o pai por alguma razão não dá certo na fazenda, ou vai mudar para uma outra fazenda mais distante que é mais perto de outra cidade e sai. Tem uma fatia desses jovens que eles são rotativos, não vão ficar aqui para contar essa história do lugar, eles estão de passagem mesmo. E os mais fixos estão com essa tendência de ir embora cedo, infelizmente antes era menos, mas agora percebo que isso está aumentando. Eles gostam daqui, tem os que gostam a ponto de amar e lugar não querer sair, mas forçosamente vão mudar de ideia nesse percurso. (Professor Rafael)*

*O foco deles é faculdade, todos falam que querem fazer a faculdade, mas 50% nem vão fazer a prova do ENEM pra ver o que vão escolher na vida. Mas alguns deles ficam aqui, ficam com o pai e a mãe no sítio, trabalham na vila, aí casa e enraíza. Mas a maioria o foco é sair, sair pra ganhar dinheiro. É sair pra estudar, não é pra ficar aqui, eles gostam daqui, mas não é o foco ficar aqui. (Professora Sofia)*

Apesar de na mesma fala os jovens apontarem que não há possibilidade de renda ou de estudo no Assentamento, desejam retornar por considerarem o campo um espaço bom para viver. Assim,

Eu acho que a reprodução da produção familiar, do prazer de estar na terra, que envolve essa experiência de vida que é única, ainda é um dos elementos fortes que atrai o jovem para mantê-lo na terra. A imagem de violência urbana também se contrapõe a uma imagem de um rural mais bucólico, embora ele saiba que tem muitos problemas. Mas para o jovem é um espaço bom de morar. Por mais paradoxal que possa parecer, pode não ser um espaço bom para o lazer, para a educação, para o trabalho, para mais nada, mas para morar é um espaço bom. Há um esforço também da família (GUARANÁ, 2006, s/p.).

Importa destacar que esses sujeitos que relataram o desejo de retornar para o campo fazem parte dos 33% do Gráfico 3, porcentagem representativa das famílias que utilizam a terra para a agricultura familiar.

Essa constatação vai de encontro com o estereótipo de que todo jovem que mora no campo deseja migrar para a cidade. Identificar que os jovens pertencentes a famílias que utilizam sua propriedade para produção familiar desejam estudar e retornar para contribuir com a comunidade nos remete a um dos fatos mais relevantes de nossa pesquisa. Essa compreensão configura a importância da luta pela agricultura familiar.

Enfatizamos que a juventude camponesa vive em contextos sociais, culturais e históricos diversos, por isso discutimos os aspectos abordados sob a perspectiva da especificidade. Essas concepções tem o intuito de caracterizar os jovens podendo assim, percebermos seus diferentes projetos e expectativas para o futuro.

## **5.2 A Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira: *locus* de pesquisa**

Esta subseção tem o objetivo de caracterizar a Escola trazendo como documento principal o Projeto Político Pedagógico - PPP, bem como analisando a concepção dos jovens educandos, pais e professores, sujeitos da pesquisa, sobre suas percepções acerca da escola e dos professores que a integram.

O PPP se entrelaça com a escola de tal modo que, não há uma construção de educação para todos e todas possível sem esse aporte que se torna essencial na busca pelo compromisso sociopolítico com a educação. Um projeto apresenta futuras intenções, dessa forma,

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579).

Assim, o projeto é um caminho com intenções pensadas que busca promover diferentes atividades. Para além do ato de planejar ações através do projeto, Veiga (1998) afirma que o político e o pedagógico não se dissociam, proporcionando um processo de constante reflexão sobre os desafios da escola, favorecendo dessa forma a prática democrática. Nesse sentido, “trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola” (VEIGA, 1995, p. 13).

Quando nos referimos aos projetos políticos pedagógicos, especificamente da educação do campo, acreditamos na educação fundamentada nos princípios da formação omnilateral. Assim, uma educação que:

[...] impõe como condição uma organização escolar diferenciada em relação aos espaços e tempos de estudo, à gestão escolar, à articulação entre educador-educando-conhecimento, tendo como pressuposto básico a relação educação-trabalho, teoria-prática, superando-se o ensino academicista e distante da realidade (MACHADO, 2009, p.215).

Nesse sentido, os projetos políticos pedagógicos da educação do campo devem refletir as intenções coletivas levando em conta a realidade dos sujeitos envolvidos no processo escolar. Para Freire (2011) o movimento de colaboração é importante para que uma formação política e pedagógica na escola seja possível, transformando o aprendizado em um processo coletivo. Machado (2009) afirma que a organização escolar é um componente essencial na Educação do Campo, pois possibilita que a concepção educativa seja traduzida para a prática das escolas.

Nesse contexto, acredita-se que a construção de uma proposta pedagógica para as escolas do campo precisa ser diferenciada, sendo direcionada pelos princípios da Educação do Campo, atendendo as demandas, respeitando as relações democráticas e articulando-se a terra, ao trabalho e a produção da vida no campo.

**Figura 6** - Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira



**Fonte:** Acervo pessoal da autora.

A Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira está localizada no assentamento Pontal do Marape no município de Nova Mutum-MT e foi criada em 18/05/1999 por meio da Lei nº 508/99<sup>28</sup>.

O nome da Escola é uma homenagem ao senhor Jorge Carlos Ferreira, trabalhador rural do município. De acordo com informações retiradas do Projeto Político Pedagógico – PPP (2014) da escola, Jorge Carlos Ferreira foi o primeiro presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Nova Mutum. A homenagem foi uma maneira de agradecê-lo pela luta a favor da classe trabalhadora rural e em especial pelos projetos de assentamento. Jorge Carlos Ferreira residiu na comunidade São Manoel, também pertencente ao município de Nova Mutum, e faleceu no ano de 1996. A Escola tornou-se o espaço principal da comunidade e desde o início,

(...) a escola foi implantada com infraestrutura melhor do que muitas escolas da região. Possuía cozinha industrial, pátio amplo, local para esporte, pomar, água encanada e energia alimentada por gerador. Começou com professores de nível superior e se manteve com profissionais nesse nível em seus 11 anos de existência. Quando o Brasil lutava para ter professor qualificado na cidade, ela já tinha a atuação desses profissionais no interior. A única nota destoante era que a escola estava instalada em barracões de madeira, no entanto, era vista com muito orgulho pela comunidade (ALVARENGA, 2013, p.31).

<sup>28</sup> A cópia da lei foi cedida pelo Conselho Municipal de Educação de Nova Mutum-MT. A Lei Municipal nº 508/99 foi criada em 18 de maio de 1999 e sancionada pelo prefeito Boleslau Dziachan.

**Figura 7** - Maquete do prédio antigo da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira em 1999



Fonte: Arquivo da Escola

No quesito infraestrutura, a Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira conta com nove salas de aula, uma sala para professores e coordenação, uma sala para direção e secretaria, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma cozinha, um refeitório, uma quadra poliesportiva, uma sala de artesanato e jogos, três banheiros masculinos para alunos e três femininos. Para funcionários têm dois banheiros.

A estrutura física da escola é considerada boa por muitos alunos e professores, entretanto, alguns desafios foram pontuados pelos sujeitos da pesquisa:

*Nós somos a única escola de Nova Mutum que não tem ar condicionado (...). Aqui tem pintura, mas a quadra não tem arquibancada, a hora que chove molha tudo, pinga tudo dentro. (Professor Rafael)*

*Se formos ver a questão da infraestrutura ainda está deixando a desejar, na questão assim, por exemplo, na questão da educação infantil, não tem sala para a educação infantil, tem que ser feita ainda, o banheiro também. Então ainda tem algumas coisas que falta o poder público investir. (Professor Gustavo)*

*A estrutura da escola é boa, só não acho boa para os pequeninhos. Um dia eu cheguei no banheiro e tinha uma menina tentando pular em cima da pia, porque a pia é alta e ela queria lavar as mãos. Fiquei com tanto dó! Então isso quer dizer que a estrutura precisa melhorar, não é tão boa né? Acho que aqui não tem uma estrutura para os pequeninhos. (Clara)*

Ao estar presente nos dias de pesquisa na escola, constatei que a biblioteca está em um espaço pequeno, sem possibilidade de atividade de leitura ou ação pedagógica naquele ambiente. Identifiquei que essa dificuldade consta no PPP/2014 da Escola:

*A escola tem biblioteca, sala de informática e internet, mas nenhum desses ambientes é adequado para o atendimento do aluno, apesar da biblioteca ter um acervo bibliográfico satisfatório, ainda se faz necessária adequação do espaço. Em relação à sala de informática e o uso de internet a situação é o oposto, existe um espaço adequado, mas não tem os equipamentos necessários e nem internet de*

qualidade (ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO JORGE CARLOS FERREIRA 2014, p. 36).

Apesar dos desafios demonstrados tanto no PPP bem como por alguns dos sujeitos entrevistados, a estrutura física da Escola apresenta uma realidade diferente de muitas escolas brasileiras em relação a carteiras e mesas, merenda escolar e espaço nas salas de aula. Ao que foi possível observar e perceber nos diálogos durante a pesquisa, esses quesitos são considerados bons. Porém, ao comparar com a realidade do município de Nova Mutum, o professor Rafael explica que sente a Escola esquecida de algumas ações que ele percebe sendo feitas em escolas da cidade, já que o município é referência<sup>29</sup> em escolas municipais com infraestrutura de qualidade. De acordo com o professor entrevistado, “aqui é um lugar meio esquecido de políticas públicas, de ações...”.

De 1999 a 2004 a Escola funcionou em um antigo barracão da fazenda Trescinco<sup>30</sup> e em 2004 um novo prédio foi inaugurado.

No ano de 2004, as salas de aulas já apresentavam precariedades, ameaçando desabamento e obrigando a direção a improvisar salas de aulas em um barracão aberto que era utilizado como espaço para feiras. Devido às más condições das instalações escolares e pelo fato dos alunos terem que ser atendidos em condições precárias, a população se mobilizou e requereu providências por parte do poder público. Em resposta, um novo prédio escolar foi inaugurado em 2004, sendo considerado um grande marco para a história local (ALVARENGA, 2013, p.32).

Essa mobilização é confirmada pela professora Maria, que mora no assentamento desde o seu início:

*Às vezes as pessoas falam assim: ah, mas lá não teve movimento. A gente teve um movimento, porque se não fosse colocar a voz pra fora, nós não teríamos uma escola, um posto de saúde. De uma certa forma é um movimento. (Professora Maria)*

Percebemos que na concepção do coletivo da Escola, pontuado no PPP, e também para os sujeitos entrevistados, há alguns desafios que precisam ser superados em relação à infraestrutura. Nesse sentido, compreendemos que para a conquista do prédio novo da Escola ocorreu uma mobilização na Comunidade.

Por outro lado, o professor Rafael faz referência às escolas conquistadas por movimentos sociais organizados e ressalta que há um diferencial na construção política das escolas do campo quando elas têm desde a sua raiz a concepção de luta e mobilização:

*As escolas de conquistas de movimentos sociais tem um diferencial, aqui não (...). Assim, a gente vive submisso a isso aqui, já uma escola militante ela tem autonomia, tem voz, bate de frente com quem for preciso. (Professor Rafael)*

<sup>29</sup> O município de Nova Mutum aparece constantemente na mídia como referência na construção de grandes prédios escolares.

<sup>30</sup> Antes do se tornar o Assentamento Pontal do Marape, a propriedade era uma fazenda particular denominada Trescinco.

Ao ser questionado sobre essa “submissão”, o professor explica:

*A gente sabe trabalhar educação do campo, mas não podemos carregar a escola nas costas. Educação do campo é uma coisa que tem que ser um todo, é escola do campo, então... (Professor Rafael)*

Dessa forma, observamos que a mobilização coletiva, ocorrida na luta pelo prédio novo da escola, atualmente tem se mostrado de forma tímida.

A Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira atualmente atende turmas nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. A educação infantil, o 1º e o 2º ciclo do ensino fundamental são ofertados no período vespertino e são de responsabilidade da esfera municipal. A Escola também oferece educação integral para a educação infantil e ensino fundamental através de oficinas do Programa Novo Mais Educação<sup>31</sup>.

O ensino médio regular e o 3º ciclo do ensino fundamental são ofertados no período matutino. A EJA é ofertada no período noturno. Essas turmas supramencionadas funcionam como salas anexas da Escola Estadual Padre Johannes Berthold Henning<sup>32</sup>, portanto, estão submetidas à esfera administrativa estadual.

Apesar do PPP/2014 da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira apresentar um número total de 83 alunos no ensino médio, as informações obtidas pela Secretaria da Escola mostram um total de 46 alunos atualmente, demonstrando uma redução no número de alunos matriculados de 2014 para 2017.

Segundo dados do PPP/2014, na escola estão pessoas ligadas ao meio rural. As famílias dos alunos, professores e funcionários trabalham em sua própria terra ou permanecem trabalhando durante determinado tempo em grandes fazendas vizinhas do assentamento. Além do mais, há também os que atuam no serviço público local.

### **5.2.1 Caracterização dos professores entrevistados**

Constatai durante a pesquisa que todos os professores do ensino médio entrevistados moram no assentamento Pontal do Marape, sendo que alguns residem na vila e outros em sítios. Os professores entrevistados utilizam seus próprios meios de transporte para ir à escola.

<sup>31</sup> O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar. Disponível em: <portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 20 Set. 2017.

<sup>32</sup> A Escola Estadual Padre Johannes Berthold Henning está localizada na Comunidade Ranchão no município de Nova Mutum - MT e fica aproximadamente a 220 km da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira no assentamento Pontal do Marape.

No intuito de compreender as falas dos sujeitos da pesquisa, fiz perguntas que pudessem contribuir na interação e na aproximação com esses sujeitos. Dessa forma, questioneei: formação acadêmica, tempo de trabalho na Escola e situação profissional. Podemos visualizar as respostas no quadro a seguir.

**Quadro 6 - Perfil dos professores entrevistados**

<b>Entrevistado (a)</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo de serviço na Escola</b>	<b>Situação profissional</b>
Adriana	Educação do Campo	04 anos	Interino (a)
Rafael	Educação do Campo	08 anos	Interino (a)
Maria	Educação do Campo	10 anos	Interino (a)
Elias	Pedagogia/História	03 anos	Interino (a)
Sofia	Letras/Matemática	10 anos	Interino (a)
Gustavo	Filosofia	17 anos	Efetivo (a)

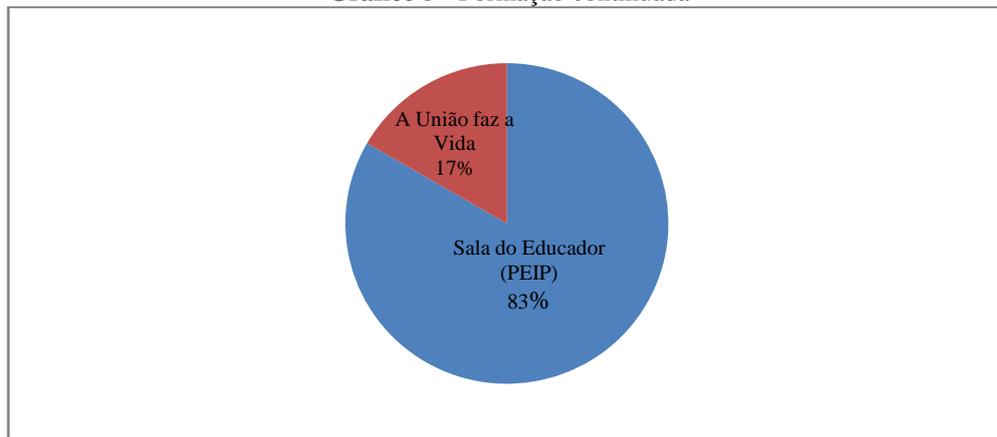
**Fonte:** Quadro elaborado pela autora a partir da entrevista, 2017.

Observamos a partir do quadro que todos os professores entrevistados cursaram licenciatura no ensino superior sendo que três deles cursaram Educação do Campo, ou seja, metade dos professores entrevistados. Identifica-se também que apenas um professor é efetivo na escola, porém, foi possível perceber que a situação funcional dos entrevistados não altera o sentimento de pertença dos professores à escola e à comunidade, pois todos já têm tempo considerável de serviço, variando de 03 a 17 anos.

Ao serem questionados sobre formação continuada, os professores fizeram referência ao Projeto Sala do Educador, que foi modificada<sup>33</sup> e sua denominação atual é PEIP – Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica e as oficinas do Programa a União faz a Vida<sup>34</sup>:

<sup>33</sup> O projeto sala do educador foi modificado a partir da PORTARIA Nº 161/2016/GS/SEDUC/MT e institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP). Disponível em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/D.O.%202014.04.16%20Portaria%20161%202016%20-%20Institui%20o%20Projeto%20de%20Estudos%20e%20Interven%C3%A7%C3%B3es%20pedag%C3%B3gicas,%20PROFETA8492789.pdf>>. Acesso em: 20 Set. 2017.

<sup>34</sup> O Programa A União faz a Vida é mantido pela Cooperativa Sicredi e surgiu em 27 de janeiro de 1994 em Santo Cristo/RS. Atualmente 276 municípios do Brasil tem o programa aderido nas escolas. O município de Nova Mutum adere ao Programa desde 2005. O Programa tem como princípios a cooperação e a cidadania e contrata professores que assessoram projetos através de oficinas pedagógicas nas escolas do município. Informações obtidas no site oficial do Programa: <http://www.auniaofazavida.com.br/> Acesso em: 07 de agosto de 2017.

**Gráfico 5 - Formação continuada**

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

Observamos que 83% dos professores entrevistados referem-se à Sala do Educador (PEIP), que é oferecida pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC e organizada pelas escolas, como a única formação continuada recebida:

*A formação continuada é só o grupo de estudo. (Professor Rafael)*

*Temos o grupo de estudo. (Professor Elias)*

*Sala do educador só. O Peip. Outras formações não têm. (Professora Adriana)*

*Temos a sala do educador. (Professora Maria)*

*A gente faz a questão do PEIP – sala do educador. (Professora Sofia)*

E verificamos que as oficinas pelo Programa a União faz a Vida foram lembradas como formação continuada por 17% dos entrevistados:

*Fazemos a sala do educador e também pelo Programa a União faz a Vida. (Professor Gustavo)*

Para conhecer melhor o que está sendo estudado na formação continuada, perguntei aos professores durante as entrevistas se, nas formações mencionadas, há temas voltados à Educação do Campo e às necessidades da Escola. Assim, obtive algumas respostas:

*A formação vem geral, não vem específica para o campo. (Professora Adriana)*

*A sala do educador não vem exatamente coisas específicas pra você estudar sobre o campo, aí eles mandam temas gerais pra gente se inteirar do assunto. Mas não vejo como muito proveitoso. (Professora Maria)*

Nesse contexto,

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p. 158).

Dessa maneira, percebemos que, apesar de alguns avanços, aparentemente há uma ausência ou uma preocupação mínima em relação à formação continuada para professores que atuam nas escolas do campo. O professor Gustavo rememora um momento importante ocorrido no ano de 2016 no município de Nova Mutum que foi o XI Fórum Municipal de Educação<sup>35</sup> tendo, pela primeira vez, um tema específico para o campo: “Educação e Currículo nas Escolas do Campo”:

*Por enquanto estamos estudando as leis que a secretaria mandou, a questão do currículo, da base curricular (do município) mandaram pra gente dar uma olhada. Tem a questão da lei da educação infantil porque vai ter que acrescentar no PPP, pra fazer a mudança no PPP. Mas temas próprios ainda não. Educação do campo mesmo, estudamos o ano passado, quando teve aquele Fórum que depois nós estudamos para ver algumas mudanças. Mas assim, o que está faltando, é a questão da autonomia para a educação do campo. (Professor Gustavo)*

Em diálogo com alguns professores, observei que muitos consideraram relevante o Fórum incluir a Educação do Campo como tema principal, mas alertaram que há a necessidade de mais oportunidades para que as dificuldades e perspectivas em relação às escolas do campo, especificamente a Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira, sejam ouvidas e debatidas. Há, portanto, o desejo de que a Escola do Campo não seja posta como um anexo, algo “pendurado” em outros temas ou políticas públicas voltadas a educação.

Nesse sentido, os movimentos sociais consideram a formação de educadores uma prática emancipatória, pois os debates e trocas de experiência transformam-se em fonte de conhecimento ao caminharem junto com literaturas pertinentes à Educação do Campo. Essa perspectiva só é possível se estivermos em um contexto democrático, ou seja, um projeto democrático que esteja comprometido com a formação humana.

Nesta caminhada, evidenciamos que as educadoras e educadores são sujeitos da educação do campo, ou seja, são sujeitos de resistências no campo e estão, muitas vezes, à frente das lutas pelos tantos direitos que ainda não foram conquistados.

*Por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de políticas e de projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo (CALDART, 2002, p. 25).*

Para um entendimento das percepções dos jovens camponeses sobre os educadores da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira, questionei nas entrevistas como ocorre

---

<sup>35</sup> O XI Fórum Municipal de Educação foi um marco para a Educação do Campo do município de Nova Mutum e teve em sua programação: Histórico da Educação do Campo no município – Prof<sup>a</sup> Laídes Baumann; Significações da Educação Infantil do/no Campo – Prof<sup>a</sup> M<sup>a</sup>. Cléria Paula Franco; Educação e Currículo nas Escolas do Campo – Prof. Dr. Odimar João Peripolli. Nesse evento, destacamos a importância da universidade como difusora de diálogos e reflexões sobre a Educação do Campo.

essa relação, como eles veem seus professores no cotidiano. Assim, evidenciei que todos os jovens entrevistados demonstram aproximação em relação aos professores:

*Conheço todos os professores. Como eu sempre estudei aqui parece que é familiar.* (Clara)

*Os professores ajudam a gente. Gosto de todos os professores.* (Patrícia)

*Os professores também não são professores bonzinhos, eles são exigentes. É um ensino bom, não tenho nada pra reclamar.* (Joana)

*A gente sempre tá se vendo, mesmo fora da escola.* (Pedro)

*Os professores são todos “gente boa”.* (Antônio)

*Tem professor que a gente convive com eles, é mais próximo, tudo mais junto, tudo meio que uma família assim. Aqui os professores também gostam de dar aula, se você não entendeu explica, se não entendeu explica de novo, se vê que não entendeu mesmo marca uma aula à tarde pra explicar, é bom! Eu acho os professores aqui bem melhores que na cidade.* (João)

Durante a entrevista do aluno João, ao enfatizar que acha os professores “melhores que na cidade” questionei seus motivos. Ele então contou que estudou na cidade, mas não se sentiu acolhido, que os professores “não davam bola” por isso considera importante essa relação “familiar” que tem com seus professores atualmente.

Ao que nos parece, essa relação na qual os educandos denominam de “familiar” pode acontecer devido ao tempo em que os educadores e educandos estão na escola, florescendo um sentimento de pertença e de estabilidade nas relações.

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora [...] assumam-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (FREIRE, 1996, p.18).

Arroyo (2007) evidencia que as políticas públicas necessárias para os educadores do campo devem ser políticas assumidas pelo Estado, políticas permanentes de formação. Há, para tanto, alguns caminhos que podem ser delineados para essa formação:

**Quadro 7 - Políticas de formação para educadores do campo**

Políticas que afirmem uma visão positiva do campo	Pensar a formação de educadoras e educadores como uma estratégia para reverter essa visão negativa que se tem do campo, da escola rural e dos professores rurais. Constituir um corpo de profissionais estável e qualificado pode contribuir para formar uma imagem positiva (ARROYO, 2007).
Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos.	Colocar a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo: direito à terra, vida, cultura, identidade, memória, educação. Nessa lógica dos direitos, situa-se a dimensão política e pública da formação de profissionais. (ARROYO, 2007).
Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo	A especificidade das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade traz inerente, como exigência, a especificidade dos processos de formação e de educação; conseqüentemente, a

	especificidade dos domínios, artes e saberes exigidos dos profissionais dessa educação (ARROYO, 2007).
Políticas de formação a serviço de um projeto de campo.	pergunta "que projeto de formação?" tem que estar articulada a outras: que projeto de campo, de desenvolvimento econômico, social, cultural do campo no grande projeto de nação.(...) A escola do campo e seus profissionais não se afirmarão se o projeto político for expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar. Sem gente não serão necessários educação, escolas, profissionais qualificados. (ARROYO, 2007).
Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo.	Diante da visão do campo como o acúmulo de carências a serem supridas, ou ecoa uma vida em extinção, ou como o agronegócio o compreende, sem gente, os movimentos sociais mostram um campo tenso, dinâmico, tanto no terreno da política, das resistências, da cultura e dos valores, como na presença de novos atores sociais. Nessa dinâmica estão sendo afirmados direitos aos territórios, à terra, à cultura e identidade, à educação (ARROYO, 2007).

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

Assim, ressaltamos que a formação específica para os educadores do campo é imprescindível na constituição de uma escola do campo. Que as relações que se entrelaçam na escola são importantes para o desenvolvimento de uma educação pautada no respeito e no diálogo. “Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2011, p. 112).

### **5.3 Olhares sobre a Educação do Campo na Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira**

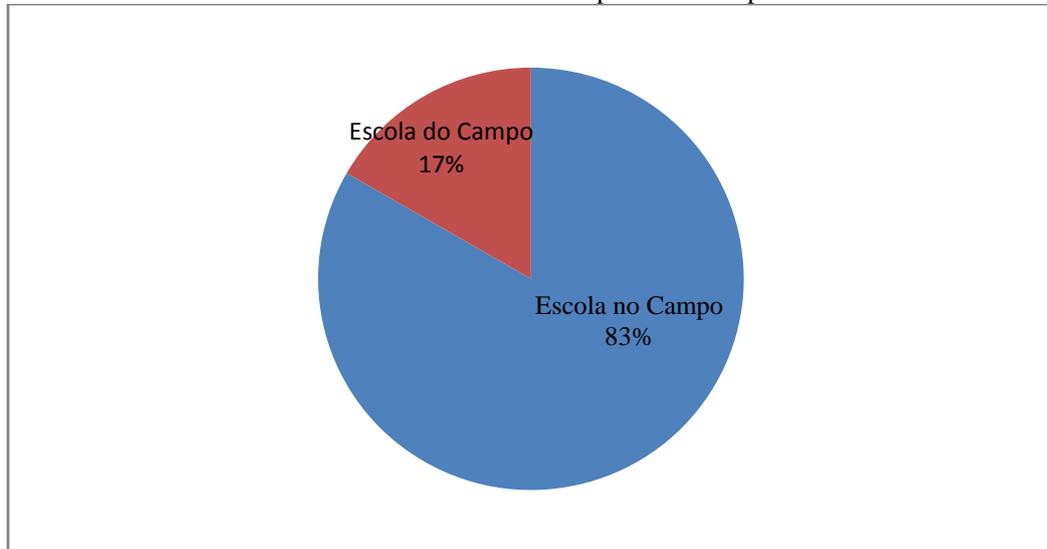
Nesta subseção apresentamos algumas percepções sobre a Educação do Campo na Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira trazendo considerações expostas pelos educandos e professores.

Ao considerar que a escola tem um projeto político pedagógico vinculado aos sonhos, desafios, causas e trajetórias das pessoas que estão no território camponês, então podemos dizer que não basta apenas ter escolas no campo, mas é necessário ter escolas do campo. Pois,

[...] não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2003, p.66).

Nesse sentido, ao questionar os professores se a Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira é considerada por eles uma escola no campo ou do campo, obtive os seguintes dados:

**Gráfico 6 - Escola do Campo ou no Campo**



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

Percebemos que 83% dos professores entrevistados acreditam que a Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira é uma Escola que está no campo, mas não a consideram do Campo:

*É uma escola no campo. Não é mais uma escola do campo. Ela só está aqui, mas é uma escola basicamente urbana dentro dos moldes do que rege uma escola urbana, na cidade, sabe? Ela perdeu a identidade do campo. (Professor Rafael)*

*A escola assim... tenta não ser a mesma coisa da cidade, mas ainda estamos travados nas normativas do que regem a escola da cidade, a gente não tem uma exclusiva nossa. Então a gente tenta fazer o contraponto. Esse ano está mais difícil principalmente para os grandes (ensino médio) do estado porque a gente não tem mais as agrárias, saiu da grade. (Professora Sofia)*

*É apenas uma escola que está no campo. Porque os livros vêm da cidade, os conteúdos vêm da cidade, o professor faz algumas adaptações, mas nem tudo você pode estar fazendo porque você não tem uma estrutura física pra estar mantendo tudo isso. (Professora Maria)*

*Pelo que eu vejo... é mais uma escola no campo e não do campo. (Professora Adriana)*

*É uma escola que está no campo. Porque atividades extras relacionadas ao campo nós trabalhamos muito pouco. A gente trabalha o que se trabalha na cidade, conteúdo em si é bem pouco relacionado ao campo. (Professor Elias)*

No entanto, 17% dos entrevistados acredita que a Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira é uma Escola do Campo:

*É uma escola do campo porque é colocado para os alunos a importância dessa questão do campo, do trabalho rural, da valorização local, por mais que hoje falta*

*um pouco mais de infraestrutura para o assentamento, mas os alunos tem essa consciência, esse pertencer.* (Professor Gustavo)

Dessa maneira, percebemos que a maioria dos professores entrevistados acredita que a Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira está no campo, mas não pode ser considerada uma Escola do Campo. “Conteúdo”, “livros” e “normativas” são algumas das questões citadas pelos entrevistados por serem iguais aos moldes da cidade, com características urbanas.

Nesse sentido,

[...] a denominação do campo vem se expandindo para demarcar o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no seu desenvolvimento. Ela carrega consigo um conjunto de conhecimentos e práticas que instigam as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela soberania alimentar, pela preservação das águas, entre outros (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p.36).

Constatei durante as entrevistas que três professores tiveram sua formação acadêmica em Educação do Campo (Quadro 7 – p. 92) pela Universidade de Brasília – UnB - faculdade UnB Planaltina – FUP. Dessa forma, foi possível perceber que esses professores demonstram compreensão do termo “do campo” que vem sendo consolidado no processo de construção da Educação do Campo:

*A grade curricular é como a da cidade, o nosso PPP também. O material didático é o mesmo, não tem material específico voltado para a educação do campo, nem mesmo um calendário apropriado para certas especificidades aqui do campo. Chega época de avaliações, por exemplo, na época de provas pra você fechar o bimestre, é justamente na mesma época em que o pessoal terminou a colheita. E esses pais que terminaram a colheita querem viajar, querem visitar parentes, levam os filhos e os filhos perdem avaliação, perdem prova. Então quer dizer, nós temos que ter um calendário aonde atenda essas especificidades das lavouras daqui. Porque os pais estão indo e levando os filhos, como nós vamos dar prova para essas crianças? Isso atrapalha! Então quer dizer tem coisas que podem ser pensadas para o campo, da especificidade do campo, da lavoura, da cultura, do lugar que seria pensado dentro de uma educação do campo, mas como já vem enlatado da cidade para o campo e só fica o nome de fachada, ou então um PPP que diz ser do campo, mas não expressa as atividades do campo, agrárias e agrícolas.* (Professor Rafael)

Dessa forma, identificamos mais algumas questões pertinentes sobre as percepções da Educação do Campo na Escola. Ao que nos parece, há uma contradição em relação ao calendário, já que no Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira, consta: “Estabelecer conteúdos, metodologias e organização escolar própria que assegure os processos de aprendizagem dos estudantes e adequação do calendário escolar específico do campo” (PPP, 2014, p. 262). Assim, a entrevista nos mostra que a adequação do calendário específica para o campo apresenta desafios para ser cumprida como na descrição do PPP.

Durante as entrevistas problematizei com os professores, especificamente os que cursaram a licenciatura em Educação do Campo, sobre o que estaria dificultando a possibilidade de construção de uma Educação do Campo na Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira, e as principais reflexões foram sobre a experiência com a Pedagogia da Alternância e também sobre os desafios de um trabalho coletivo:

*Talvez até conseguiria sabe, se todos os professores se mobilizassem, uma força coletiva. Eu acredito que a gente até conseguiria. Mas aí depende de um começar e os outros abraçar. O problema é não ter essa força coletiva. (Professora Maria)*

*Pra você ser professor de uma educação do campo, dentro dessa filosofia, dentro dessa alternância, você trabalha mais, você se doa mais, você tem que pesquisar, interagir, você não fica só na sala de aula, você vai para o campo, você vai com os alunos pesquisar em lócus. Tem que fazer planejamento coletivo que é uma coisa difícil de interagir até todos aprenderem, pegar ritmo. Hoje eu gostaria que voltasse. Gostaria de estar de novo numa efervescência dessas, mas a maioria acho que não se interessa. Eu acho que o comodismo veio tomando conta, veio abafando e gelou. E eu sinto muito, sinto todos os dias. (Professor Rafael)*

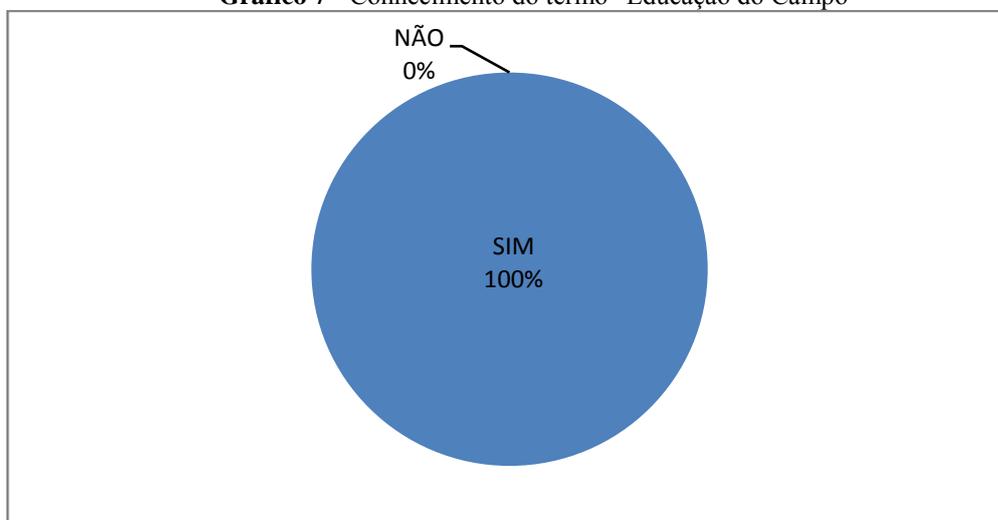
A experiência com a Pedagogia da Alternância citada pelos professores e também pelos educandos será explorada na próxima subseção.

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de vincular as necessidades da comunidade com a organização da escola, sobretudo, na busca por uma Educação que seja do campo. Pois,

*Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência; aí está o educativo (ARROYO, 2009, p.77).*

Ao questionar os educandos e educandas sujeitos da pesquisa, se conheciam o termo “Educação do Campo”, obtive os seguintes dados:

**Gráfico 7** - Conhecimento do termo “Educação do Campo”

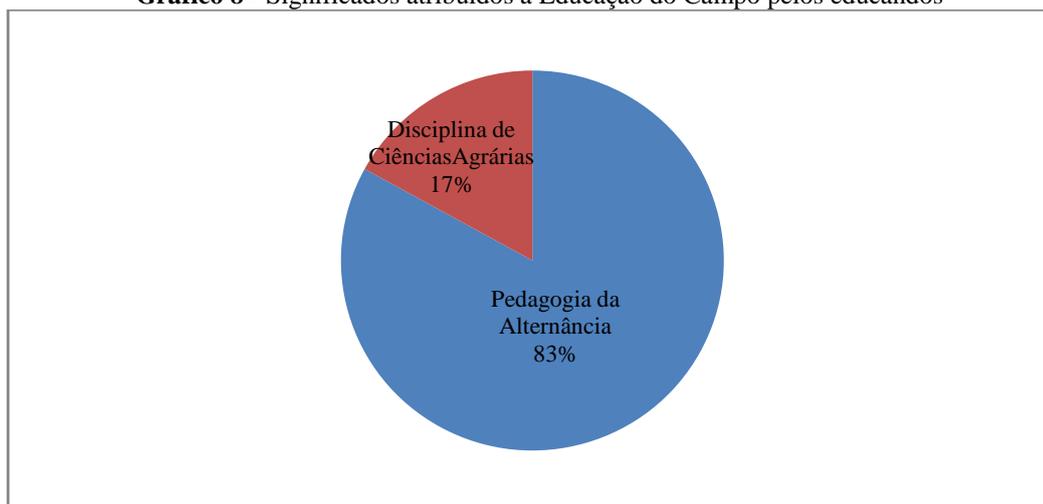


**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

Constatamos que 100% dos educandos entrevistados responderam ter conhecimento sobre o termo “Educação do Campo”.

Ao questioná-los sobre o significado que atribuem à Educação do Campo, obtive as seguintes respostas:

**Gráfico 8 -** Significados atribuídos a Educação do Campo pelos educandos



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

Dessa maneira, observamos que 83% dos educandos entrevistados entendem por Educação do Campo a experiência que tiveram no período em que a Escola trabalhava com a Pedagogia da Alternância:

*Sim, teve aqui na escola, a gente ia visitar as casas, o modo como eles trabalham no campo, na roça. Tudo que a gente via lá, vinha pra escola e anotava. (Patrícia)*

*Eu não lembro que ano que foi, mas a gente fazia uns projetos de nascente, essas coisas, ajudava bastante. (Joana)*

*Tinha uns projetos, já ouvi falar, mas assim dizer o que é eu não sei. Mas eu gostava quando tinha esse projeto. Quem gosta mais de ficar no campo, gostava. (Pedro)*

*Já. Desde quando eu entrei já tinha esses projetos de educação do campo. Mas esse ano foi cortado. Mas não sei por quê. (Antônio)*

*Sim, era a época que tinha os projetos. (Clara)*

Por outro lado, 17% dos entrevistados entende por Educação do Campo a experiência com a disciplina de Ciências Agrárias:

*Sim, falava da nossa colaboração do campo, cuidar, reflorestamento. Era a matéria de Ciências Agrárias. (João)*

Dessa maneira, percebemos que a maioria dos educandos entende a Educação do Campo como conteúdos escolares que se relacionam com o território camponês e as necessidades da comunidade.

Para um melhor entendimento dessa questão, trataremos na próxima subseção mais especificamente da vivência e dos olhares trazidos pelos educandos, pais e educadores sobre a experiência com a Pedagogia da Alternância na Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira.

### **5.3.1 Pedagogia da Alternância na Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira**

Rememoramos nesta subseção a experiência vivenciada através da Pedagogia da Alternância na Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira trazendo principalmente relatos de educandos, professores e pais.

A metodologia da Pedagogia da Alternância consiste em um sistema dual, foi criada na Alemanha e hoje é aplicada no Brasil e em inúmeros países. Assim,

Nesta metodologia, o estudante, durante o curso e como parte integrante dele, participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, não se configurando o último como estágio, mas, sim, como parte do currículo do curso. Essa alternância pode ser de dias na mesma semana ou de blocos semanais ou, mesmo, mensais ao longo do curso. Supõe uma parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e formação do estudante. É bastante claro que podem predominar, num ou noutro, oportunidades diversas de desenvolvimento de competências, com ênfases ora em conhecimentos, ora em habilidades profissionais, ora em atitudes, emoções e valores necessários ao adequado desempenho do estudante. Nesse sentido, os dois ambientes/situações são intercomplementares (BRASIL, 2013, p. 46).

A implantação da Pedagogia da Alternância na Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira ocorreu no ano de 2009:

Na passagem do ano de 2008 para 2009, no momento de transição da gestão política municipal de Nova Mutum - MT, e conseqüentemente da administração educacional, surgiu a proposta de implantação da Educação do Campo nas escolas rurais do município. Na primeira quinzena de janeiro foram convocados todos os gestores educacionais da cidade e do campo para uma reunião com o então Secretário da Educação, que deixou claro quais os projetos educacionais que a secretaria intencionava implantar. O projeto para a cidade, era de implementação na educação integral, que antes de 2009 já possuía alguma ação relacionada a esse sistema e para o meio rural, a implantação da Educação do Campo (ALVARENGA, 2013, p. 33).

De acordo com o autor, a proposta para a implantação da Educação do Campo ocorreu por incentivo da gestão pública municipal e não da comunidade escolar ou de algum movimento social.

Constatei, através das entrevistas com os educadores, que para a implantação da Pedagogia da Alternância foram recebidas orientações de como seria a organização pedagógica, explicitados embasamentos teóricos e legais por parte da Secretaria de educação do município e, posteriormente, por representante da Secretaria do estado de educação – SEDUC. Também aconteceu uma contribuição através de um intercâmbio de informações por parte da Escola São José, localizada no município de Terra Nova do Norte. De acordo com a pesquisa, bons frutos foram colhidos com a implantação da Pedagogia da Alternância:

*A pedagogia da alternância era tudo diferente, porque trabalhávamos com projeto, planejamento coletivo, era planejado os temas. Íamos discutir, por exemplo, a sojicultura, então esse tema era planejado em cada área. Íamos para a lavoura, os alunos produziam e saia cada trabalho muito bom!. Hoje infelizmente, uma pena...(Professor Gustavo)*

Porém, apesar dessas orientações, os entrevistados relataram que houve resistência por parte de algumas pessoas do assentamento Pontal do Marape. Dessa forma,

*Apesar de todas as orientações, formou-se uma ideia errônea de que a escola funcionaria em uma semana e na outra não, causando um hiato em que, segundo as pessoas descontentes, o aluno teria seu aprendizado prejudicado por perder o contato com a escola por tanto tempo (ALVARENGA, 2013, p. 36).*

No ano de 2010, aproximadamente um ano e meio após a sua implantação ocorreu a interrupção da metodologia da Pedagogia da Alternância na Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira. Em entrevista realizada, os educadores e pais expuseram como se deu esse rompimento:

*Em 2009, quando começou a alternância, aí sim, no começo fizeram o calendário de acordo com a necessidade dos alunos, mas só foi no primeiro ano, depois do segundo ano em diante já não deu mais certo. Aí já começou a amarrar de novo na cidade.(Professor Gustavo)*

*Na época teve conflito, pra mim também não foi bom, porque se o aluno vem pra você, você também fica triste, porque se é uma coisa que eles estão fazendo e estão gostando... porque na aula em vez de ser de campo, eles teriam que estudar inglês, português, matemática, então eles já ficavam durante o dia, então era cansativo, querendo ou não. (Professora Adriana)*

*Quando veio pra implantar a educação do campo, pela SEDUC, a gente vestiu a camisa! É pra ser do campo, então vamos fazer do campo, tudo era em volta da educação do campo, tudo era trabalhado em função daquilo. Mas aí nós tivemos aqueles pequenos probleminhas, acabou não tendo mais.(Professora Sofia)*

*Veio a alternância que seria assim mais uma opção pra que a escola mudasse, mas por falta de infraestrutura, ficou complicado. Teve um conflito, uns queriam outros não, por falta até de entendimento dos pais, nesse momento era onde os pais deveriam ir buscar os seus direitos das políticas públicas pra que houvesse uma melhora na escola, aí a escola poderia até ter se tornado uma escola realmente do campo. Mas não foi isso que ocorreu, é uma pena. Porque seria hoje talvez uma escola modelo, uma escola técnica, com hortas mandalas, tudo que uma escola do campo precisa. (Professora Maria)*

*Nossa, foi muito bom aquele negócio lá, mas só que foi pouco tempo, logo tirou. Porque eles iam mesmo para o campo né, ia ver chiqueiro, piscicultura, eles gostavam muito. Mas só que depois tiraram.* (Beatriz)

Dessa forma,

O ano de 2009 encerrou-se tenso, pois apesar de bons resultados colhidos, o grupo opositor, em determinado momento promoveu abaixo assinado contra a Educação do Campo, fecharam a escola com cadeado em sinal de protesto e trouxeram a imprensa para filmar e registrar o fato sob uma perspectiva desfavorável à proposta (ALVARENGA, 2013, p. 46).

Observamos que o rompimento da metodologia da Pedagogia da Alternância na Escola ocorreu por resistência de um grupo que se organizou através de um abaixo assinado. Apesar do rompimento, a Escola permaneceu ofertando conteúdos da área de Ciências Agrárias. Mas no ano de 2016, a área foi retirada da grade curricular:

*Depois foi colocada a ciências agrárias. Só que hoje não tem mais, teve só até o ano passado. Acho que veio a grade curricular porque aqui é extensão da escola ranchão, então lá também não está tendo mais.* (Professora Adriana)

*Quando terminou, que a educação do campo caiu e nós voltamos pra dentro das caixinhas, ainda ficou um respiro que manteve um pouco a chama da educação do campo aqui, era as ciências agrárias, que era uma espécie de um projeto, ela entrava na grade como um projeto, não era uma disciplina. Até a gente começou a trabalhar em parceria, fazendo um planejamento coletivo entre nós e estávamos dando essas aulas, mas assim meio que chegou um ponto que ficou maçante, desmotivado, porque a gente não tem material, não tem apoio, não tem sabe, uma estrutura que trabalha isso na escola, você tem que se virar, você tem que fazer e os alunos vão ficando cansados e a gente vai ficando cansado.* (Professor Rafael)

Nesse contexto, observamos que o trabalho através das ciências agrárias era importante para os educadores e os jovens educandos, mas, de acordo com as entrevistas, faltou infraestrutura, colaboração e até mesmo um trabalho coletivo que pudesse oferecer apoio para a continuidade das atividades.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Vocês se contentarão com o céu luminoso?  
Não mais sairão da água morna?  
Ficarão retidos na floresta?  
Estarão sendo iludidos? Sendo consolados?  
O mundo espera por suas exigências.  
Precisa de seu descontentamento, suas sugestões.  
O mundo olha para vocês com um resto de esperança.  
É tempo de não mais se contentarem  
Com essas gotas no oceano.  
(Bertolt Brecht)*

Vivemos atualmente no Brasil um cenário de incertezas que está relacionado ao atentado à democracia, consolidado por meio de um golpe de Estado ocorrido no ano de 2016 que depôs a presidenta Dilma, sob a justificativa de ter cometido crime de responsabilidade por alegadas “pedaladas fiscais”.

Desde então, ataques aos direitos do povo vem ocorrendo de forma contínua, entre eles, o enfraquecimento da educação pública através da ofensiva do capital tendo como intencionalidade a precarização do ensino. Neste contexto, a Educação do Campo vem sofrendo com o fechamento de escolas e com a negação de direitos conquistados. E é nesta conjuntura que a sociedade espera por nosso *descontentamento*, por nossas *sugestões*.

Assim, as considerações aqui trazidas por meio deste trabalho intitulado “Trajetórias e perspectivas socioeducativas dos jovens do campo em um assentamento no município de Nova Mutum-MT” são pertinentes, sobretudo, porque trazem reflexões, ideias e proposições que foram pensadas ao longo da pesquisa a partir da realidade dos sujeitos do campo.

Ao historicizar a questão da terra no Brasil, verificou-se que a concentração de terras e de riqueza esteve e está presente nos dias atuais, ocasionando uma má distribuição de renda e fortalecendo um modelo que traz prejuízos de toda ordem, especialmente ambientais e sociais.

Foi constatado que os avanços e conquistas da Educação do Campo no Brasil e no estado de Mato Grosso, são frutos da luta dos movimentos e organizações sociais populares do campo com vistas a uma educação para e com os povos do campo, respeitando sua diversidade sociocultural e produtivo-econômica.

Ressaltamos a valorização da juventude camponesa em sua diversidade e entendemos que os jovens são sujeitos sociais e estão compondo seus espaços, sua identidade,

sua história. Precisam ser vistos para além do aspecto da faixa etária, serem considerados no processo de construção social, que não é homogêneo, e é carregado de contradições e desafios.

Verificamos que, de acordo com o cenário de desigualdades sociais, os jovens demandam de políticas públicas que possam garantir e promover direitos. Os jovens educandos da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira, demonstraram percepções, sonhos e sentimentos diferentes em relação as suas trajetórias e perspectivas socioeducativas.

Observamos que a maioria dos jovens educandos pesquisados é de origem camponesa e reside no assentamento Pontal do Marape desde o seu nascimento. Dessa forma, suas famílias foram para o assentamento buscar novas oportunidades através da terra como meio de trabalho e sustento.

Das famílias entrevistadas, constatamos que mais da metade utiliza a terra para arrendamento e que isso pode influenciar na relação que os jovens têm com aquele espaço. Uma das observações mais relevantes da pesquisa é a de que todos os jovens pesquisados que fazem parte da porcentagem representativa das famílias que utilizam a terra para a agricultura familiar relatam o desejo de cursar o ensino superior na cidade e retornar para o campo. Ao que nos parece, para esses jovens há um sentimento maior de pertença em relação ao Assentamento.

Os jovens entrevistados demonstraram desejo de cursar o ensino superior na cidade, o que pode sinalizar uma estratégia para sair do campo porque não veem ali uma possibilidade de sustento, de “futuro”. Apesar disso, apresentam na mesma fala a vontade de morar no campo por considerarem um lugar bom para se viver.

Ao entrevistar os educadores da Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira, foi possível perceber que esses veem a formação continuada sob duas concepções: o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica - PEIP e as oficinas do Programa a União faz a Vida. Os entrevistados relataram que observam algumas fragilidades nessas formações, pois não há especificidade no que é proposto e há ausência de atividades que contemplem a Educação do Campo de forma única, sem ser “pendurada” em outras formações.

Quando questionados sobre a relação que tem com a Escola e os professores, todos os educandos demonstram ter um bom relacionamento e relatam que se sentem acolhidos, denominando esse relacionamento de “familiar”. Constatamos que esse bom relacionamento pode ocorrer, principalmente, pelo fato de os educadores estarem há muitos anos atuando na Escola, promovendo uma estabilidade nas relações.

Considerando importante conhecer o que os educandos e educadores pensam sobre a Educação do Campo na Escola, questionou-se suas percepções e alguns aspectos relevantes foram abordados. Ao perguntar se acreditam que a Escola Municipal do Campo Jorge Carlos Ferreira atualmente é uma escola “do campo” ou “no campo”, a maioria dos educadores respondeu que a escola é “no Campo”, pois, de acordo com os relatos, a Escola atualmente segue a organização curricular e pedagógica das escolas da cidade.

Os educadores demonstraram conhecimento e uma relação de proximidade com a concepção de Educação do Campo, especificamente os que cursaram a licenciatura em Educação do Campo. Entretanto, relatam que hoje a Escola pouco trabalha neste contexto e rememoram a experiência que tiveram com a metodologia da Pedagogia da Alternância, vivenciada nos anos de 2009 e 2010.

Constatou-se que todos os educandos entrevistados já ouviram falar do termo “Educação do Campo” e que a maioria relaciona-o à experiência que tiveram quando a Escola adotou a metodologia da Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, pude observar que, apesar de hoje a Escola não trabalhar mais com a Alternância, os educandos viram sentido e gostaram da vivência através dessa metodologia.

Ao apresentar alguns relatos dos educadores e educandos sobre a vivência com a Pedagogia da Alternância, percebemos que a ruptura ocorreu porque um grupo se opôs a essa concepção da Educação do Campo e, de acordo com os entrevistados, também por ausência de infraestrutura ou por falta de compreensão de alguns pais, professores e educandos.

Até o ano de 2016 a Escola trabalhava com a área de Ciências Agrárias, mas em 2017 esse projeto também foi interrompido e não foi possível compreender claramente porque isso ocorreu. Dessa forma, após o rompimento da Pedagogia da Alternância, as entrevistas nos mostraram que pouco se tem realizado na Escola no que diz respeito a um trabalho relacionado à Educação do Campo.

Por fim, concluímos este trabalho. Mas continuamos, ainda mais comprometidas e comprometidos, na luta por uma educação dos povos do campo, pelo respeito à juventude em sua diversidade e na defesa da democracia, pois, o mundo *olha para nós com um resto de esperança*.

## REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. Terra. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ALVARENGA, Claudinei Mariano. **A educação do campo no Assentamento Pontal do Marape**. 60f. 2013. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo). Universidade de Brasília - UnB, Planaltina-DF, 2013.

ANDRÉ, Marli E. D. **Estudo de caso em pesquisa educacional**. Brasília: Liber, 2005.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

\_\_\_\_\_. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.65-86.

\_\_\_\_\_, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

BARROZO, João Carlos. Aquestão agrária em Mato Grosso: a persistência da grande propriedade. In: BARROZO, João Carlos (org.).**Mato Grosso – A (re)ocupação da terra na fronteira amazônica (século XX)**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora: Porto/Portugal, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 Abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer nº 36 CEB.2001**. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf)> Acesso em: 15 Mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo. Resolução 143CNE/CEB/01. 2002**. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf)>. Acesso em: 20 Mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2. CNE/CEB**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)>. Acesso em: 20 Mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352 de 04 de Novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 20 Abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.504 de 30 de Novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm)>. Acesso em: 20 Abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.852 de 05 de Agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm)>. Acesso em: 25 Mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1934**. 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 20 Abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRITO, Flávia Lorena. **O Esvaziamento do campo e da escola entre os jovens camponeses: o caso da Comunidade da Voadeira – Barra do Garças-MT**. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Cáceres – MT, 2015.

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa G. de. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coords.) **Educação e escola do campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J. CERIOLI, P. R.; CALDART, R. Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 4. Brasília: UnB, 2002.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice A. dos. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008, p.67-86.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMARANO, Ana A.; ABRAMOVAY, Ricardo. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil**: panorama dos últimos 50 anos. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/pub/td/td0621.pdf>. SUMÁRIO>. Acesso em: 21 Abr. 2017.

CARNEIRO, Maria José. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa G. de. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CASTRO, Elisa G. de. Processos de construção da categoria juventude rural como ator político: participação, organização e identidade social. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Anais...** 26ed. Porto Seguro, Bahia: 2008, p.01-15.

\_\_\_\_\_. Juventude do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHAUÍ, Marilena. A sociedade democrática. In: Molina, M. C.; SOUZA JÚNIOR; J.G.; TOURINHO, F. (org.). **Introdução crítica ao direito agrário**. Brasília: Editora UnB, 2003.

COSTA, José Ferreira da. Juventude, formação e protagonismo. In: ZART, L. L. CRUZ M. A. de B. da. RIBEIRIO, C. G. (Orgs.). **Caderno pedagógico: juventude camponesa e políticas públicas**, v. 6, n 2. Cáceres: Unemat Editora, 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set/out/nov/dez, 2003.

\_\_\_\_\_; CARRANO, Paulo César R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. **Anais...** 25ª Reunião Anual Andep: Caxambu, 2002.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.** Campinas, vol.28, n.100. Especial, out.2007, p.1105-1128.

ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO JORGE CARLOS FERREIRA. **Projeto Político e Pedagógico**. Nova Mutum, 2014. Documento interno da escola.

FERRANTE, Vera L. S. Botta. O Estatuto do Trabalhador Rural e o FUNRURAL: ideologia e realidade. **Perspectiva**, 1975. Ano I, v.I, SP, 197. p. 195.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 1987.

FURTADO, Paulo José. Nova Mutum, MT: colonização particular, migração sulista e “gaúcha”. In: BARROZO, João Carlos (org.) **Mato Grosso – A (re)ocupação da terra na fronteira amazônica (século XX).** Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos.** Brasília, 28/8 a 2/9/94. 1994.

GALINDO, Érika. Entrevista com Éryka Galindo. In: Seminário Nacional Juventude Rural e Políticas Públicas. **Juventude rural e políticas públicas no Brasil.** Brasília, 2014. Disponível em: <[http://juventude.gov.br/articles/0009/2708/Miolo\\_Juventude\\_rural\\_web.pdf](http://juventude.gov.br/articles/0009/2708/Miolo_Juventude_rural_web.pdf)>. Acesso em 21 Abr. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo, Atlas, 1987.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Uma leitura da questão agrária em Mato Grosso.** 2015. Disponível em: <<https://confins.revues.org/10446?lang=pt>> Acesso em: 03 Mai. 2017.

GUARANÁ, Elisa. **Juventude rural: entre ficar e sair.** 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/juventude-rural-entre-ficar-e-sair>> Acesso em: 17 Ago. 2017.

HENRIQUES, Ricardo; *et al.* **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília: Cadernos SECAD, 2007.

IANNI, Octávio. **Colonização e Contra-Reforma Agrária na Amazônia.** Petrópolis: Vozes, 1979.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010.** Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=510622>>. Acesso em: 08 Jun. 2017

\_\_\_\_\_. **Censo Agropecuário de 2006.** Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro\\_2006.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf)>. Acesso em: 08 Jun. 2017.

KOLLING, E. J. CERIOLI, P. R.; CALDART, R. Saete (Orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. **Coleção Por uma Educação Básica do Campo**, n. 4. Brasília: UnB, 2002.

LEITE, Carlos Roberto Saraiva da Costa. **A escravidão no Brasil: do ciclo do café à abolição**. 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/escravidao-no-brasil-do-ciclo-do-cafe-abolicao/>>. Acesso em: 05 Jun. 2017.

LENHARO, Alcir. **Colonização e Trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste**. Campinas: Editora UNICAMP, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. Cadernos de Pesquisa: **Pensamento Educacional** (Curitiba. Impresso), v. 4, p. 191-219, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação do campo e diversidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010.

MACHADO, Verônica Moreno. **Percepções da Juventude Camponesa sobre a Educação do Campo na Escola Estadual do Assentamento Sadia/Vale Verde**. 2013. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc. Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, 2013.

MACHADO, Ilma Ferreira. VENDRAMINI, Cèlia Regina. **Políticas Públicas para a Educação do Campo: da Necessidade aos limites**. 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/6470/4779>> Acesso em 15: Mar. 2017.

MARTINS, Francisco Andre Silva. DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e participação: disputas e relações no cotidiano escolar. In: I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade. 2010. Campinas-SP. **Anais...**, Campinas: Universidade de Campinas – UNICAMP, 2010.

MARTINS, José S. **Expropriação e Violência: a questão política no campo**. São Paulo: Hucitec, 1980.

MATO GROSSO. Conselho Estadual De Educação. **Parecer n. 202-B. Parecer propondo a Resolução para Educação do Campo em Mato Grosso – CEB/CEE/MT**. 2002. Disponível em: <<http://www.sinepe-mt.org.br/bataru/pdf-parecer/Parecer-202-B-03.pdf>>. Acesso em: 21 Mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.111 de 06 de Junho de 2014**. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008. Disponível em: <[www.fe.ufg.br/nedesc/cmvc/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod...](http://www.fe.ufg.br/nedesc/cmvc/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod...)>. Acesso em: 21 Mar. 2017

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.126 – CEE/MT**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. 2003. Disponível em: <[www.seduc.mt.gov.br/.../Educa%20do%20Campo/.../RESOLU%20126%200...](http://www.seduc.mt.gov.br/.../Educa%20do%20Campo/.../RESOLU%20126%200...)> Acesso em: 20 Mai. 2017.

\_\_\_\_\_. FORUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. XI – Educação do Campo. In: MATO GROSSO. FORUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Estadual de Educação 2006/2016**. Cuiabá: SEDUC/CEE/AL/SINTEP/UNDIME/AME, 2006, p.70-76.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares para a Educação do Campo. In: MATO GROSSO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2010, p.107-135.

MENEGAT, Alzira Salete. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados-MS. v. 4 n.8 jul/dez 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da Luta pela Terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MUNARIM, A. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, A. et al. **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

NOVAES, Regina Reyes. **Juventude/juventudes?** Rio de Janeiro: ISER, 1998.

NOVAES R. Políticas de juventude no Brasil: Continuidades e rupturas. In O. Fávero, M. P. Sposito, P. Carrano, R. R. Novaes (Eds.), **Juventude e contemporaneidade** (p. 253-281). Brasília, DF: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

NOVA MUTUM. **Plano Municipal de Educação**. 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-nova-mutum-mt>>. Acesso em: 20 Mar. 2017.

OBSERVATÓRIO JOVEM. **Juventude Rural: Entre ficar e sair**. Entrevista com Elisa Guaraná. 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/juventude-rural-entre-ficar-e-sair>>. Acesso em: 20 Mar. 2017.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. **A Agricultura Camponesa no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.

OXFAM. **Terrenos da Desigualdade, Terra, agricultura e desigualdades no Brasil rural**. 2016. Disponível em: <[www.oxfam.org.br](http://www.oxfam.org.br)>. Acesso em: 20 Fev. 2017.

PERES, Nicolaça Olmedo. **Evasão escolar no assentamento Pontal do Marape-MT**. 47f. 2014. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo). Universidade de Brasília - UnB, Brasília-DF, 2014.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola**. 267f., 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa

de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2009.

RAMOS, Marise N.; MOREIRA, Telma M.; SANTOS, Clarice A. dos. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RECK, Jair; et al. Política da Seduc para Educação do Campo. In: RECK, Jair (org.) **Novas perspectivas para a Educação do Campo em Mato Grosso, Contexto e Concepções**: (Re) Significando a Aprendizagem e a Vida. Cuiabá: Defanti, 2007, p. 13-33.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIVA, Léia Comar. **Estatuto da juventude a garantia dos direitos fundamentais**. Disponível em:<[http://www.lex.com.br/doutrina\\_24801997\\_ESTATUTO\\_DA\\_JUVENTUDE\\_E\\_A\\_GARANTIA\\_DOS\\_DIREITOS\\_FUNDAMENTAIS.aspx](http://www.lex.com.br/doutrina_24801997_ESTATUTO_DA_JUVENTUDE_E_A_GARANTIA_DOS_DIREITOS_FUNDAMENTAIS.aspx)>. Acesso em: 25 Jun. 2017.

ROSA, Carlos Alberto. JESUS, Nauk Maria de. (Orgs.) **A terra da conquista: história de Mato Grosso colonial**. Cuiabá: Adriana, 2003.

SÁCRISTAN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHAEFER, José Renato. **Nova Mutum, história e fundação**. Nova Mutum: Mutum Editora Gráfica Ltda, 2003.

SOUSA, Maria de Lourdes Jorge de. **Entre cercas e veredas: as configurações do Ensino Médio em Escolas do Campo no Polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia-MT**. 171f.: Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Cáceres-MT, 2016.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA MARTINS, José de. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Terra e poder: o problema da terra na crise política. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 1985.

SPOSITO, M.P. CARRANO, P.C.R. **Juventude e políticas públicas no Brasil: Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd: 2007.

STÉDILE, João Pedro. **Questão Agrária no Brasil**. Espaço & Debate. 11ed. São Paulo: Atual. São Paulo, 2011.

STROPASOLAS, Valmir L. Um marco reflexivo para a inserção social da juventude rural. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa G. de. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

WANDERLEY, Maria de N. B. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNERIO, Maria José; CASTRO, Elisa G. de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p.21-34.

WEHLING, Arno.; WEHLING, Maria José C. M., **Formação do Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ZAGO, Nadir. Migração rural-urbana, juventude ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n.64. jan.-mar. 2016.

ZART, Laudemir Luiz. **Encantos, Caminhos e Desencontros**: migração-colonização da Amazônia mato-grossense. Cáceres: Editora UNEMAT, 2005.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas e juventude camponesa. In: ZART, L. L. CRUZ M. A. de B. da. RIBEIRIO, C. G. (Orgs.). **Caderno pedagógico: juventude camponesa e políticas públicas**, v. 6, nº 2. Cáceres: Unemat Editora, 2017.