

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

MARCOS ANTÔNIO RIBAS DE NEIRA

**A REPRESENTATIVIDADE DA ESCOLA DO/NO CAMPO NA LINHA DE
FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: ESCOLA ESTADUAL “11 DE AGOSTO”,
DISTRITO DE SANTA CLARA DO MONTE CRISTO, VILA BELA – MT.**

CÁCERES-MT

2020

MARCOS ANTÔNIO RIBAS DE NEIRA

**A REPRESENTATIVIDADE DA ESCOLA DO/NO CAMPO NA LINHA DE
FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: ESCOLA ESTADUAL “11 DE AGOSTO”,
DISTRITO DE SANTA CLARA DO MONTE CRISTO, VILA BELA – MT.**

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

Orientador: Dr. Odimar João Peripolli

CÁCERES-MT

2020

N397a	<p>NEIRA, Marcos Antônio Ribas de.</p> <p>A Representatividade da Escola do/no Campo na Linha de Fronteira Brasil-Bolívia: Escola Estadual "11 de Agosto", Distrito de Santa Clara do Monte Cristo, Vila Bela-MT. / Marcos Antônio Ribas de Neira - Cáceres, 2020.</p> <p>93 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.</p> <p>Orientador: Odimar João Peripolli</p> <p>1. Educação do/no Campo. 2. Escola do Campo. 3. Fronteira. 4. Escola de Fronteira. I. Marcos Antônio Ribas de Neira. II. A Representatividade da Escola do/no Campo na Linha de Fronteira Brasil-Bolívia.: Escola Estadual "11 de Agosto", Distrito de Santa Clara do Monte Cristo, Vila Bela-MT..</p> <p>CDU 37.018.51</p>
-------	--

MARCOS ANTÔNIO RIBAS DE NEIRA

**A REPRESENTATIVIDADE DA ESCOLA DO NO CAMPO NA LINHA DE
FRONTEIRA BRASIL – BOLÍVIA: ESCOLA ESTADUAL “11 DE AGOSTO”,
DISTRITO DE SANTA CLARA DO MONTE CRISTO, VILA BELA – MT.**

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

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Odimar João Peripolli
(Orientador – PPGedu – UNEMAT)

Prof. Dra. Jucineith Glória do Espírito Santo Vital de Carvalho
(Membro externo – IFMT)

Prof. Dr. Alceu Zoia
(Membro interno – PPGedu – UNEMAT)

Prof. Dr. Aloir Pacini
(Membro externo suplente – PPGAS – UFMT)

Prof. Dra Ilma Ferreira Machado
(Membro interno suplente – PPGedu – UNEMAT)

APROVADA EM: 16/03/2020.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais: João Antônio Ribas de Neira (*in memoriam*) e Leodora Poquiviqui que nunca acreditaram, porém, nunca nos desacreditaram que poderíamos chegar tão longe.

AGRADECIMENTOS

A minha maior alegria e satisfação neste momento é reconhecer a importância coletiva de todas as pessoas que contribuíram durante a trajetória percorrida até o presente momento. Essa coletividade foi responsável para que a teimosia, o equilíbrio, a humildade e a paciência me mantivessem firme e entusiasmado, mesmo diante dos tropeços, dos sacrifícios, das angústias e das tristezas dessa caminhada.

Primeiramente agradeço a Deus, por me dar a oportunidade de aprender mais sobre as singularidades da minha região, através da minha passagem pelo mestrado. Agradeço por Ele ter me guiado durante esse período de pesquisa e me protegido durante as idas e vindas entre Santa Clara/Ponta do Aterro e Cáceres, encarando o frio, a chuva e a poeira, nas rodovias em péssimas condições e muitas, muitas horas de estradas, sem que nada de ruim acontecesse comigo. A Ele toda a honra e glória.

A meus pais João Antônio (*in memoriam*) e Leodora, que me ensinaram sempre encarar as dificuldades da vida com um sorriso no rosto e ter fé no coração para continuar na caminhada, independente das adversidades, mesmo distante, sempre se mostraram presentes, me apoiando e aconselhando em todos os momentos.

Em especial a minha companheira, Adevania Pereira Batista, pela confiança, por desde o princípio até o presente momento tem estado ao meu lado, a me apoiar e dar forças para que complete essa fase de estudos. Minha eterna gratidão!

A minha irmã Verediana e ao meu cunhado Orlando Ferreira, pela ajuda financeira que tem proporcionado ao longo deste período, tirando de si e de sua família para ajudar na minha permanência nesta cidade.

Aos meus irmãos: Márcio, Linder e Fabiano, que mesmo na distância me incentivaram a continuar nesta caminhada.

A Família Pereira Batista, em especial a Dona Maria Lucia, a Andreia e Adriana por terem me acolhido em seus lares.

A Família Pereira e Silva, em especial ao Senhor Abílio e Dona Lucila e Alessandro Juliano por permitirem conviver e partilhar experiências, não me deram o peixe me ensinaram a pescar. Meu eterno agradecimento.

A minha prima Adriana Ribas e seu esposo Charly Salvatierra pela acolhida, por cederem um espaço em sua humilde residência para que eu fizesse a minha fortaleza. Eternamente grato!

Ao companheiro/irmão/amigo Rangel Renan Ramos, pelas conversas, as caronas, o compartilhamento dessa experiência acadêmica nesse período. Que Deus o abençoe meu irmão!

As companheiras, Maria José de Souza Gomes e Mara Cristina Ramos, pesquisadoras da Educação do Campo, confidentes da academia. Minha gratidão pela amizade de vocês!

Aos colegas da turma 2018 do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação – da Universidade do Estado de Mato Grosso pelo companheirismo nesse período.

A meu orientador, Professor Dr. Odimar João Peripolli, pela dedicação que tem conduzido as orientações, pela acolhida, pela paciência, pelo respeito as minhas dificuldades, pelo cuidado e incentivo nesta caminhada.

Aos professores, Dr^a. Jucineith Gloria do Espírito Santo Vital de Carvalho, Dr^a. Ilma Ferreira Machado, Dr. Alceu Zoia e Dr. Aloir Pacini por terem aceito a participar como membros da banca de avaliação deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação – da Universidade do Estado de Mato Grosso por compartilhar os conhecimentos nesse período. Meu muito obrigado.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa conquista, agradeço de coração a todo o apoio!

“Até aqui nos ajudou o Senhor” (I Samuel 7:12)

RESUMO

A pesquisa em Educação do Campo tem tido um avanço significativo nos últimos anos no Brasil, esse avanço deve-se a união de vários estudiosos pela luta por políticas públicas para a Educação do Campo. Pensar a Escola do Campo dentro dos parâmetros pré estabelecidos pelas Diretrizes do Campo é o que nos leva a realizar esta pesquisa. A presente dissertação propõe apresentar os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar a representatividade da Escola do/no Campo na linha de fronteira entre o Brasil e a Bolívia no município de Vila Bela da Santíssima Trindade, no Estado de Mato Grosso. Uma vez que a fronteira em questão não se apresenta apenas como uma delimitação geográfica, pois ali, ela também é um lugar de encontro de pessoas, dos povos que convivem nesse espaço. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se uma fundamentação teórica que contribuísse para endossamento textual, para isso, nos apoiamos em diversos estudiosos da Educação do/no Campo e dos estudos de fronteira como Molina (2012), Caldart (2002), Peripolli (2008), Arroyo (1999, 2006), Carvalho (2017), Cataia (2001), Cootrade 2016, Silva (2008) Triviños (1987) entre outros estudiosos que fizeram parte deste embasamento teórico. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfica e documental, utilizou-se da abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, configurando-se em um estudo de caso. Recorremos a entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dados, em que participaram desta pesquisa alguns membros da Comunidade Escolar – composta por aluno/as, pais/responsáveis, professores/as e funcionários/as – da Escola Estadual “11 de Agosto” localizada no Distrito de Santa Clara do Monte Cristo município de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT. Os resultados da pesquisa nos levam a refletir sobre atuação da Escola “11 de Agosto” nessa Linha de fronteira, com sua diversidade de sujeitos que nela participam, a partir das falas dos entrevistados, percebemos que a Escola “11 de Agosto” é uma escola urbana com adaptações para o meio rural, ou seja, uma escola no Campo, mas não do Campo, e que está no processo de construção da sua identidade Institucional como uma Escola do Campo. Acreditamos que a partir dos resultados pudemos mapear o que a Instituição de Ensino representa para a população fronteiriça, uma vez que possui uma importância significativa para as famílias dos sujeitos que a frequentam, como sendo o local de aquisição do conhecimento científico, bem como alguns pontos que podem ser pensados para a melhor organização e funcionamento da Escola no que tange ao ensino – aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Escola do Campo. Fronteira. Escola de fronteira.

ABSTRACT

The research in Rural Education has had a significant advanced in the last years in Brazil, that advanced must the union several scholars for the fight for public policies for Rural Education. Think Rural Education inside of the parameters pre-established by the Rural Education guidelines is what takes us realize this research. The present dissertation propound to present the results of a research that had for objectives analyze the representativeness of/at Rural School on the frontier line between the Brazil and Bolivia in the County Vila Bela da Santíssima Trindade in the state of Mato Grosso. Once the frontier in question don't introduce yourself only as a geographic delimitation, because there, it i salso a meeting place for people, of the peoples who live together in that space. For development of research, sought a theoretical foundation what contributed for textual endorsement, for this, we support in several scholars of Rural Education and the frontier studies as Molina (2012), Caldart (2002), Peripolli (2008), Arroyo (1999, 2006), Carvalho (2017), Cataia (2001), Cootrade 2016, Silva (2008) Triviños (1987), in between other scholars were part of this theoretical embarrassment. It is a bibliographic and documentary character research. Used of methodological approach the qualitative research, setting in a case study. We resort the semi structured interview as instrument for data collect, on what participated this research some members of school community – composed by students, parents/guardians, teachers, and staff – of the State School “ 11 de Agosto” localized in the District of Santa Clara do Monte Cristo, county of Vila Bela da Santíssima Trindade – MT. The research results take us to reflect about the performance of the “11 de Agosto” School in this frontier line with its diversity of subjects that participate in it. Starting at interviewees' statements, we realized that “11 de Agosto” School it's a urban school with adaptation for rural areas, that is, a school in the rural, but not of rural, and that in construction process of your institutional identity with a Rural School. We believe that from of the results we could map what the Educational Institution represents for the frontier population. Since it has significant importance for families of the subjects who attend it, as being the place of scientific knowledge acquisition. As well as some points that can be thought for the best organization and functioning of the School in reference of teaching-learning.

Keywords: Rural Education. Rural School. Frontier. Frontier School.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

BR: Brasil

Capes: Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEB: Câmara de Educação Básica

Cefapro: Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CNBB: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE: Conselho Nacional de Educação

E. E.: Escola Estadual

EUA: Estados Unidos da América

GO: Goiás

IF: Instituto Federal

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

Km: Quilômetro

MEC: Ministério da Educação e Cultura.

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

MT: Mato Grosso.

MS: Mato Grosso do Sul.

PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

S F: Substantivo Feminino

UnB: Universidade de Brasília.

Unemat: Universidade do Estado de Mato Grosso.

Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unicef: Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTRA DE QUADROS

Quadro 01: Panorama Geral de Dissertações de 2013 -2017	24
Quadro 02: Panorama Geral de Dissertações 2013 - 2017	24
Quadro 03: Panorama Geral de Dissertações 2013 -2017	25
Quadro 04: Panorama Geral de Dissertações 2013 - 2017	25
Quadro 05: Panorama Geral de Dissertações 2013-2017	26
Quadro 06: Panorama Geral de Dissertações 2013 -2017	26
Quadro 07: Demonstrativo de Dissertação de Relevância	27
Quadro 08: Demonstrativo de Dissertação de Relevância	27
Quadro 09: Demonstrativo de Dissertações de Relevância	28
Quadro 10: Tipologia das fronteiras segundo Ratzel	45
Quadro 11: Tipologia das fronteiras segundo Ancel	46
Quadro 12: Fronteiras e limites do Brasil em quilômetros.	48
Quadro 13: Brasil, países fronteiriços, Estados, números de municípios conurbados na Linha de Fronteira e na Faixa de Fronteira.	49
Quadro 14: Quilômetros de fronteiras municipais com a Bolívia dos municípios lindeiros de Mato Grosso.	50
Quadro 15: Divisão do quantitativo de alunos por período e por modalidade	62
Quadro 16: Quadro dos profissionais da Escola “11 de Agosto”	63
Quadro 17: quadro de professores quanto a formação.	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Monumento construído na divisa Brasil – Bolívia: Corixa – Brasil x San Matias – Bolívia.	43
Figura 02: Monumento construído na divisa Brasil – Bolívia: Corixa – Brasil x San Matias – Bolívia.	43
Figura 03: Monumento levantado na divisa Brasil – Bolívia: Santa Clara – Brasil – San Vicente de la Frontera – Bolívia.....	44
Figura 04: Ruínas da Catedral de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT.	55
Figura 05: Imagem de Satélite da Comunidade de Santa Clara.	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
SEÇÃO I.....	22
A PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA LINHA DE FRONTEIRA: UM BALANÇO DE PRODUÇÃO	22
SEÇÃO II	31
EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: LEGISLAÇÃO, LUTAS E CONQUISTAS	31
2.1 Mato Grosso e a Educação no/do campo.....	38
SEÇÃO III.....	43
AS FRONTEIRAS BRASILEIRAS: UM OLHAR PELA FRONTEIRA OESTE DE MATO GROSSO	43
3.1 Entre negros, índios, migrantes e imigrantes: o <i>locus</i> da pesquisa.....	54
3.2 A Escola “11 de Agosto”	60
SEÇÃO IV.....	66
A REPRESENTATIVIDADE DA ESCOLA DO\NO CAMPO: DIÁLOGOS E SEUS SUJEITOS	66
4.1 A importância da Escola na linha de fronteira: realidade e perspectivas sobre a educação dos sujeitos do campo.	66
4.2 A Comunidade Escolar e a Educação do/no campo: realidade e perspectiva na linha de fronteira.....	75
4.3 Os (des)caminhos da Educação do/no Campo na linha de Fronteira.....	81
ALGUMAS CONCLUSÕES	86
REFERENCIAIS	89

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem sua justificativa em duas situações da minha vida, a primeira por ser filho de lavradores, por morar desde criança na linha de fronteira Brasil-Bolívia e por ter feito toda minha Educação Básica em escola do campo, e a segunda pela minha atuação como profissional na Escola do Campo situada na linha de fronteira. Dessa forma, a realidade da pesquisa é de uma certa maneira, a minha própria realidade, a minha própria vida, portanto, ora sou pesquisador ora sujeito pesquisado, o que faz com que as vezes eu tenha dificuldade em separar o sujeito pesquisador do sujeito pesquisado.

Sou o sexto de sete irmãos – no total somos cinco meninos e duas meninas, atualmente somos quatro meninos e uma menina, meus pais perderam dois filhos quando ainda eram bebês - filho de lavradores, cresci na lida do campo, trabalhando desde criança na roça até certa idade, depois em fazendas como vaqueiro ou em outros ofícios que pudessem render algum valor para ajudar no sustento de casa.

Na fronteira oeste do Estado de Mato Grosso, a principal atividade econômica é a pecuária, que emprega em suas atividades muitos pais de famílias como vaqueiros nas fazendas, dessa forma, faz com que as crianças cresçam com o estereótipo de que essa profissão seja a única em que pode ser aceito ou ter condições de exercer-la e assim melhorar de vida. A rotina de um vaqueiro começa cedo, geralmente por volta das 4 da manhã, quando as vacas devem ser ordenhadas, depois ele deverá manejar os animais de forma correta e cuidar da alimentação adequada, se atentando a todas as orientações veterinárias. O trabalho é puxado e a rotina exige preparo físico e boa disposição. As vezes as atividades nas fazendas são passadas de geração em geração. A lida do campo no contexto da pesquisa enfatiza os motivos que muitos jovens abandonam a escola para a servidão nas fazendas, seja como vaqueiros, tratoristas ou em outras atividades.

Iniciei meus estudos na Educação Básica aos seis anos de idade na Escola Municipal Ponta do Aterro no ano de 1996, em uma sala multisseriada, com um professor que tinha apenas o Ensino Médio. Ali tínhamos até a quarta série. Para essa situação Silva, Felipe e Ramos (2012) afirmam que a escola “rural”, quando existe, acontece com uma infraestrutura precária e visível desqualificação profissional, derivada claramente do abandono do Estado, com pouco ou nenhum investimento e definição de políticas públicas. Concordo com os autores que “para a maioria das crianças que habitam o campo, faltam alguns direitos básicos, porém essenciais. A educação, por exemplo, é uma dessas ausências mais profundas” (SILVA, FELIPE E RAMOS 2012, p. 418-19).

A partir da quinta série, quem quisesse continuar estudando, os pais tinham que mandar os filhos para a cidade, como meus pais não tinham condições de manter nenhum de nós na cidade, vi meus irmãos abandonarem a escola para trabalhar¹, alguns voltaram anos mais tarde quando abriram novas turmas e puderam concluir o Ensino Fundamental, mas se viram obrigados novamente a parar por não ter a oferta do Ensino Médio, nesse vai e volta, dois deles não terminaram o Ensino Médio, minha irmã concluiu o Ensino Médio em 2018, dezenove anos depois de ter concluído o Ensino Fundamental.

Outro fato importante que relato foi a forma como iniciei o Ensino Médio no ano de 2004, primeira turma da sala anexa da Extensão da Escola Estadual Verena Leite de Brito na Comunidade de Santa Clara. Essa fase de estudos devo à insistência da minha mãe em querer que eu continuasse a estudar e aos professores que compreenderam a necessidade de eu poder me afastar para o trabalho e também de dar sequência aos estudos.

Dessa forma voltei à sala de aula, porém com uma infrequência escolar constante, pois, como já trabalhava como vaqueiro no transporte de gado por terra, as viagens eram seguidas e eram poucos os dias que eu frequentava a sala de aula. Ali, começamos com quinze alunos, tendo aula com apenas dois professores, um pedagogo e um outro. A memória é falha e não me lembro muito dessa formação, entre a fazenda e a escola, entre as viagens e as aulas pude concluir o Ensino Médio em 2006.

Em 2007, depois de trabalhar no período da cheia no pantanal para tirar gado da parte baixa para a parte alta, fui incentivado por um companheiro de lida a dar continuidade aos estudos, uma vez que, entre os vaqueiros que estavam naquela atividade eu era o mais novo e o único que tinha concluído o Ensino Médio, além de deparar com árdua realidade que muitos vaqueiros passam e aceitam por não terem outra opção de trabalho como, o distanciamento de suas famílias, poucos recursos em caso de algum acidente e o isolamento em fazendas nos rincões da fronteira.

Em meu primeiro e único vestibular, fui feliz em ser aprovado no Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso *Campus* Cáceres - MT. Não diferente da Educação Básica, a Educação Superior exigiu sacrifício, finalizei em 2012, sem a mínima pretensão de ir para a sala de aula como profissional. Duas situações faziam com que eu pensasse dessa forma, a primeira era que eu estava trabalhando em uma empresa multinacional e tinha um salário razoável para me manter e isso já era o necessário. A outra

¹. Castro (2012 p. 441) nos apresenta como evidente os problemas enfrentados pelos jovens do campo, são problemas enfrentados pela pequena produção familiar, como as difíceis condições de vida e de produção, nesse contexto, algumas dificuldades atingem de forma direta os jovens do campo.

situação era que o curso que eu tinha feito não era o que eu tinha planejado, o que fez com que eu não tivesse o interesse, pois considerava incapacitado para exercer a função de professor.

Em 2013, logo no início do ano aconteceu um evento desagradável comigo naquela empresa, o qual fez com que eu tomasse a decisão de pedir demissão para evitar que acontecesse algo pior. Passados alguns dias desse acontecimento, recebi o convite do Padre Geraldo José da Silva² para dar aula de Língua Portuguesa na recém criada Escola Estadual “11 de Agosto”. Aceitei o convite e dei início a minha nova profissão: professor da Educação Básica. Recém saído da faculdade, pouca ou nenhuma experiência, entro no quadro de professores da Escola do Campo “11 de Agosto”. Assim inicia-se aí o segundo motivo que me leva a realizar esta pesquisa.

Entre os anos de 2013 a 2015 trabalhei como professor na referida instituição e em nenhum momento tivemos formação de como atuar na educação do campo, as formações continuadas ofertadas pelo Cefapro eram voltadas para as áreas específicas do conhecimento. A cada início do ano olhávamos superficialmente para as orientações curriculares da diversidade. O contato maior com a teoria e legislação da Educação do Campo acontece nos anos de 2016 e 2017, anos que eu estive como gestor da Escola “11 de Agosto”. A partir dessas situações, pude juntar as minhas inquietações em um projeto de pesquisa no qual foram pensadas neste texto.

A pesquisa em Educação do Campo tem tido um avanço significativo nos últimos anos no Brasil, avanço esse que se deve à junção de várias entidades que se organizaram e formaram um movimento de busca por uma educação que realmente contemplasse os sujeitos do campo e essa população da fronteira.

Pensar a escola do campo dentro dos parâmetros pré estabelecidos pelas Diretrizes do Campo é o que nos leva a realizar esta pesquisa. Uma vez que, de acordo com Peripolli (2008), “a Educação do Campo em Mato Grosso, significa, pensar em políticas públicas que venham de encontro dos interesses desses sujeitos, ou seja, pensá-las para além dos interesses do capital, o que significa dizer: para além dos interesses do latifúndio, da monocultura, do agronegócio” (PERIPOLLI 2008, p. 134).

Na busca por uma Educação de qualidade para os sujeitos da fronteira foi que em 2013 foi criada a Escola Estadual “11 de Agosto” na linha de fronteira Brasil-Bolívia na Comunidade de Santa Clara, que está localizada no Distrito de Santa Clara do Monte Cristo município de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT. A partir disso, buscaremos nesta Instituição de Ensino

² O Padre Geraldo foi o primeiro “Pároco” residente na Igreja Católica da Comunidade de Santa Clara, foi o idealizador da criação da Escola Estadual “11 de Agosto”.

analisar a representatividade desempenhada pela Escola para a população do campo na fronteira Brasil-Bolívia.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual “11 de Agosto” no Distrito de Santa Clara do Monte Cristo no município de Vila Bela da Santíssima Trindade - MT. A escolha da escola foi feita tendo por critério o meu envolvimento com a mesma já dito anteriormente e por estar situada na Zona Rural e na linha de Fronteira com a Bolívia.

A pesquisa contou com a participação da Comunidade Escolar – pais/responsáveis, alunos(as), professores (as) e profissionais da educação (incluem neste segmento os técnicos administrativos educacionais – secretário e auxiliar administrativo – e os apoios administrativos educacionais – vigias, nutricionista e zeladoras) - da Escola Estadual “11 de Agosto.

As entrevistas ocorreram entre os dias 08 a 13 de junho de 2019. O primeiro contato com a comunidade escolar se deu de diversas formas, na escola, em casa e na igreja, onde pudemos marcar um local para realizar as entrevistas e assim aproveitamos para tirar as dúvidas sobre o projeto em ação. O segundo momento de contato com os sujeitos da pesquisa foi durante as entrevistas, que, em sua maioria, ocorreram dentro do ambiente escolar, em uma sala de aula separada cedida pela administração da Instituição. Poucos foram os casos de entrevistas na casa dos sujeitos.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, configurando-se como estudo de caso. A pesquisa qualitativa apresenta-se a partir da obtenção de dados descritivos, coletados diretamente com as situações estudadas, enfatizando as formas de manifestação, os procedimentos e as interações cotidianas do fato investigado, bem como, retratam a perspectiva dos participantes. Outra característica importante é a de que o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Fica claro, que as pesquisas de caráter qualitativo buscam capturar a perspectiva dos participantes e considerar os diferentes pontos de vista dos mesmos.

Nas palavras de Rey (1998), “à investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação” (REY 1998, p. 42). O investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar, no qual não supõe o encerramento no desenho metodológico de somente aquelas informações diretamente relacionadas com o problema explícito a priori no projeto, pois a investigação implica a emergência do novo nas ideias do investigador, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.

A pesquisa envolverá um Estudo de Caso, cuja opção decorre do interesse da investigação naquilo que é único e particular do sujeito pesquisado. Lüdke e André (1986) afirmam que “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LÜDKE E ANDRÉ 1986, p. 17). Nas palavras de Gil (2009), o estudo de caso pode ser considerado um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coletas de dados, como por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos.

Os instrumentos de pesquisa que nos auxiliaram a viabilizar a consecução dos objetivos pretendidos foram a pesquisa documental, bibliográfica e as entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas a partir de um roteiro planejado procurando identificar as contribuições que tiveram dos pesquisados com a implantação do sistema educacional.

Como instrumento de coleta, a entrevista seguiu um roteiro semiestruturado, que, segundo Triviños (1987), enriquece a investigação, porque ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, proporciona liberdade e espontaneidade ao informante.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida em que recebem as respostas dos entrevistados. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

As entrevistas, de caráter semiestruturadas estabelecem uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde, criando uma atmosfera de influência recíproca, uma vez que, afasta a relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado; embora, exija do pesquisador um alto grau de preparo e atenção – não somente nas palavras do entrevistado, mas em todos os gestos, expressões, hesitações etc.

Após as entrevistas, fiz as transcrições das mesmas e, posteriormente, passei pela conferência de fidedignidade, ou seja, ouvi as gravações tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonações, interjeições, interrupções etc.

Feita a transcrição e passada pela conferência, parti para a análise das narrativas. Neste caso, pretendi segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de possibilidades explicativas do problema ou do universo estudado (DUARTE 2004, s/p).

Uma vez colocando-me no jogo e indicando a metodologia do trabalho cheguei ao resultado que passo a apresentar sucintamente. Essa dissertação está estruturada em quatro seções.

Na Primeira Seção: *A pesquisa em Educação do/no campo na linha de Fronteira: um balanço de produção*, apresento um balanço das produções realizadas no período entre 2013 a 2017 que se encontram publicadas no Portal da Capes e que tem relação com a temática de nosso estudo.

Na Segunda Seção: *Educação do/no Campo: Legislação Lutas e Conquistas*, apresento o processo das principais conquistas na questão de políticas públicas educacionais para a população do campo. Nessa seção faço o percurso desde a Constituinte de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, e os demais decretos e leis que foram instituídas nas últimas décadas, que constituem o rol de políticas públicas da Educação do Campo. Ainda nessa seção, apresento as políticas públicas para a Educação do Campo no Estado do Mato Grosso.

Na Terceira Seção: *A Fronteira Brasileira: Um olhar pela Fronteira Oeste de Mato Grosso*, apresento o conceito de fronteira como fundamental para compreender esta instituição educacional. Parto da concepção posta por Ferreira (2009), e Cataia (2001) que estão ancorados nas teorias Ratzel (1988) e Ancel (1938). Após apresentar o conceito de fronteira por diferentes teóricos, faço uma descrição dos países da América do Sul que fazem linha divisória com o Brasil. Em seguida descrevo os municípios mato-grossenses que fazem limites com a Bolívia.

Ainda na Terceira Seção apresento alguns detalhes da pesquisa, intitulado “Entre negros, índios, migrantes e imigrantes: o *locus* da pesquisa”, faço o percurso discursivo partindo desde a sede do município: Vila Bela da Santíssima Trindade, a caracterização do Distrito de Santa Clara do Monte Cristo, a Comunidade Santa Clara / Ponta do Aterro e seus sujeitos. Apresento também, a Escola Estadual “11 de Agosto”, ali descrevo o processo de criação da mesma, além da composição dos sujeitos que a frequentam, os objetivos e a finalidade da mesma de acordo o que está posto no Projeto Político Pedagógico.

Na Quarta Seção: “*A Representatividade da Escola do/no Campo: diálogos e seus sujeitos*” trago descrito as entrevista com os membros da Comunidade Escolar. As análises foram divididas em três grandes categorias sendo: a) “A importância da Escola na linha de fronteira: realidade e perspectivas sobre a educação dos sujeitos do campo”; b) “A Comunidade Escolar e a Educação do/no campo: realidade e perspectiva na linha de fronteira”; c) “Os (des)caminhos da Educação do/no Campo na linha de Fronteira”. Para cada categoria foi feita uma pergunta norteadora, uma vez que as respostas dessas perguntas foram suficientes para que

alcançássemos os resultados esperados e necessários para tirar algumas conclusões dessa pesquisa.

SEÇÃO I

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA LINHA DE FRONTEIRA: UM BALANÇO DE PRODUÇÃO

O balanço de produção que apresentaremos a seguir é o resultado de pesquisa junto ao Banco de Teses e dissertações da Capes. Busco aqui demonstrar, por meio de um balanço de produção, como os pesquisadores e Universidades brasileiras vêm pensando as questões do campo e da fronteira, especialmente, como pensam o modelo de educação do campo e da fronteira, onde os sujeitos nela envolvidos exerçam seu protagonismo.

Essa pesquisa foi realizada entre os meses de junho e julho de 2018. Como afirmou meu orientador, em todo processo de pesquisa antes de se aprofundar no objeto a ser pesquisado, devemos fazer um levantamento de tudo que está sendo produzido em certo período de tempo, o que nos levará a conhecer o que já foi pesquisado, esse processo é denominado por vários teóricos com diferentes nomenclaturas.

O levantamento bibliográfico, segundo Moroz e Gianfoldoni (2006), “pode ser útil na delimitação mais precisa de um problema” (MOROZ e GIANFOLDONI 2006, p. 29). A partir da bibliografia teremos informações que nos permitem optar por uma faceta envolvida na temática, descartando outras.

As autoras afirmam que a “realização do levantamento bibliográfico consiste na seleção de obras que se revelam importantes e afins ao que se deseja conhecer, portanto, não é uma atividade aleatória e sim metódica como toda e qualquer produção científica” (MOROZ e GIANFOLDONI 2006, p. 31). Já Paezano e Bitencourt (2017) definem o balanço de produção como:

[...] a primeira etapa da pesquisa bibliográfica e que pode nos acompanhar no decorrer da construção da escrita da dissertação, pois, no caso, buscamos as dissertações e as teses, sob as temáticas de nosso interesse relacionada com a pesquisa em fase inicial de desenvolvimento, de forma que os trabalhos já produzidos, fossem filtrados a partir de descritores estabelecidos, que contribuirão para o processo de investigação. (PAEZANO; BITENCOURT, 2017, p. 3).

O primeiro desafio para essa pesquisa foi a escolha de quais seriam os descritores a serem usados na plataforma. A princípio usei os descritores Educação do Campo, Educação no Campo, Educação na fronteira e Escola de fronteira, este último como meio de entender o que os teóricos e pesquisadores estão trabalhando no contexto desta temática.

Para podermos chegar no levantamento real da quantidade de material produzido nos últimos 05 anos fizemos o seguinte processo: acesso ao portal CAPES: Catálogo de Teses e dissertações; Inserção dos descritores; Leitura dos resumos; Acesso ao material completo de interesse da área a ser pesquisada.

No portal Capes temos vários *links* disponíveis para a realização da coleta de dados de produções para ser pesquisado. Um deles é o catálogo de teses e dissertações que, segundo o *site* dessa plataforma, foi criada com objetivo de facilitar o acesso às produções que estavam sendo produzidas pelos pesquisadores em todo o país. Ao acessarmos esse *link*, notei que em um primeiro momento, ele nos dá um apanhado geral de tudo o que se tem produzido num período de cinco anos em todo o país.

Esse *link* permite filtrar as informações com mais profundidade. Quando buscamos no ícone “refinar meus resultados”, temos os seguintes filtros: Tipo: mestrado e doutorado; ano: apresenta os últimos cinco anos; autor, orientador e banca³; Grande área de conhecimento, área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração e nome de programa⁴.

No *link* “portal de periódicos” temos os campos de pesquisa. Ao abrirmos o caminho de comunicação *pesquisa avançada*, é oferecido um leque de opções para realizarmos a pesquisa. Nessa *aba* temos como pesquisar as palavras-chave ou descritores nos seguintes campos: *título*, como *autor* e/ou *assunto*. Também podemos aumentar a pesquisa se essas palavras-chave ou descritores são exatos ou apenas começamos com elas.

Para chegar aos resultados, foram utilizadas as aspas para nos permitir recuperar o conceito completo, pois, a não utilização de aspas faz com que o mecanismo de pesquisa da base de dados da Capes recupere registros contendo todas as palavras digitadas, o que pode levar à recuperação de resultados que não atendam as demandas da pesquisa. O quadro a seguir nos mostra o resultado inicial de nossa pesquisa.

³ Nesses ícones apresentam uma gama de autores, orientadores e banca dos trabalhos produzidos nos últimos cinco anos.

⁴ Nesses ícones podemos filtrar os resultados, podendo chegar apenas naquilo que queremos em específico.

Quadro 01: Panorama Geral de Dissertações de 2013 -2017

Descritores	Dissertações	Teses	Total
Educação do Campo	863	260	1123
Educação no Campo	106	24	130
Educação na fronteira	14	2	16
Escola de Fronteira	10	-	10
Total	993	286	1279

Fonte: Dados extraídos do Banco de Teses da Capes (2018).

De acordo com os dados expostos no quadro acima, podemos observar que, ao pesquisarmos os descritores em uma busca superficial, temos um número elevado de trabalhos realizados no País. Em uma análise simples desses dados podemos afirmar que essa gama de produções abrange várias áreas de conhecimento e que aqui utilizaremos apenas aquelas que nos interessam. Ainda percebemos o grande número de produções com os descritores “Educação do Campo” e “Educação no Campo”, já os termos “Educação na Fronteira” e Escola de Fronteira com poucas produções no país.

Aprofundamos nossa pesquisa usando algumas das opções de refinamento da pesquisa que o *link* “refinar meus resultados” nos oferece, para podermos afunilar os resultados do que estamos pesquisando. Para esta etapa usamos os filtros: *Tipo*: mestrado, sendo mestrado acadêmico ou profissional e o filtro temporal dos últimos cinco anos, ou seja, *de 2013 a 2017*. Conforme o quadro abaixo:

Quadro 02: Panorama Geral de Dissertações 2013 - 2017

Descritor	Mestrado		Ano				
	Acadêmico	Profissional	2013	2014	2015	2016	2017
Educação do Campo	564	112	99	110	139	152	176
Educação no Campo	46	12	07	08	18	10	15
Educação na Fronteira	04	00	00	01	01	02	00
Escola de Fronteira	05	02	01	01	01	03	01
Total	622	234	107	120	159	167	192

Fonte: Dados extraídos do Banco de Teses da Capes (2018).

Ao analisarmos o quadro acima percebemos uma grande produção em diversas áreas dos dois primeiros descritores, no terceiro descritor percebe-se a falta de produção nos anos de 2013 e 2017, já no último descritor poucos trabalhos desenvolvidos com essa temática nos

últimos cinco anos. Ressalto que no quadro cima os trabalhos ainda estão com dois filtros – tipo de pesquisa: mestrado e ano – o próximo passo será o aprofundamento na grande área de conhecimento que a nossa pesquisa está posta.

No quadro 07 apresentarei apenas o refinamento dos descritores “Educação do Campo” e “Educação no Campo”, com o filtro *tipo*: mestrado: acadêmico e profissional, *espaço temporal*: 2013 a 2017. E a grande área de conhecimento: *ciências humanas*. Os resultados serão mostrados no quadro a seguir:

Quadro 03: Panorama Geral de Dissertações 2013 -2017

Descritor	Mestrado		Ano				
	Acadêmico	Profissional	2013	2014	2015	2016	2017
Educação do Campo	430	71	77	84	108	109	123
Educação no Campo	31	6	4	6	12	6	9
Total	461	77	81	90	120	115	132

Fonte: Dados extraídos do Banco de teses da Capes (2018).

Ao analisarmos os dados do quadro percebemos que o índice de produção “Educação do Campo” ainda é grande. O próximo passo será apresentar os resultados com os seguintes filtros: *Tipo*: mestrado acadêmico e profissional, filtro *temporal*: 2013 a 2017, grande área de conhecimento: *ciências humanas* e área de conhecimento: *educação*,⁵ como é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 04: Panorama Geral de Dissertações 2013 - 2017

Descritor	Mestrado		Ano				
	Acadêmico	Profissional	2013	2014	2015	2016	2017
Educação do Campo	333	43	65	67	76	82	86
Educação no Campo	22	06	04	05	09	04	06
Total	355	49	69	72	85	86	92

Fonte: Dados extraídos do Banco de Teses da Capes (2018).

Os dados apresentados pelo resultado da pesquisa no quadro seguinte mostram uma pequena produção no descritor “Educação no Campo” em que nos últimos cinco anos não teve produção no mestrado profissional. Com o descritor “Educação do Campo”, notamos um total elevado nesse intervalo de tempo, porém não consta produção para o ano de 2014.

⁵ No quadro 09 ainda temos muitas produções nos dois campos “Educação do Campo” e “Educação no Campo”. Para refinar ainda mais os nossos resultados, apresentarei no quadro 09 os resultados dos filtros: *Tipo*: Mestrado – acadêmico e profissional, filtro temporal: 2013 a 2017, grande área de conhecimento: Ciências Humanas, área de conhecimento: Educação, área de concentração: educação.

Quadro 05: Panorama Geral de Dissertações 2013-2017

Descritor	Mestrado		Ano				
	Acadêmico	Profissional	2013	2014	2015	2016	2017
Educação do Campo	163	2	37	00	50	43	35
Educação no Campo	12	00	2	2	3	3	2
Total	175	2	38	2	53	46	37

Fonte: Dados extraídos do Banco de Teses da Capes (2018).

Para dar sequência nos refinamentos dos resultados, no quadro a seguir trataremos apenas do descritor “Educação do Campo”, onde utilizaremos os seguintes filtros: *Tipo*: mestrado acadêmico e profissional, filtro temporal: 2013 a 2017, grande área do conhecimento: Ciências Humanas, área do conhecimento: educação. Área de concentração: educação e programa: educação. O quadro a seguir nos mostra os resultados:

Quadro 06: Panorama Geral de Dissertações 2013 -2017

Descritor	Mestrado		Ano				
	Acadêmico	Profissional	2013	2014	2015	2016	2017
Educação do Campo	168	00	34	42	32	35	25

Fonte: Dados extraídos do Banco de Teses da Capes (2018).

Neste quadro percebemos um grande número de produções que foram encontrados no filtro temporal de 2013 a 2017 com o descritor “Educação do Campo”. Ressalto que foram usados todos os filtros possíveis nesse quadro para chegar a esse resultado. Noto ainda algo que busquei por mais vezes e obtive o mesmo resultado, na pesquisa do quadro 05 não temos nenhuma produção para o ano de 2014 e na tabela seis aparece 42 produções.

Com os dados recolhidos, parti para a leitura de seleção, onde filtrei apenas o material que me interessava. No descritor “Educação do Campo”, encontrei grande número de produções nos últimos cinco anos, por isso decidi fazer uma primeira seleção pelo título, para depois selecionar os resumos e, por fim, fazer a leitura e análise do conteúdo das dissertações selecionadas.

Em uma leitura seletiva dos resumos das 168 (cento e sessenta e oito) dissertações com o descritor “Educação do Campo” filtrei apenas 04 (quatro), com temas que permeiam nosso objeto de pesquisa. Já as demais são de campos da Educação do Campo que no momento não se encaixariam em nossa pesquisa. O quadro a seguir traz o demonstrativo das dissertações relevantes no descritor Educação do Campo.

Quadro 07: Demonstrativo de Dissertação de Relevância

DESCRITOR EDUCAÇÃO DO CAMPO				
TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO
A Constituição do sujeito do campo no Brasil a partir das Políticas Públicas Brasileiras.	Carini Paschoal de Souza	Universidade de Santa Cruz do Sul.	Dissertação	2014
Povos e comunidades tradicionais: relações com a Escola do/no campo.	Marilei de Fatima Ferreira	Universidade Tuiuti do Paraná	Dissertação	2017
Educação do campo: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos educandos/as.	Maria Sueleud Pereira da Silva	Fundação Universidade Federal do Piauí	Dissertação	
Escola do campo em comunidades de fronteiras	Angela Maria Leite Peizini	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	2016

Fonte: Dados extraídos do Banco de Teses da Capes (2018).

No descritor “educação no campo” selecionei doze dissertações, porém, a partir da leitura seletiva dos resumos, cheguei com o orientador à conclusão que das doze selecionadas, nenhuma se enquadrava ao perfil do nosso objeto de pesquisa. Das quatro dissertações com o descritor “Educação na fronteira” foi selecionada apenas uma de relevância para nosso objeto de pesquisa como mostra o quadro a seguir:

Quadro 08: Demonstrativo de Dissertação de Relevância

DESCRITOR: EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA				
TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO
Educação na fronteira: desafios e perspectivas da educação escolar na fronteira Brasil-Guiana	Gildete Nunes de Sousa Martino	Fundação Universidade Federal de Roraima	Dissertação	2016

Fonte: Dados extraídos do Banco de Teses da Capes (2018).

Das sete dissertações com o descritor *Educação na fronteira* foram selecionadas duas dissertações de relevância para nosso objeto de pesquisa como mostra o quadro a seguir:

Quadro 09: Demonstrativo de Dissertações de Relevância

DESCRITOR: ESCOLA DE FRONTEIRA				
TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO
A multiculturalidade na escola de fronteira	Thiago da Silva Godoy	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Dissertação	2016
Relações interculturais no processo de escolarização em uma escola de fronteira	Emanuelly Cristiny Rodrigues Vieira Guimaraes	Universidade Federal de Rondônia	Dissertação	2015

Fonte: Dados extraídos do Banco de Teses da Capes (2018).

Apresentaremos a seguir o que pode ser filtrado das leituras das dissertações que foram consideradas relevantes na busca pelas produções que mais se aproximam da que estamos propondo enquanto objeto de pesquisa.

A produção de Carini Paschoal de Souza (2014) intitulada “A constituição do sujeito do campo no Brasil a partir das políticas públicas brasileiras” problematiza a formação do sujeito do campo a partir da análise das políticas públicas da educação do campo. A pesquisadora retrata na sua conclusão que na efetivação das políticas percebe-se que existe uma relação de poder entre os sujeitos envolvidos e a inclusão como forma de redução e prevenção do risco social, neste caso, considera-se a sucessão rural e a diminuição do êxodo rural da população para as zonas urbanas.

A produção de Marilei de Fátima Ferreira intitulada “Povos e comunidades tradicionais: relações com a Escola do/no Campo”, do ano de 2017, traz a discussão dos povos tradicionais e as políticas públicas e a educação do/no campo com o objetivo de efetivar as políticas governamentais e as dos movimentos sociais.

A produção de Silva (2017), intitulada “Educação do campo: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos educandos/as”, retrata a contribuição da prática educativa na construção da identidade camponesa dos educandos que, por meio de um estudo de caso, parte das inquietações de como as práticas educativas contribuem para a formação da identidade camponesa dos educandos, além dos desafios que os educadores enfrentam na produção dessas práticas educativas muitas vezes desconectadas com seus contextos específicos.

A produção “Escola do campo em comunidades de fronteiras”, de Angela Maria Leite Peizini, 2016, analisa como e quais os diálogos que emergem com as diversas culturas vivenciadas pelos professores que transitam entre uma comunidade e outra, ou entre um município e outro, com foco no professor que trabalha em mais de uma comunidade.

Martino (2016) trata a questão da interculturalidade na Educação de fronteira na cidade de Bonfim no Estado de Roraima que faz divisa com a Guiana e busca analisar o processo educativo e as relações entre alunos brasileiros, guianenses e indígenas em uma escola do município de Bom Fim (Roraima). De acordo com a autora, os resultados mostraram a dificuldade que os professores têm em lidar com a questão da interculturalidade daquela região de fronteira.

A produção de Emanuely Cristiny Vieira Rodrigues Guimarães, intitulada: “Relações interculturais no processo de escolarização em uma escola de fronteira”, trata da questão da interculturalidade na educação de fronteira na cidade de Guajará Mirim no Estado de Rondônia, fronteira com a Bolívia. A autora trata com detalhes a respeito da forma como os alunos oriundos do país vizinho são recebidos na escola. Esse trabalho tem relevância em nossa pesquisa por se tratar da interculturalidade. A partir desse trabalho teremos uma base de como é dada a situação da escolarização também no nosso contexto da fronteira que traz com ônibus diariamente estudantes de San Vicente (Bolívia) para a Escola “11 de Agosto” na Comunidade de Santa Clara.

A produção de Godoy 2016, intitulada “A multiculturalidade na escola de fronteira”, traz a questão a proposta da multiculturalidade na região de fronteira entre os países Brasil e Bolívia na cidade de Corumbá-MS, em uma escola integral daquela cidade, tendo em vista a forte presença cultural de brasileiros e bolivianos no interior da mesma. Lá e aqui no Distrito de Santa Clara do Monte Cristo a presença dos Chiquitanos é relevante.

A partir das leituras das dissertações de relevância nos descritores que selecionamos para fazer o levantamento de produção, podemos ver que as dissertações que tratam especificamente da constituição do sujeito do campo estão interligadas com as políticas que fundamentam a educação do campo, bem como os projetos criados para a implementação dos mesmos pelos governos estaduais e municipais.

No que trata a Escola de fronteira, os estudos mostram a preocupação de como lidar com o múltiplos sujeitos que a fronteira oferece nas instituições de ensino, seja pelos educadores, pela comunidade e pelos educandos de fronteira.

A partir de todas as leituras de resumos e leitura minuciosa dos trabalhos selecionados no Banco de teses e dissertações da Capes-MEC, podemos concluir que, por mais que tenha produções com a temática educação do campo e Educação de fronteira e Escola na fronteira, quando pesquisadas separadamente já nos alertam para algumas semelhanças, mais ainda aparecem como temáticas que nos instigam a entrar nessa temática de forma mais ampla no doutorado, ao buscar compreender o que faz liga nessas populações fronteiriças.

De todos os trabalhos analisados com a temática educação do campo notamos a preocupação dos pesquisadores na eficácia da implementação das leis que regem a educação do campo no país.

Dos trabalhos analisados com as temáticas Educação de fronteira e Escola de fronteira, notamos a preocupação dos pesquisadores com a inter-multiculturalidade no interior dos estabelecimentos de ensino em várias regiões do país, porém, em escolas urbanas em Estados com fronteiras nacionais das regiões Norte e Centro-Oeste do País as complexidades aumentam quando as línguas são diferentes. A temática Educação do Campo em escola de fronteira, trata apenas de fronteira entre municípios e não de fronteiras nacionais, como são os últimos casos de pesquisas acima apresentados e o nosso do Distrito de Santa Clara do Monte Cristo.

De qualquer forma, todos os trabalhos mostram a importância de cada um e o que eles podem contribuir com nossa pesquisa. Faço uso de Paesano e Bitencourt (2017), de que o “balanço de produção se torna uma ferramenta viável para contribuição da pesquisa bibliográfica, acompanhando a mesma por todo o percurso de nosso estudo” (PAESANO e BITENCOURT 2017, p. 17).

SEÇÃO II

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: LEGISLAÇÃO, LUTAS E CONQUISTAS

Posto que, por muito tempo, a formação acadêmica era privilégio de poucos, o acesso à educação, como direito conquistado, leva à conclusão que essa deve ser garantida a todos os seres humanos, independente de qualquer condição pessoal. De acordo com Sérgio Haddad, “Por meio da educação, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história da humanidade” (HADDAD 2012, p. 215), não só a educação escolar, mas a educação em seu sentido amplo, pois estamos em constante aprendizado, que pode ocorrer em qualquer lugar em que estivermos.

Dessa forma, o presente texto tem por finalidade apresentar os processos das principais conquistas na questão de políticas públicas educacionais para a população do campo, faço o percurso de análises desde a Constituinte de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 e demais resoluções e decretos que foram instituídos nas últimas décadas, que constituem o rol de políticas públicas da Educação do Campo.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo ducentésimo quinto, que trata da Educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, esse *direito* é considerado como sinônimo de políticas públicas. Concordo com Sérgio Haddad, ao afirmar que “o reconhecimento do direito à educação implica que sua oferta deve ser garantida para todas as pessoas” (HADDAD 2012, p. 217). Outro marco importante das leis nacionais, no tocante à educação, encontramos na lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Em análise a Lei 9394/96, ao especificar a educação para o meio rural, temos os seus artigos 23, 26 e 28 que mostram as especificidade do campo no que diz respeito ao social, econômico, político e cultural. Em análise ao artigo 26 da referida Lei, encontramos a organização de um sistema de ensino adequado à sua diversidade sócio cultural, o qual requer das redes (municipal – estadual – federal) as adaptações necessárias para a organização metodológica e curricular que contemplem as especificidades dos sujeitos do campo.

No artigo 28 da LDB 9394/96, fica explícito: “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Além disso, está detalhado nos incisos I e III como deve ser a procedência quanto aos “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às

reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

De acordo com Molina, a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 integram o “rol dos direitos sociais fundamentais e o detalhamento da obrigação do Estado na oferta da Educação aos povos do campo” (MOLINA 2012, p. 452).

Mas afinal, quem são os sujeitos do Campo? Para responder a essa pergunta nos ancoramos nos conceitos de Caldart (2002), quando conceitua os sujeitos do campo como “aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos da realidade controversa, mas não conforma com ela”. Ou seja:

Sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria dessa herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. (CALDART 2002. p. 29).

Como conceitua a autora, no nosso campo temos diferentes sujeitos: os pequenos agricultores, os quilombolas, os indígenas, os pescadores, os assentados, os reassentados, os lavradores, os roceiros, os sem-terra, os agregados, os meeiros, entre outros, que estão vinculados ou não as organizações populares. Além disso, existem as outras particularidades desses sujeitos, como a questão da idade, da religião, de como olhar o mundo e de como resolver seus problemas e de como ser e fazer a luta e a resistência no campo.

Depois de mais de duas décadas de lutas e conquistas, a Educação do no Campo vem ganhando espaço entre seus pesquisadores. Essas conquistas devem-se à união de diversos intelectuais e junção de várias entidades que apoiam a busca pelos direitos daqueles que são excluídos das políticas educacionais, onde se organizaram e formaram um movimento de busca por uma educação que realmente contemplasse os sujeitos do campo.

Buscou-se um tipo de educação específica para essa gama de pessoas como “sujeitos humanos e como sujeitos sociais”, combinando pedagogias “de modo a fazer uma educação que formasse” e “cultivasse identidades”. Além da “autoestima, valores, memória, saberes e sabedoria”, buscou-se nas raízes a organização pedagógica sem fixá-los em sua “cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir”, que não tivesse por finalidade “ajudar a formar trabalhadores do campo que conformem ao modelo de agricultura em curso”, mas, que ajudasse a “formar sujeitos capazes de resistir a este modelo [capitalista de produção] e lutar pela

implementação de um outro projeto que incluía a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no do campo” (CALDART 2002, p. 23).

A luta por uma educação de qualidade no campo vai além de projetos e políticas públicas isoladas, requer também a criação de escolas específicas que atendam a essas pessoas em suas realidades diversas. Para Caldart (2002), a escola do campo deveria ser mais do que estrutura. Neste sentido, com o intuito de fomentar a luta pela educação do/no campo, nasce em 1997, o Projeto por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia-GO, a partir da I Conferência: Por uma Educação Básica do Campo, onde os representantes das cinco entidades promotoras: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, Universidade de Brasília – UnB, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, assumiram a tarefa de dar continuidade à mobilização nacional desencadeada pelo processo de organização da referida conferência. Neste evento ficou elencado por pesquisadores e entidades envolvidas os desafios a serem perpassados pelo movimento *Por uma Educação Básica do Campo*.

Para os organizadores do movimento era impossível “pensar na educação do campo sem pensar em seu sujeitos concretos, históricos, à infância, à juventude, aos adultos que vivem e se constituem humanos” (ARROYO 1999, p. 11). Ou seja, esse tipo de educação deveria ser voltada para “pessoas concretas, sujeitos de direitos” (ARROYO 1999, p. 11). Por se tratar de um programa que buscava a efetivação dos direitos dos sujeitos do campo, o movimento “Por uma Educação Básica do Campo” teve seu embasamento legal na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e bases da Educação (9394/96).

Dessa forma, foi desenvolvido um trabalho que abrangesse todos os campos e que contemplasse todos os sujeitos, a educação como primeiro desafio, desafio este em saber o que está sendo ensinado no meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Para a concepção de educação, usar-se-á a expressão *do campo* e não mais a usual meio rural, pois, de acordo com os organizadores do movimento, apenas dessa forma estaria tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras *do Campo* (KOLLING, NERY, MOLINA 1999, p. 26).

O Projeto *Por uma Educação Básica do Campo* acontece, até os dias de hoje, também como um “desafio da construção, do processo que se pretende desenvolver, pois ainda existe a sobreposição da cidade sobre o campo, ou seja, superar a dicotomia rural x urbano”

(KOLLING, NERY, MOLINA 1999, p. 37). Após 20 anos, percebemos que essa dicotomia ainda é uma barreira a ser superada ou, ao menos, algo a ser pensado em profundidade.

As conquistas do movimento *por uma educação do campo* no que se refere aos marcos legais para a efetivação da Educação do Campo foram; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – nº 1 e 2 de 2002 e 2008 – ambas expedidas pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE); o parecer nº 1, de 2006 reconhece os dias letivos da alternância; e, mais recentemente, o decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Para Munarim (2006),

[...] as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão nessa relação Estado-Sociedade na medida que consolidam e materializam direitos. A Resolução faz indicações concretas de responsabilidades dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas. Mais que um eventual “ponto de encontro” entre Estado e Sociedade, que, neste caso, implicaria uma visão dicotômica dessa relação, as Diretrizes Operacionais têm o significado de construção democrática na forma de ampliação do Estado como espaço, por excelência, da política. (MUNARIM 2006, p. 18).

Para o autor, as Diretrizes Operacionais do Campo representa “um ponto de chegada dos movimentos e organizações sociais do campo na sua luta pelo direito à educação, e um ponto de partida da ação do Estado no cumprimento do dever de garantir educação apropriada aos povos que vivem no campo”. Uma vez que essa modalidade de educação no campo é caminho e é chegada, deve ser concebida como um “instrumento efetivo de mudança da vida da escola no interior do município brasileiro” (MUNARIN 2006, p. 19).

Para Peripolli, “as Diretrizes querem significar, na prática, esta tentativa de ruptura entre a velha concepção do rural e o novo conceito de campo e conseqüentemente de Educação” (PERIPOLLI 2008, p. 116). O pesquisador afirma que

[...] estas Diretrizes, ao contemplarem as reivindicações e acolherem as sugestões dos mais diferentes movimentos sociais, mostram que há um foco de resistência no interior das instituições. Ou seja, o processo contraditório se constrói no cotidiano e, aos poucos – as vezes de maneira imprevisível, outras de forma planejada – se faz sentir de forma efetiva, provocando as mudanças (PERIPOLLI 2008, p. 116 – 117).

Por ser considerado o marco da legal de avanço para a educação do campo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, Machado e Vendramini (2013) apontam que, a Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002), “reflete as contradições inerentes à política educacional de nosso país, não se configurando, de fato, como algo transformador, tal como almejado pelos movimentos sociais do campo” (MACHADO, VENDRAMINI 2013, p. 8).

Em análise nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, temos em sua redação, a identidade da escola como sendo

[...] 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).

No artigo 5º que foram estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases, trata-se da proposta pedagógica das escolas do campo e reafirma o direito à educação: “a diversidade do campo em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”. Outro ponto a ser mencionado é sobre o artigo 10º onde fala sobre a gestão que deve “constituir mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores” (BRASIL, 2002).

Na Resolução nº 2 de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em seu primeiro artigo mostra a quem se destina o atendimento da Educação do Campo: “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).

No artigo 7º reafirma a formação inicial e continuada do trabalho docente que deve levar em consideração “a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades” (BRASIL, 2008).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 1, de janeiro de 2006, estipula os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CFFA) e coloca a importância de vincular o conteúdo das aulas com a realidade dos estudantes, o que é assim apresentado: “relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. É o aprender a aprender! É a Educação do Campo em seu conceito mais atual e consentâneo com a realidade” (BRASIL, 2006).

O outro marco legal é o decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Para Freitas, o Pronera tem um papel importante, pela reinserção do campo na

agenda de pesquisas das universidades brasileiras com intensidades diferentes, mas também com uma dimensão nacional (FREITAS 2011, p. 44).

Neste Decreto, temos no artigo 3º, que é de responsabilidade da “União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo” (BRASIL, 2010). Concordo com Molina (2012) ao afirmar que, “a exigência dessas políticas afirmativas para essas situações dá-se fundamentada em estatísticas que expõem a absurda privação do direito a educação escolar do campo” (MOLINA 2012, p. 455). Dada a importância desse documento, especialmente o artigo 4º, passo a inserir aqui:

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

I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;

II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;

III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;

IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e

IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares.

§ 1º A União alocará recursos para as ações destinadas à promoção da educação nas áreas de reforma agrária, observada a disponibilidade orçamentária.

§ 2º Ato do Ministro de Estado da Educação disciplinará as condições, critérios e procedimentos para apoio técnico e financeiro às ações de que trata este artigo (BRASIL 2010)

Na redação do Decreto percebemos que o Pronera apoia projetos em todos os níveis de ensino: da educação infantil, da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Médio – formação profissionalizante, até o Ensino Superior (MACHADO e VENDRAMINI, 2013).

Notamos em todos os seus incisos, que a União deve dar apoio às Escolas do Campo desde a Educação Infantil “como primeira etapa” da Educação Básica, Educação Profissional, Formação dos profissionais, além do auxílio da manutenção de estrutura, “construção, reforma, adequação e à ampliação das escolas do campo” (BRASIL 2010).

Além de reafirmar os objetivos da educação básica do campo, beneficiários, estratégias de funcionamento e condições de ofertas, financiamento e gestão, Molina (2012) considera o decreto 7.352 de 2010, “como uma concreta possibilidade de expansão da educação superior e a consolidação da sua oferta com base na alternância” (MOLINA 2012 p. 457).

Machado e Vendramini (2013) apresentam uma certa preocupação com o referido Decreto, uma vez que, por ser *decreto e programa* a ser implementado, pode ter alguns desafios para se manter como política pública. Para as pesquisadoras, “na condição de programa está suscetível a mudar e/ou acabar a qualquer momento”. Por isso, justificam sua assertiva nas seguintes situações: localização do programa no INCRA e não no MEC; o vínculo com as universidades é quase sempre conflitante, principalmente no que diz respeito à alocação dos recursos financeiros e à prestação de contas (MACHADO, VENDRAMINI 2013, p. 13).

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, a Educação do Campo tem se desenvolvido aos poucos e foi se fortificando o direito à democratização dos sujeitos do campo. Concordo que isso representa “simultaneamente avanço e desafio para a manutenção destes direitos, entendendo-os, também em permanente processo de instituição e destituição, relacionado às forças presentes nas relações sociais em dado momento histórico” (MOLINA 2012, p. 453). Nas palavras de Haddad (2012), o reconhecimento do direito à educação está consolidado, porém, a sua realização plena está longe de acontecer, cabe a nós exercê-los e exigir que sejam realizados em todos os cantos desse país.

2.1 Mato Grosso e a Educação no/do campo

A Educação em Mato Grosso está organizada nos mesmos moldes da Constituição Federal (1988). Ao referir-se sobre os princípios constitucionais, a Constituição de Mato Grosso (1989) diz:

Art. 3º - São princípios fundamentais e constituem objetivos prioritários do Estado:

III - propiciar educação, habitação, saúde e assistência pública à maternidade, à infância, à adolescência, ao idoso e às pessoas portadoras de qualquer tipo de deficiência (MATO GROSSO 1989).

Ao referir-se à educação, o documento orienta:

Art. 237- O Estado e os Municípios organizarão os seus sistemas de ensino de modo articulado e em colaboração, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, ao seu preparo para o exercício da cidadania com base nos seguintes princípios:

I - a educação escolar pública, de qualidade, gratuita, em todos os níveis e graus, é direito de todos, conforme art. 10, inciso III, desta Constituição.

A Constituição Federal (1988) não faz menção direta à educação voltada aos trabalhadores do campo. Todavia, ao referir-se à educação como um “direito de todos”, incluem-se aí, como não poderia ser diferente, os camponeses. Posterior a isso, a Lei Complementar nº 49/1998, que dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, em Seção Especial (Seção IX – Da Educação Rural). Essa traz algumas considerações (especificações) importantes sobre a educação do campo em Mato Grosso, ao conceber o reconhecimento da especificidade da educação para os sujeitos do campo, como é apresentado a seguir,

Art. 105 – Será destinada especial atenção às escolas do meio rural, [...];

I – elaboração de uma proposta curricular envolvendo a Secretaria Municipal de Educação, órgãos de agricultura, agropecuária e extensão, escola, família e comunidade, que permita conteúdos curriculares e metodologias apropriadas para atender as reais necessidades e interesses dos alunos, a articulação entre cultura local e as dimensões gerais do conhecimento e aprendizagem.

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

III – formação político-pedagógica dos docentes, buscando superar o isolamento do docente rural, estabelecendo formas que reúnam docentes de diversas escolas para estudo, planejamento e avaliação das atividades pedagógicas.

IV – melhoramento das condições didático-pedagógicas no meio rural.

V – oferta de transporte escolar

VI – integração à comunidade, incluindo cooperativas, sindicatos do meio rural, órgãos públicos e privados de pesquisa, assistência técnica e extensão rural, centro comunitário, igrejas e outras organizações que atuam na área rural.

VII – organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos próprios para dar atendimento ao ensino fundamental do meio rural (MATO GROSSO 1998).

Assim, percebemos na letra da lei, que alguns dos incisos estão voltados para a realidade do sujeito que vive no campo. Nesse contexto, os inciso II e V são os que mais têm dificuldades de coloca-los em prática, uma vez que as secretarias municipal e estadual não permitem a adequação dos calendários fora do período estabelecido pelas diretrizes da elaboração dos calendários escolares, e também por serem lugares distantes, de difícil acesso e poucas estradas pavimentadas. Por isso concordo com Peripolli (2008), quando afirma que os outros incisos, que muitas vezes as leis são letra morta porque “propõe de forma genérica, longe de estabelecer normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural” (PERIPOLLI 2008, p. 124). Para o pesquisador,

Embora diferentes leituras e interpretações possam ser feitas, somos levados a acreditar que esta iniciativa dos legisladores em especificar, na forma da lei, a preocupação para com os trabalhadores do campo em Mato Grosso, esta venha a sinalizar para a possibilidade do resgate dos valores e saberes “atropelados” pelos ditames impostos pela cultura urbana ao meio rural. (PERIPOLLI 2008, p. 127).

Ao analisarmos a letra da lei percebemos um caminho a ser seguido para a ruptura dos paradigmas antigos da educação escolar urbana como modelo único no Estado de Mato Grosso, como a cidade sendo superior ao campo. Nas palavras de Cruz, assim podemos observar que “a educação do povo do campo começa a se configurar dentro de uma lógica mais humana, mais parecida com o camponês, a qual este se identifica e a vê como um instrumento social de autoafirmação e identificação do campesinato” (CRUZ 2015, p. 77).

Concordo com Peripolli (2008), quando afirma que fica explícita a possibilidade de se romper com a velha prática em relação à escola rural: a dos currículos prontos, uma vez que o inciso I, apresenta a recomendação para a elaboração de uma proposta curricular que envolva a Secretaria Municipal de Educação, órgãos de agricultura, agropecuária e extensão, escola, família e comunidade, ou seja, o coletivo que compõe os povos do campo.

O advento da Educação do Campo em Mato Grosso se dá em 2003 com a aprovação da Resolução nº 126/03, que instituiu as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo* no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cabe, inicialmente, o destaque da Resolução nessa insistência em relação ao reconhecimento da diversidade cultural (*caput*): “[...], reconhecida a diversidade sociocultural e econômica das populações do campo e a necessidade de garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, sem ser desigual” (MATO GROSSO, 2003).

Art. 2º - Estas diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o 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.

Parágrafo único – A caracterização da educação do campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular, fortemente ancorada na teoria e prática. Uma escola que trabalhe e assuma de fato a identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada mas, primordialmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. (MATO GROSSO 2003).

Na letra da lei percebemos, mais uma vez, de forma clara e direta, o que em meias palavras foi posto na Constituição Estadual. Porém, ainda com o desafio de romper com o paradigma do modelo anterior da educação do campo, percebemos no discurso “vazio” quando é apresentado: “A caracterização da educação do campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular [...]. Uma escola que trabalhe e assuma de fato a identidade do campo” (MATO GROSSO 2003).

Em 2008, a Educação do Campo em Mato Grosso amplia seu espaço no Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso: “passa a ser a primeira Unidade da Federação a incluir no Plano Estadual de Educação o tema Educação do Campo” (PERIPPOLLI 2008, p. 129). Nas palavras de Pagel, o Plano Estadual de Educação de Educação “se caracteriza como uma carta de compromissos de governo em referência às iniciativas de melhorias e avanços para a educação nos próximos dez anos” (PAGEL 2012, p. 64).

Além de instaurar as Comissões de avaliação do Plano Estadual, o Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso foi instituído pela Lei Nº 8806 de 10 de janeiro de 2008, tendo em seu artigo 1º, a aprovação do PEE com duração de dez anos, tendo como objetivo alcançar a todos os municípios a elaboração e adequação dos seus planos decenais (Mato Grosso 2008, art. 2º). Contudo, Pagel (2012), aponta que as conferências para a realização das avaliações observou que estas “tem sido realizadas com a participação de uma pequena parcela das entidades”.

A redação do PEE/MT tem como base o Plano Nacional de Educação cujos temas abordam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Ensino Superior, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Tecnológica e Formação Profissional, a Educação Indígena, a Formação e Valorização do Magistério, o Financiamento e a Gestão. Ainda complementa, com outros temas de relevância para educação do Estado de Mato Grosso como a Educação do Campo, a Educação à Distância, a Educação Ambiental e a Educação das Relações Étnico Raciais (MATO GROSSO 2008).

No Plano Estadual de Educação/MT, a Educação do Campo é tratada no décimo primeiro capítulo, sendo considerada como sendo o “exercício da cultura, das práticas sociais, que buscam construir uma educação de qualidade resultante de políticas que valorizem o povo

do e no campo, respeitando sua sabedoria e reconhecendo-o como ‘guardião da terra’ vinculado a um processo de nação” (MATO GROSSO 2008, p. 86).

Cabe aqui ressaltar que a política estadual da Educação do Campo está norteada nos princípios “da qualidade, do respeito às organizações e aos movimentos sociais e seus saberes, da identidade e da localidade da cultura, e, da formação dos sujeitos” (MATO GROSSO 2008, p. 87). No documento, para a efetivação da Educação do Campo, o capítulo está organizado em dez objetivos, conforme transcrito abaixo para facilitar a leitura e reflexão a respeito do idealismo das propostas:

Objetivo 1: Universalizar a oferta da educação básica no campo.

Objetivo 2: Garantir infraestrutura adequada para o acesso e a permanência dos alunos no campo;

Objetivo 3: Construir com as comunidades escolares locais uma proposta pedagógica voltada a realidade, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências, e as legislações que regem o sistema de ensino;

Objetivo 4: Diversificar a oferta de cursos nas escolas do campo;

Objetivo 5: Melhorar a gestão nas escolas do campo;

Objetivo 6: Proporcionar formação específica para os profissionais da educação do campo;

Objetivo 7: Melhorar as condições de trabalho e perspectiva das educadoras e educadores que atuam nas escolas do campo;

Objetivo 8: Garantir espaços de debate para o fortalecimento da política de educação no campo

Objetivo 9: Oportunizar ações pedagógicas diretamente relacionadas à realidade cotidiana do campo, com resultados práticos de melhoria da qualidade de vida;

Objetivo 10: Promover a pesquisa como meio de fortalecimento da educação do campo (MATO GROSSO 2008, p. 88 – 91).

A cada objetivo expresso cabe alguma(as) meta(s) a serem cumpridas no tempo estipulado na redação do referido Plano. Concordo com Pagel (2012), quando afirma que, para a consolidação dos objetivos e metas, as Diretrizes clamam pela participação dos povos do campo, dos movimentos sociais e da sociedade organizada de forma a participarem e contribuírem com proposições, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais (PAGEL 2012, p. 61).

Passados alguns anos da implantação do Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, percebe-se, que alguns objetivos e metas não foram alcançados, e ainda existe um certo distanciamento entre o que está previsto e a realidade. A situação de abandono é visível em muitas escolas do campo, por exemplo, a falta de estrutura escolar, o transporte escolar em condições precárias, entre outros.

Ao longo do tempo percebemos um certo avanço nas políticas públicas para a Educação do Campo em Mato Grosso, sua efetivação, ainda que em construção, está melhorando aos poucos, rompendo com o velho paradigma de que a cidade é superior ao campo.

SEÇÃO III
AS FRONTEIRAS BRASILEIRAS: UM OLHAR PELA FRONTEIRA OESTE DE
MATO GROSSO

Figura 01: Monumento construído na divisa Brasil – Bolívia: *Corixa* – Brasil x *San Matias* – Bolívia.



Fonte: Adriana Batista (2019).

Figura 02: Monumento construído na divisa Brasil – Bolívia: *Corixa* – Brasil x *San Matias* – Bolívia.



Fonte: Adriana Batista (2019).

Figura 03: Monumento levantado na divisa Brasil – Bolívia: Santa Clara – Brasil – San Vicente de la Frontera – Bolívia.



Fonte: Ley Foty Publicidades (2018).

Pela literatura e pela observação realizada, pode-se dizer que a fronteira tem algo de abandono, algo de vulnerável e, ao mesmo tempo, de ameaçador. Algo de desarrumado, algo de que está ainda por se tornar, por se fazer. Talvez porque seja resultado não apenas de uma conjunção de dois países, mas por ser um espaço historicamente pouco diferenciado e diferenciador em termos das nacionalidades de seus moradores, mas enormemente diferenciado em relação ao restante de seus países. Ou seja, na fronteira os poderes constituídos da nação estão praticamente ausentes. (Joana A. Fernandes da Silva⁶)

Carvalho (2017) afirma que a constituição do território brasileiro foi marcada por uma série de fatores de cunho econômico e imperialista caracterizados pelos cenários de exploração e expropriação. Dessa forma, busco nesta seção explicar os conceitos de fronteira pelo viés da metalinguística, da geografia política e da filosofia. Posterior a isso, farei uma breve descrição dos países que fazem fronteira com os Estados brasileiros, além de uma breve explanação sobre

⁶ Atualmente é professora titular aposentada, da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Pertenceu ao Departamento de Antropologia da UFMT. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Identidade e Fronteira, atuando principalmente nos seguintes temas: Chiquitano, identidade, fronteira, territorialidade e ocupação de Mato Grosso.

os municípios mato-grossenses que fazem fronteira com a Bolívia. Ao analisarmos o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa encontramos as seguintes definições para *fronteira*:

Fronteira. [F. subst. do adj. *Fronteiro.*] *S. f.* **1.** Limite (1) de um país ou território no extremo onde confina com o outro. **2.** Região adjacente a esse limite. **3.** *Fig. Está chegando às fronteiras da loucura.* **4.** *Fig.* Extremo, fim, termo. **5.** Fís. Limite material de um sistema; separação entre um sistema e o seu exterior. **6.** *Mat.* Conjunto dos pontos-fronteiras de um conjunto; contorno. ◊ **Fronteira agrícola.** *Econ.* Limite da área de exploração agrícola. **Fronteira de acumulação.** *V. fronteira viva.* **Fronteira de tensão.** *V. fronteira viva.* **Fronteira esboçada.** Tipo de fronteira (1) simplesmente desenhada sobre um mapa, não correspondendo o seu traçado a nenhuma adaptação passiva do homem ao meio e nem a nenhuma adaptação ativa do Estado a que pertence. **Fronteira morta.** Tipo de fronteira (1) que passou de viva à categoria das linhas tranquilas, desde que cessou a tensão existente. **Fronteira termodinâmica.** *Met.* Região da atmosfera, a cerca de 160 km de altitude, além da qual a rarefação da atmosfera é tão grande que o movimento de um objeto, ainda que em grande velocidade, não gera calor apreciável. **Fronteira viva.** Tipo de fronteira (1) resultante da lenta evolução histórica e fixada através de choques ou de lutas armadas; fronteira de acumulação, fronteira de tensão. (FERREIRA, 2009, p. 940).

Ao analisarmos os conceitos apresentados por Ferreira (2009), notamos que os significados expostos nos levam à metáfora geográfica do limite/fim de algo. Outro ponto que é abordado pelo autor são as locuções de que o verbete é base. Assim temos uma noção do significado de expressões utilizados em várias setores que tratam do assunto, pois encontramos esses tipos de locuções principalmente nas área de economia e na geografia política.

Para a geografia política, Cataia (2001) mostra que as fronteiras são uma necessidade política de uso dos territórios, sendo elas condição e resultado das ações sociais em coerência com seu tempo. Em seus estudos, o pesquisador traz os conceitos criados por Ratzel de 1988, onde está dividido em três tipologias distintas, como é apresentado no quadro a abaixo:

Quadro 10: Tipologia das fronteiras segundo Ratzel

Tipo de fronteira	Divide-se em	Características
Políticas	Simple	Aquela que não tem contato com outra área política. Por exemplo: um litoral.
	Dupla	Cada vez que as cartas indicam por uma linha única a justaposição de duas entidades políticas, pois essa linha deve ser considerada como a fusão de duas fronteiras.
	Fechada	São <i>enclaves</i> dentro de uma unidade política. Atualmente teríamos como exemplo o país basco.
	Descontínua	São <i>exclaves</i> , isto é, partes de Estados que estão fora de seus domínios territoriais. Atualmente, o exemplo seria o das Ilhas Malvinas (Falklands) para a Grã-Bretanha.
	Deficientes	Onde existem conflitos por novas demarcações fronteiriças, significa que a demarcação anterior foi deficiente.
	Elástica	Por falta de boas cartas ou por erros dos cartógrafos muitas fronteiras aumentam ou diminuem suas extensões. O desenvolvimento técnico aprimorado diminui os “erros”.

Naturais	Acidentes da crosta terrestre	São montanhas, rios, lagos, desertos, florestas, costas etc. Estes seriam os limites do ecúmeno. Os atributos naturais das fronteiras não concernem só ao solo, o povo é aí incluído quando ele constitui um limite étnico .
	Boas	A ideia de boa ou de má fronteira repousa sobre a ideia de fronteira como proteção. Se a fronteira se prestar naturalmente à proteção do Estado num momento de guerra, então ela é boa, do contrário é má.
	Más	Quando naturalmente não se presta à defesa militar de um Estado.
Artificiais	Qualquer tipo de demarcação excluindo as naturais	É aquela fronteira que é demarcada por Tratado, mesmo que se apoie sobre uma fronteira natural. Por exemplo: demarcar uma fronteira sobre um rio que atravessa uma região étnica. A região natural étnica é definida pela etnia e não pelo rio.

Fonte: Quadro adequado pelo autor com base em RATZEL *apud* CATAIA 2001, p. 27.

Outra conceituação que Cataia (2001) nos apresenta é a classificação de fronteira colocada por Ancel (1938), que é contundente nas suas reflexões: não existe fronteira natural, e sim uma isóbara política que fixa, por um tempo, um equilíbrio entre duas pressões, sendo elas barreiras políticas instituídas pelos seres humanos e propriamente produtoras de transformações sociais (CATAIA 2001). Para melhor esclarecimento segue o quadro a seguir:

Quadro 11: Tipologia das fronteiras segundo Ancel.

Tipos	Divide-se em	Características
A Fronteira Plástica resulta unicamente de um equilíbrio: ela se modela sobre as forças vitais de dois povos. Por ser plástica, ela tem um valor relativo; após a função efêmera que lhe dá o grupo que ela enquadra e que por um tempo ela mantém.	Fronteiras Medievais.	Estados Clareiras: aumentam à medida que caem as árvores. Eram enquadrados pela floresta, ela mesma, uma <i>zona-fronteira</i> .
		Estados “routiers”: os vales da montanhas vão favorecer o aparecimentos de rotas. Por exemplo: o rio Danúbio.
		Cidade-Estado: o Império Romano era menos um território que um poder, que pretendia se estender a todo o mundo habitado.
Fronteiras Modernas: as fronteiras-zonas foram substituídas pelas fronteiras lineares	Nascimento da fronteira linear	O desenvolvimento técnico possibilita a demarcação de linhas fronteiriças no território.
	Espírito de fronteira	Em 18/06/1790 é colocada sobre a ponte do rio Reno uma bandeira com os dizeres: “Aqui começa o país da liberdade”. Assim nasce, segundo a expressão criada por Vidal de la Blache, o “espírito de fronteira”.
Fronteiras físicas: foram feitas para serem vencidas. Esta é a história do ser humano.	Abertas	Servem à circulação e não como obstáculo. Por exemplo: rios navegáveis.
	Fechadas	Não servem à circulação e, portanto, precisam ser vencidas. Por exemplo: uma cadeia montanhosa.

Fronteiras humanas: são aquelas produzidas pelas sociedades.	Fronteira de pressão	São isóbaras políticas: resultam de um equilíbrio entre linhas de igual pressão que os diplomatas transformam em fronteiras.
	Fronteira de civilização	São mais permanentes que as fronteiras de pressão, porém mais incertas, mais complicadas. Por exemplo: a língua ou a religião.

Fonte: Quadro adaptado pelo autor com base em ANCEL *apud* CATAIA (2001, p. 28).

Na filosofia, Duarte (2005) traz o conceito de fronteira baseado nas obras de Deleuze, onde as fronteiras são definidas como construções; espaços de ruptura e conflito; lugares de devir; exterioridades e lugares de deslizamento, alianças, bifurcações e substituições e reconhecimento e a necessidade de limites.

Como construções, Duarte (2005, s/p) apresenta as fronteiras “como processos sociais e historicamente produzidos”. Este conceito de construção deve ser concebido mais como algo aberto do que dado, mais acabado e polido, por isso essas aberturas são concebidas como local de “mutação e subversão regidos por princípios de relatividade, multiplicidade, reciprocidade e reversibilidade” (DUARTE 2005, s/p). Também são espaços de ruptura e conflito, quando nos apresenta que as fronteiras “são sítios de exacerbação e do excesso, onde limites são ultrapassados, novas dimensões descobertas e reordenamentos encaminhados”, ou seja, são um “ambiente de extremidade, cristã e conflito” (DUARTE 2005, s/p).

As fronteiras como lugares de devir são caracterizadas por Duarte (2005) como sendo as que colocam em jogo seres de escalas e reinos inteiramente diferentes, sem qualquer filiação possível. Para as fronteiras consideradas como exterioridades são apresentadas as figuras, formas, imagens, tipos: elementos que permitem a teoria e facilitam as relações.

Assim, a fronteira em questão nos permite ter a noção de barreira geográfica, pois delimita o início/fim das soberanias nacionais, tanto do Brasil como da Bolívia, outro ponto a ser mencionado é que a fronteira em questão está sempre em movimento, pois ali representa o encontro das pessoas que residem nesse lugar, o vai e vem de pessoas nos mostram a complexidade desse movimento, ora na Bolívia, ora no Brasil, independente de qual seja o meio de transporte, se de carro, moto, ônibus escolar ou de transporte coletivo de passageiros ou a pé, são marcas que essa fronteira perpassa a noção de limite.

A América do Sul possui doze países e um Departamento Ultramarino⁷, a Guiana Francesa. De toda essa gama de países, o Brasil possui linha limítrofe com nove países e o Departamento Ultramarino francês, sendo que não possui fronteira terrestre com o Chile e com o Equador. Totalizando mais de 16 mil quilômetros de fronteira, sendo que nossa região oeste do Mato Grosso é exemplar, uma vez que tem linha seca, rios ou lagos. O quadro a seguir nos mostra o panorama dos países e da distância de cada uma em quilômetros de fronteira.

Quadro 12: Fronteiras e limites do Brasil em quilômetros.

País	Totais Km	Linha Seca	Rios, lagos e canais
Guiana Francesa	730	303	427
Suriname	593	593	-
Guiana	1606	908	698
Venezuela	2199	2199	-
Colômbia	1644	835	809
Peru	2995	992	2003
Bolívia	3423	751	2672
Paraguai	1366	437	929
Argentina	1261	25	1236
Uruguai	1069	320	749
Total	16886	7363	9523

Fonte: Dados extraídos do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (Cootrade 2016).

Ao analisar o quadro acima notamos que a Bolívia é o país em que a fronteira terrestre é mais extensa, tem limites com o Paraguai ao Sul, no Mato Grosso do Sul, passando pelo Mato Grosso, Rondônia e Acre, fazendo fronteira ao noroeste com o Peru. Porém, é o país que tem menor número de municípios *conurbados*⁸, ou seja, municípios cujas zonas urbanas fazem limites uma com a outra configurando-se em um único centro urbano, podendo ser separado por rios, lagos, baías. De todos os Estados brasileiros que tem linhas limítrofes com outros países, o Mato Grosso e o Pará são os Estados brasileiros que não possuem municípios conurbados. No quadro a seguir trazemos o quantitativo de municípios lindeiros⁹ com os países que compõem a fronteira brasileira.

⁷ Entende-se por Departamento Ultramarino aquele território situado no ultramar, ou seja, territórios de países que estão além do mar. Na América do Sul a Guiana Francesa é um território ultramarino da França, assim como o Havai faz parte dos EUA.

⁸ São municípios que se unem devido ao crescimento populacional ou de outra ordem, sem se confundirem, pois este mantém suas estruturas de organização social.

⁹ Faz-se referência a municípios que estão na linha limítrofe dos países.

Quadro 13: Brasil, países fronteiriços, Estados, números de municípios conurbados na Linha de Fronteira e na Faixa de Fronteira.¹⁰

País	Estado	Nº de municípios conurbados	Linha de fronteira	Faixa de fronteira	Total
França (Guiana Francesa)	Amapá	01	02	08	11
Suriname	Pará	00	03	05	08
Venezuela / Rep. Guiana	Roraima	02	09	15	26
Venezuela / Colômbia / Peru	Amazonas	01	08	21	30
Peru/Bolívia	Acre	04	17	22	43
Bolívia	Rondônia	01	09	27	37
Bolívia	Mato Grosso	00	04	28	32
Bolívia / Paraguai	Mato Grosso do Sul	05	12	44	61
Paraguai / Argentina	Paraná	03	18	139	160
Argentina	Santa Catarina	01	10	82	93
Argentina / Uruguai	Rio Grande do Sul	09	29	197	235
9 países	11 Estados	27	121	588	736

Fonte: Cootrade 2016, quadro elaborado com dados do Ministério do Interior.

Vale ressaltar que as fronteiras do Brasil com a Bolívia foram criadas a partir de vários ordenamentos internos. Em 1867 com o Tratado de Ayacucho; em 1903 pelo Tratado de Petrópolis; em 1928 com o Tratado de Natal e o mais recente, em 1958, conhecido como Tratado de Roboré. De acordo com Cootrade (2016), esses tratados são os que mantêm as “regras de amizade, de navegação, de limites, de comércio, de intercâmbio cultural, de extradição, que foram sendo revisados e aperfeiçoados entre os dois estados nacionais vizinhos” (COOTRADE 2016, p. 18).

Ao focar nossa análise para a fronteira do Brasil com a Bolívia no Estado de Mato Grosso, notamos que dos cento e vinte e um municípios, apenas quatro fazem parte da linha de fronteira – Comodoro, Vila Bela da Santíssima Trindade, Porto Esperidião e Cáceres - e vinte e nove formam a faixa de fronteira – Nova Lacerda, Conquista D’Oeste, Pontes e Lacerda, Vale de São Domingos, Jauru, Figueirópolis D’Oeste, Indaivaí, Araputanga, Glória D’Oeste, São José dos Quatro Marcos, Mirassol D’Oeste, Curvelândia, Reserva do Cabaçal, Rio Branco,

¹⁰ De acordo com o artigo I da Lei Nº 6.634 de 2 de maio de 1979, “é considerada área indispensável à Segurança Nacional a faixa interna de 150 Km (cento e cinquenta quilômetros) de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional”. Mas, a faixa de fronteira não é uma criação do Governo Militar, em governos anteriores já existia a preocupação com a legislação de fronteiras, no Período Imperial era de dez léguas, passando para cem quilômetros na República Velha e cento e cinquenta no Governo do General João Figueiredo. Porém, existem propostas no Congresso Nacional para a diminuição dessa área.

Salto do Céu, Lambari D'Oeste, Poconé, Barão de Melgaço, Porto Estrela, Campos de Júlio, Nossa Senhora do Livramento, Barra do Bugres, Sapezal e Tangará da Serra.

Todos os municípios que compõem o conjunto da fronteira com a Bolívia no Estado de Mato Grosso estão situados no eixo rodoviário Mato Grosso –Acre – BR 070 e 174. Vale ressaltar que a criação desses municípios ocorreu dentro de um contexto nacional, acelerado pelo governo militar para a ocupação da Amazônia e do Oeste brasileiro. Fora deste contexto encontra-se Vila Bela da Santíssima Trindade no Período Colonial e Cáceres¹¹ que foi criada no Período Imperial.

Ao fazer referência aos quatro municípios mato-grossenses que fazem fronteira com a Bolívia, Vila Bela da Santíssima Trindade é o que possui maior extensão. Dos oitocentos e noventa e dois quilômetros, Vila Bela possui 431,70 km de extensão de fronteira. O quadro a seguir dá a dimensão de cada município que faz a linha divisória do Brasil com a Bolívia.

Quadro 14: Quilômetros de fronteiras municipais com a Bolívia dos municípios limítrofes de Mato Grosso.

Discriminação	KM
Comodoro	100,8
Vila Bela da Santíssima Trindade	431,70
Porto Esperidião	72,6
Cáceres	287,1

Fonte: Dados da Cootrade adaptados (2016).

Nesse interim, ao analisarmos a fronteira do município de Vila Bela com a Bolívia, percebemos que os problemas que lá existem não são diferentes de outras fronteiras. Dessa forma, concordo com Albuquerque e Sousa (2014), quando afirmam que as fronteiras são “processos políticos, sociais, culturais, atravessados por um lado por ideais, normas e desejos

¹¹ De acordo com o *site* da prefeitura Municipal de Cáceres, a cidade de São Luís de Cáceres foi fundada em 6 de outubro de 1778 pelo tenente de Dragões Antônio Pinto Rego e Carvalho, por determinação do quarto governador e capitão-general da capitania de Mato Grosso, Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres. Esse município recebeu o nome de Vila-Maria do Paraguai, em homenagem à rainha reinante de Portugal. No início, o povoado de Cáceres não passava de uma aldeia com a população majoritária de Chiquitanos, centrada em torno da igreja de São Luiz de França. As razões para a fundação do povoado foram várias, entre elas assegurar os locais invadidos no território da Missão de Chiquitos, a necessidade de defesa desses locais tomados e o incremento da fronteira sudoeste de Mato Grosso; a comunicação entre Vila Bela da Santíssima Trindade e Cuiabá e, pelo rio Paraguai, com a capitania de São Paulo e a fertilidade do solo no local, com abundantes recursos hídricos. Em 1860, Vila-Maria do Paraguai já contava com sua Câmara Municipal, mas só em 1874 foi elevada à categoria de cidade, com o nome de São Luiz de Cáceres, em homenagem ao padroeiro e ao fundador da cidade.

de integração e, por outro, por tensões efetivas dos controles, planejamentos e legislações dos Estados nacionais” (ALBUQUERQUE; SOUSA 2014, p. 19).

Ao tratar da fronteira em questão, concordo com Cootrade (2016), quando afirma que às vezes percebe-se que as duas línguas fluem naturalmente, assim podemos estar falando em português com uma pessoa de origem boliviana, ou falando espanhol ou a língua de Castilha com uma pessoa brasileira, ou a língua Chiquitana com ambos, onde se pode falar tanto o espanhol ou o português ou o vesüro, pois nossos pais são originários dessa região e nossos sobrenomes indicam as marcas da mescla cultural.

Ao estudarmos as relações de fronteira, sempre pensamos na integração dos povos, dos costumes, das culturas, das línguas, enfim, as identidades compartilhadas por cada um. Assim pensamos na Educação de fronteira, pois ali temos a Comunidade boliviana de *San Vicente de la Frontera*, da qual procedem vários estudantes. Do lado brasileiro, ainda que em número menor, temos os alunos filhos que procedem de pais de origem boliviana que trabalham na pecuária, na agricultura e em outras atividades que fazem a economia da fronteira girar. E o elo entre todo esse intercâmbio é o transporte escolar, pois o ônibus vai todos os dias buscar e levar os estudantes até *San Vicente de la Frontera*.

Nessa perspectiva, Bianchezzi, Machiavelli, Bertuzzi e Kophal (2012) mostram a complexidade da Educação de fronteira: “um olhar para a fronteira além de seu limite geográfico, sem excluir a diversidade existente nela, mas percebê-la e compreendê-la como um espaço de múltiplas formas inter-relações sociais e culturais” (BIANCHEZZI; MACHIAVELLI; BERTUZZI e KOPHAL 2012 p. 32).

No que tange a integração pela Educação, os professores¹² da Escola Estadual “11 de Agosto” afirmam que há uma dificuldade em trabalhar com as crianças da Bolívia. Para a professora C, os alunos que começam desde criança, não têm problemas, os que vêm depois têm dificuldade, mas é questão da linguagem, de conteúdo e de conhecimento. Para ela, a linguagem não tem muitos problemas, pois eles têm o convívio com o português, ela fala da dificuldade com o conhecimento.

O professor D também aponta para as dificuldades de conteúdo e de linguagem, na linguagem, percebe-se que os estudantes muitas vezes fazem a troca das palavras, ora em espanhol, ora em português, o que faz com eles tenham dificuldade em ensinar. Outro ponto

¹² A caracterização desses professores está mais detalhadas nas seções a seguir, mas desejo salvaguardar sua identidade para evitar constrangimentos.

para o qual chama atenção é a integração social dos alunos bolivianos pois, de acordo com professor, eles sofrem um certo preconceito, são menos valorizados por alguns professores, eles não se sentem bem integrados com os demais, apesar de tentarem. A perspicácia desse entrevistado é pertinente pois as questões culturais e de linguagem não permitem que interajam da mesma forma que os outros.

Já o Professor E, afirma que o fato de serem estudantes bilíngues traz suas vantagens:

[...] os alunos que vêm da Bolívia *é/são o/s* aluno(s) que sobressai/em em matemática, são melhores que *os nossos* por exemplo, têm dificuldades em língua portuguesa, mas com o passar do tempo e o empenho dos professores nós percebemos que isso vem sendo amenizado. Enfim, eles recebem a mesma recepção dos demais (Professor E, em entrevista no dia 07/06/2019. Grifos do autor).

Assim, ele considera o desempenho melhor dos alunos que vêm da Bolívia em algumas áreas do conhecimento que é mais comum como a matemática. Porém, confirma a dificuldade em língua portuguesa que, segundo ele, com o passar do tempo, o aprendizado da língua portuguesa que é a língua utilizada na Escola, tornará essa situação amenizada. Ainda, resalto na fala do Professor E, a confirmação do que o professor D coloca, quando fala do preconceito que os alunos oriundos do país vizinho sofrem. Percebo no detalhe do professor E, ao proferir o pronome possessivo *nossos*, na frase “*são melhores que os nossos por exemplo*”, que ele considere os estudantes brasileiros mais cidadãos da escola que os advindos da Bolívia. Considero a escola como um todo e não como uma parte, ou seja, se o aluno é do país vizinho, indígena, das comunidades que compõem o Distrito, parece evidente que possui o mesmo direito de aprender e todos são “*nossos*”.

Assim como Martino (2016), entendo que na Escola a diversidade cultural é um desafio a ser enfrentado pela Comunidade Escolar, em especial nas sociedades fronteiriças, uma vez que “o cotidiano da escola é o palco de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Assim, diferentes visões de mundo, estilos de vida, crenças, costumes, cores, etnia e todos os aspectos que compõe a cultura frequentam, diariamente, as salas de aula” (CANDAU 2003, p. 24).

Martino (2016) afirma que, pensar as escolas de fronteira e as determinações que as constituem não é tarefa fácil, mas uma motivação para compreender como tais instituições neste contexto desenvolvem suas práticas educativas. Neste sentido, a escola, além de ser um lugar que promove o estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de construção do conhecimento, deve ser um espaço que auxilie na formação de indivíduos conscientes da sua realidade social,

e que sejam capazes de transformar a sua realidade, na direção dos interesses de uma maioria, ou mesmo de uma minoria, se quisermos fazer jus à Constituição cidadã do Brasil de 1988.

3.1 Entre negros, índios, migrantes e imigrantes: o *locus* da pesquisa.

A Escola Estadual “11 de Agosto”, está localizada na Comunidade Ponta do Aterro (Santa Clara), o *locus* desta pesquisa, a sede do Distrito de Santa Clara do Monte Cristo, que fica no município de Vila Bela da Santíssima Trindade.¹³

O núcleo urbano de Vila Bela foi criado em 1752, na margem direita do majestoso Rio Guaporé. Ao Sul é cercado pela Parque Estadual Serra de Santa Bárbara e ao Norte pela Parque Estadual Serra do Ricardo Franco. Tem sua principal atividade econômica a agropecuária, com um dos maiores rebanhos bovino de gado de corte do Brasil. A população da Primeira Capital do Estado de Mato Grosso gira em torno de aproximadamente quatorze mil habitantes, sua população é formada por afrodescendentes, Chiquitanos que habitam a região, mesmo antes da fundação da cidade e por migrantes oriundos do processo de ocupação territorial ofertada pelo governo a partir da época do Brasil Império.

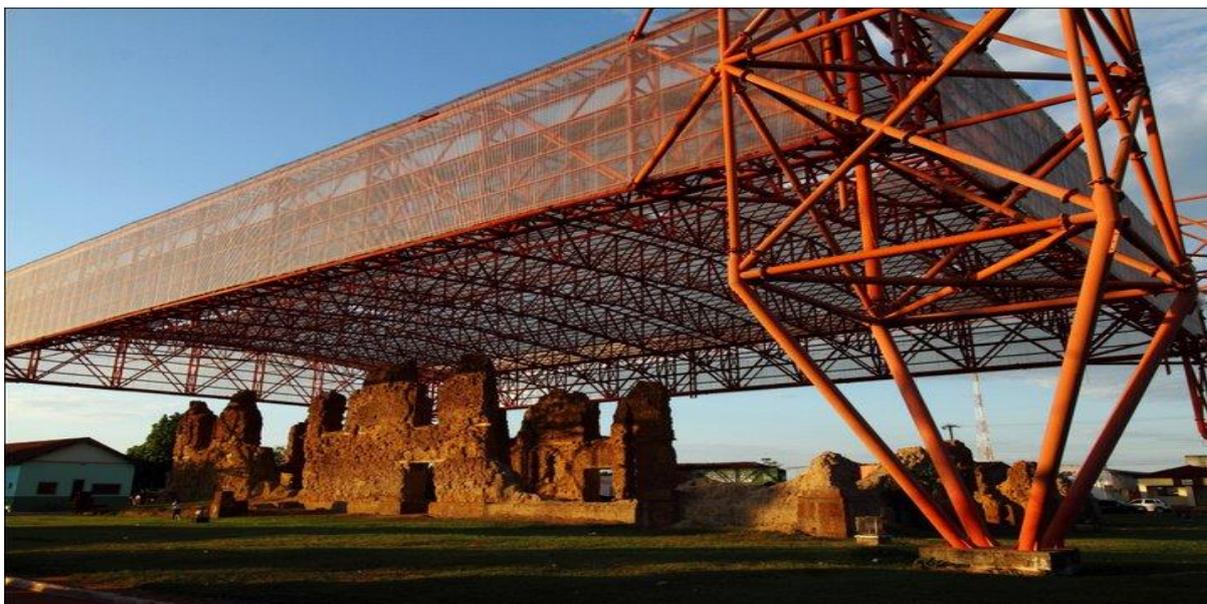
Nas palavras de Moreno (2007), a Capitania de Mato Grosso, na época colonial, servia de proteção contra o avanço populacional do império espanhol na fronteira Oeste, o que fez com que o presidente da Capitania erigisse “a sede da capitania de Mato Grosso no vale do Rio Guaporé, sob a denominação de Vila Bela da Santíssima Trindade”¹⁴ (MORENO 2007, p. 34).

¹³ O município de Vila Bela da Santíssima Trindade está localizado na macro-região Oeste de Mato Grosso, a aproximadamente a 520 km da capital Cuiabá. O acesso ao município a partir de Cuiabá por via terrestre se dá pela BR-070 (Cuiabá –Cáceres) e BR-174 (Cáceres – Porto Velho), e pelo lado Oeste pela MT 199, todas as vias estaduais e municipais não são pavimentadas.

¹⁴ De acordo com Silva (2018), diante da história, do percurso dado para a ocupação do território, e o surgimento do município, encontramos expressões descritivas a partir dos textos que datam a historicidade de Mato Grosso, documentos institucionais como, Ata de fundação da cidade, acontecimentos históricos que nos mostraram que, para se referir à região o lugar escolhido foi conhecido por outro nome, primeiro o seu nome comum *Vila*, após, *Campo do Simão* por outro nome *Pouso Alegre* e também foi chamada por viajantes Vila Bela do Mato Grosso. A pesquisadora ainda apresenta um recorte da ata da nomeação da Cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade como segue: “Ano do nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo **de mil setecentos e cinquenta e dois anos. Ao dezenove dias do mês de março do dito ano, neste sítio chamado o Campo do Simão, por outro nome o Pouso Alegre**, à beira do Rio Guaporé e ao poente da Chapada de São Francisco Xavier do Mato Grosso, no lugar da Praça destinada para se levantar o Pelourinho da nova Vila que sua Majestade foi servido mandar o origir e criar nestas Minas, o presente do dito lugar ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor D. Antônio Rolim de Moura, Governador e Capitão General delas, e o Juiz de Fora, Theotonio da Silva Gusmão, e o secretário do Governador, Bartolomeu Descalça Barros, para atestar e passar para o livro da Secretaria este auto, e presentes os seus e o povo que pode assistir dos habitantes das ditas Minas, sendo ai **por ordem do dito Ilustríssimo Senhor foi mandado ler por mim tabelião o Alvará de Sua Majestade de cinco do mês de agosto de mil setecentos e quarenta e seis, para a Ereção da Vila**, o que por mim foi satisfeito e em voz alta e inteligível e vai o dito Alvará copiado adiante, depois deste auto; e logo pelo dito Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Governador e Capitão-General foi dito e declarado que sem embargo do que no dito Alvará determinava Sua Majestade, que o lugar da Vila fosse escolhido por cinco homens juramentados, havia ele escolhido e aprovado este sítio para a fundação da Vila, não só porque o Alvará fora passado em outro tempo, em que se não mandava General a esta diligência, mas pelas Ordens e Instruções que tinha de Sua Majestade, e porque este era o Sítio mais conveniente ao serviço de El-Rei e ao bem comum porque ultimamente os moradores destas Minas divididos em opiniões só olhava cada um para o que lhe fazia mais conta, querendo os de Chapada, que nela se fundasse a Vila, e os de Santa Anna que fosse fundada naquele bairro, com que não estavam em termos de serem ouvidos a Eleição do Sítio, nunca de antes vistos nem

No centro da cidade encontram-se as ruínas da Catedral do Período Colonial, bem como outros imóveis que marcam a arquitetura colonial, talhada em pedra-canga. Enquanto foi capital, Vila Bela obteve um grande progresso devido ao trabalho escravo dos negros e Chiquitanos e aos investimentos em infraestrutura e incentivos fiscais para os novos moradores receberam do Império português.

Figura 04: Ruínas da Catedral de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT.



Fonte: Ley Foty Publicidades.

De acordo com Moreno (2007), “Vila Bela da Santíssima Trindade manteve-se como capital de Mato Grosso de 1752 a 1820, carreando para o Vale do Guaporé toda a estrutura administrativa e fiscal representativa da reprodução do poder em terras coloniais”. Para a autora, a ascensão de Vila Bela durou até o início do século XX, “quando a questão da fronteira com a questão do império colonial espanhol estava praticamente resolvida, além disso, outros fatores como a distância, doenças, falta de rotas comerciais, fizeram com que Cuiabá se despontasse “como o centro urbano mais populoso e aglutinador de uma elite expressiva política e econômica”. Concomitante a isso, “a partir dos anos 20 do século XIX, Cuiabá se transformou-se de fato e de direito no centro hegemônico das decisões políticas e

examinados por eles, em cuja Praça no meio mandou o dito Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor por insígnia de se construir no Erigir no dito lugar a referida Vila o qual presente todos os abaixo assinados foi posto e alevantado com os sinais as insígnias seguintes: Feito o dito Pelourinho de um grosso madeiro e perdurável chamado Ypiúva com três degraus em quadra de seis até oito palmos lavrado em coluna torcida até certa altura e depois em pirâmide de quatro faces em cujo remate se colocou um braço de ferro com cutelo levantado em alto e abaixo na formação da pirâmide quatro varões de ferro com suas argolas para prisões, e abaixo na coluna duas algemas de ferro para os braços e duas para os pés. E logo pelo dito Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Governador e Capitão **General foi declarado que a dita Vila teria o nome de Vila Bela da Santíssima Trindade, a quem dedicaria a Igreja Matriz dela; que em reverencia da mesma Santíssima Trindade[...]**”.

administrativas”, uma vez que já tinha sido por “diversas vezes sede provisória do governo em 1751, 1812 e 1821” (MORENO 2007, p. 36).

Como uma cidade qualquer, Vila Bela não resistiria nos modelos de exploração mineral de devastação dos solos. Os moradores abandonaram a região, deixando casas, estabelecimentos comerciais e escravos para trás. Ferreira (2005) mostra que em um dos episódios mais fascinantes de toda essa história, são estes escravos abandonados que garantem a sobrevivência da cidade, constituindo no local uma comunidade negra forte, unida e fiel às suas tradições. Outros autores (Mário Fridlander, Joana Fernandes da Silva e Aloir Pacini) mostram também a exploração dos Chiquitanos na região e como estes se tornaram os “escravos” na região por terem sido considerados estrangeiros, uma vez que se oficializou a Província do Mato Grosso. Esta viagem ao passado tem a ver com a realidade vivida até os dias de hoje pelos Chiquitanos na fronteira.

O Distrito de Santa Clara do Monte Cristo foi criado pela Lei Municipal Lei nº 946 de 2011. De acordo com o artigo, segundo da referida Lei, o Distrito tem seus limites

[...] começando a partir da estrada que vai do distrito sede para a direita e segue obedecendo aos limites das comunidades do país vizinho (Bolívia) até confrontar os limites das comunidades de Casalvasco, Palmarito e Cantão, por onde voltando à esquerda prossegue até atingir a confrontação dos municípios de Porto Esperidião e Pontes e Lacerda. (VILA BELA DA SS. TRINDADE, 2011).

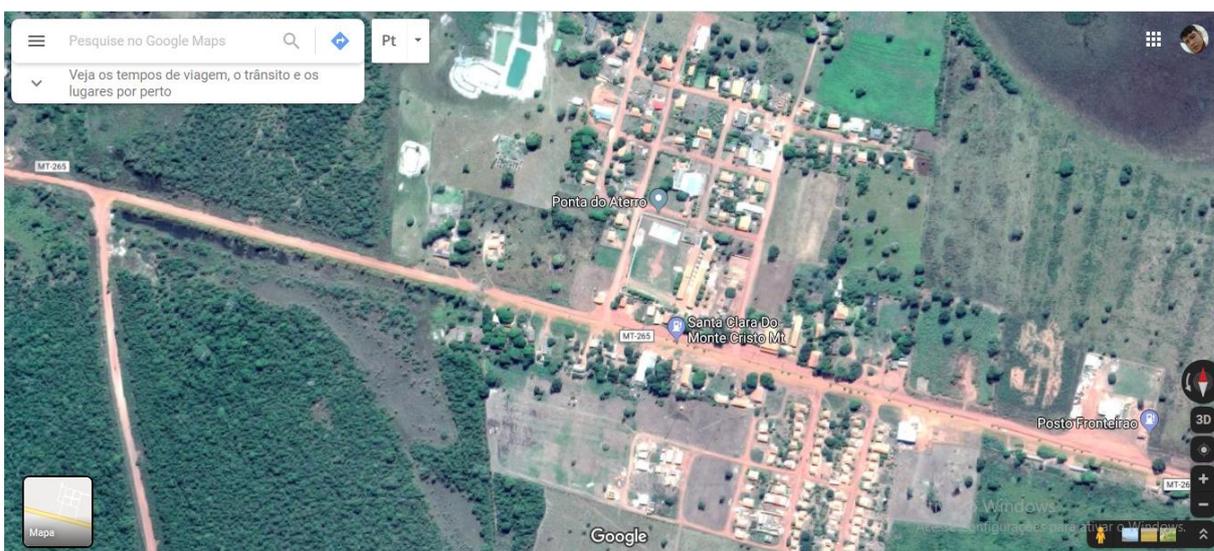
Possui em seu total doze comunidades, sendo elas Comunidade Santa Clara – sede – Comunidade Morrinhos, Comunidade São Simão, Comunidade São Paulo, Comunidade São Marcos, Comunidade Santa Maria, Comunidade As Cruzes, Comunidade Santa Lúcia, Comunidade São Miguel, Comunidade Ponto Chique, Comunidade Nossa Senhora Aparecida e Comunidade Santa Luzia.

Como as demais regiões do Estado de Mato Grosso, a ocupação territorial da Comunidade de Santa Clara tem seu princípio após 1950, mas os Chiquitanos já estavam vivendo na região há séculos. A comunidade teve como base a criação da Fazenda Santa Clara de Propriedade de João de Deus Ribas de Neira¹⁵, situada às margens da MT 265. Antes de ser chamada de Santa Clara, a comunidade possuía o apelido de Ponta do Aterro, por se tratar do último vilarejo em que chegou o levantamento da terraplanagem para asfaltamento da MT 265. Por nós que ali nascemos carinhosamente a chamados de “Vila”.

¹⁵ Relatos apontam que antes de 1920 já existiam moradores espalhados por toda a extensão do Distrito de Santa Clara. Pois, de acordo com alguns entrevistados o Senhor João de Deus, este é natural da localidade de Santa Clara, antes denominada de outro nome que a entrevistada não lembrava.

Atualmente, a Vila de Santa Clara (Ponta do Aterro) possui uma população de mais de duas mil pessoas, está estruturada com alguns dos serviços básicos de atenção à população como uma Unidade Básica de Saúde, que conta com o atendimento de um médico, um dentista, uma enfermeira, dois técnicos de enfermagem, uma ambulância e um veículo para visita da equipe de saúde às comunidades dos arredores. Ali também funcionam duas escolas, sendo uma do governo municipal e outra do governo estadual. O governo municipal possui na Comunidade Santa Clara a Subprefeitura para o atendimento da população com os subsecretários e outros que fazem o atendimento aos munícipes que moram no Distrito de Santa Clara. Às vezes esse atendimento é falho pois alguns subsecretários ou até mesmo o subprefeito não levam as demandas até o executivo municipal. Outras vezes não existe vontade política de auxiliar a fronteira, ou mesmo falta de recursos para isso.

Figura 05: Imagem de Satélite da Comunidade de Santa Clara.



Fonte: *Google maps* (2019).

A composição populacional de Distrito de Santa Clara do Monte Cristo é uma fusão de diferentes sociedades. Nessa perspectiva, Carvalho (2017 p. 69), nos mostra que essa apropriação do espaço na fronteira se dá por parte dos migrantes advindos dos movimentos de expansão da sociedade brasileira como um todo que, ao mesmo tempo, colide com a presença de uma população de descendência indígena, os Chiquitanos¹⁶.

¹⁶ Silva (2008 p. 129), afirma que os Chiquitanos “não são bolivianos ou estrangeiros no Brasil, estavam em solo nacional anteriormente a ocupação portuguesa. Por tanto, antes da chegada dos portugueses, esses povos já ocupavam as margens do Rio Guaporé no Brasil, até as planícies bolivianas. O povo constituía-se num *continuum* e a fronteira geopolítica tratou de transformar em estrangeiros os povos que viviam comprovadamente nessa região há muitos séculos, a divisão territorial transformou-se em dois países: O Brasil e a Bolívia”. Silva (2015 p. 23), também apresenta que os Chiquitanos vivem no Brasil, principalmente no interior das fazendas; nas zonas periféricas dos municípios mais próximos à fronteira, desde Corumbá (no estado Mato Grosso do Sul) até Cáceres,

A respeito da questão indígena presente no Distrito de Santa Clara, a pesquisadora nos apresenta que o conflito interétnico permeia “as relações sociais estabelecidas na fronteira do Brasil, ora perscrutado. Traz à tona a divergência entre grupos indígenas, grandes proprietários rurais e fazendeiros, no que tange à posse e propriedade das terras” (CARVALHO 2017, p. 71). Uma vez que esse conflito gerou “uma longa disputa judicial por um lado, pela possibilidade de demarcação dessas terras em reserva indígena por parte do Estado Brasileiro, e por outro, pela expansão das possibilidades de exploração para produção de soja e instalação do agronegócio” (CARVALHO 2017, p. 71).

Concordo com Carvalho (2017), quando trata da “formação de grupos políticos de interesse regional nas terras da fronteira, grupos esses que vão ao longo do tempo e das relações sendo legitimados e reconhecidos” (CARVALHO 2017, p. 71). Além disso, a autora nos apresenta o “ocultamento da identidade Chiquitano”, o que, de acordo com as entrevista realizada no período da pesquisa, vem a confirmar a hipótese de que se tratam de ações e estratégicas de auto-proteção, uma vez que no Distrito há aqueles que se consideram indígenas e os que se negam por estarem de alguma forma vinculados aos grandes fazendeiros da região. Em um outro viés, a pesquisadora nos apresenta que a identidade dos Chiquitanos é carregada de preconceito, uma vez que são chamados “pejorativamente de bugres”¹⁷ (CARVALHO 2017, p. 72).

Outro ponto abordado por Carvalho (2017), Januário (2008) entre outros pesquisadores, é a marginalização do espaço da faixa da fronteira pelo discurso político, deixando-os sob “a penumbra da ilicitude, onde se destaca de forma preconceituosa o tráfico de drogas, a prostituição, o contrabando, roubos de veículos e outros crimes, o que faz com a fronteira seja vista como um ambiente hostil e perigoso” (CARVALHO 2017, p. 72). Se analisarmos esses imponderáveis, perceberemos que quase todos os dias tem alguma notícia veiculada nos meios de comunicações abordando os temas acima mencionados na região de fronteira.

Porto Esperidião, Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade (no Estado de Mato Grosso); em aldeias (inclusive em uma aldeia urbana, em Vila Bela), nas vilas que estão nas rodovias, como Vila Picada, Pescaria e Ponta do Aterro; no meio das matas nativas, deslocando-se por trilhas e picadas; na margem dos córregos e rios; ou seja, na maior parte da linha da fronteira com a Bolívia. Na Bolívia estão presentes em todo departamento de Santa Cruz, principalmente na Chiquitania formada pelos *pueblos* de San Miguel, San Raphael, Santa Ana, San Ignacio de Velasco, além de Las Petas, Marco Porvenir, San Bartolo, Asención de la Frontera, entre outros.

¹⁷ Silva (2008, p. 135) faz a seguinte afirmação em relação à denominação dos Chiquitanos “houve durante um tempo, uma notável invisibilidade dos Chiquitanos na fronteira: ao mesmo tempo em que eram reconhecidos, visíveis como povo, paradoxalmente eles buscavam a invisibilidade. Não se reconheciam como índios, mas a população regional os apontava com o dedo e os qualificava de bugre. Se bem que bugre naquele contexto não queria dizer exatamente povo, mas uma espécie de gente, muito procurada para o trabalho, mas pouco qualificada enquanto ser humano. Um exemplo brutal do etnocentrismo e do estranhamento”.

Carvalho (2017), nos apresenta que nessa região da fronteira muitos habitantes que derivam dos movimentos migratórios “colocam-se de certa forma na posição de ‘desbravadores’ do lugar, o que constitui esses sujeitos de orgulho e heroísmo” (CARVALHO 2017, p. 73). Ainda sobre essa situação, a autora afirma que esse:

Heroísmo contido na condição de desbravador da fronteira oeste e amazônica do Brasil, somado a outros elementos, fortalecem o “poder e prestígio” na região e, assim, alguns grupos sociais exercem o “controle” sobre os demais. O controle decorre, principalmente, da exploração da força de trabalho, muitas vezes com total precarização das condições de trabalho e sobrevivência (CARVALHO 2017, p. 74).

Assim concordamos com Montecchi (2013), que afirma: “as populações da fronteira Brasil/Bolívia resultam de processos de amalgamação cultural e que tem sua origem na fusão de diferentes sociedades”. Uma vez que “as diferentes sociedades em contato mesclam, misturam, é pertinente, o processo de amalgamação é isso, misturação ininterrupta de práticas culturais, sujeitas permanentemente a mudança” (MONTECCHI 2013, s/p).

3.2 A Escola “11 de Agosto”

A Escola Estadual “11 de Agosto” está localizada na Rua Francisca Verdécio, s/n na Comunidade de Santa Clara, no Distrito de Santa Clara do Monte Cristo, no município de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT, criada pelo decreto 1561 de 16 de janeiro de 2013. O nome “11 de Agosto”, faz menção ao dia da padroeira do Distrito de Santa Clara, 11 de agosto, dia de Santa Clara de Assis.

Idealizada pelo Padre Geraldo José da Silva, o processo de criação da Escola Estadual “11 de Agosto” teve início em 2010, quando ocorreu a primeira reunião com o Secretário de Estado de Educação Ságuas Moraes em Cuiabá, no qual estiveram presentes o Padre Geraldo, o sub-prefeito Wandir Vieira, o professor Edy Sales, os vereadores Edclay Lopes e Elias Conceição e o prefeito Wagner Vicente da Silveira.

Nesse período, a princípio, teve um intenso movimento contrário ao processo de criação, pois de acordo com os entrevistados, eram poucos que tinham conhecimento do que iria acontecer na escola e, naquela época, o prefeito Wagner estava fazendo um trabalho muito bom na educação. Estava atendendo à educação como prioridade de sua plataforma de trabalho, estava reformando as Escolas, estava melhorando a educação, coisas que nunca tinha tido. As coisas estavam começando, recém tinha-se implantado a sub-prefeitura em Santa Clara, a Comunidade tinha a expectativa de ter mais domínio e força política. Uma vez que a população do Distrito de Santa Clara sempre foi esquecida por ser o final do Mato Grosso e do município, então a população tinha maior confiança na prefeitura que colocou ali um diálogo direto com a sede do município que em geral era de difícil acesso, ou seja, tinha que ir para o município de Pontes e Lacerda para depois chegar na sede de Vila Bela.

A comunicação entre o governo estadual e municipal ficou a cargo da Assessoria Pedagógica no Polo Pontes e Lacerda (MT) e o Padre Geraldo como representante da Comunidade. De acordo com as pessoas que viveram o processo, a Assessoria Pedagógica trabalhou muito mal com as pessoas da comunidade e os funcionários da escola tinham pouca informação. Todo mundo tinha medo, ninguém sabia o que ia acontecer e demorou muito para as coisas começarem a caminhar, pois a pessoa que estava na função de assessora pedagógica usou de discursos autoritários na condução dos inícios dos trabalhos na Escola 11 de Agosto. Essa política de domínio e intervenção fez com que as pessoas da comunidade e os funcionários da Escola se sentissem encurralados. Trouxeram tudo pronto e implantaram, tudo mal esclarecido e sem conexão com a Comunidade, como fora idealizado.

Nesse ínterim, aconteceram algumas reuniões com a comunidade e em uma delas com a Assessoria Pedagógica de Pontes e Lacerda. Nessa reunião que foi realizada no Barracão Comunitário da Igreja Católica em 2011, os professores e alguns membros da comunidade foram vestidos com roupas pretas em protesto contra a criação da Escola. Para eles, a Comunidade e a Escola estavam de luto pela forma como fora encaminhado as coisas. Naquele momento a comunidade rechaçou a possibilidade da Escola Ponta do Aterro passar para o Estado, ou seja, como fora encaminhado na SEDUC – MT em Cuiabá seria Estadual, e não ficaria como Escola Municipal.

De acordo com os entrevistados, o que motivou a manifestação contrária à criação da Escola foi a falta de informação, porque ninguém sabia qual modelo de Escola seria, e como seria a gestão compartilhada, só se falava que os alunos passariam para o Estado e os funcionários que seriam os maiores prejudicados, porque a maioria do pessoal são concursados no Município desde antes dessa data e nesse momento ninguém explicou como seria, que teriam o emprego garantido, ou seria só uma parceria entre Estado e o Município.

Mas a comunidade tinha o Padre Geraldo que “era o principal”, que falava com a comunidade escolar. Em conversas com os funcionários da Escola e os moradores da Comunidade foi reavivando essa ideia novamente. Como ele era o vigário da paróquia de Vila Bela e tinha que obedecer ao Pároco que ficava em Vila Bela e ao bispo que ficava em Cáceres, ele insistia que essas vinculações eram importantes para a Comunidade, pois só assim o governo estadual iria olhar para aquela região. Em 2012, em suas viagens a Cuiabá junto com o pessoal da prefeitura, finalmente anunciou à comunidade que o Secretário de Estado de Educação havia aceitado criar a Escola do Estado na Comunidade de Santa Clara.

Atualmente ainda funciona como uma estrutura compartilhada¹⁸ com a Escola Municipal Ponta do Aterro¹⁹, atende 229 alunos nas modalidades de ensino: Ensino Fundamental (2ª etapa) e Ensino Médio, sendo 105 no período matutino e 124 no período vespertino. E estão divididos em 11 turmas como é apresentado no quadro abaixo:

¹⁸ Desde a criação a E. E. “11 de Agosto” funciona na estrutura da Escola Municipal Ponta do Aterro, que cedeu seus espaços para o funcionamento das atividades escolares estaduais.

¹⁹ A Escola Municipal Ponta do Aterro teve um papel importante na educação da população fronteiriça. Iniciou as atividades em 1994 com uma sala de aula e as turmas multi-seriadas até a quarta série, posteriormente foi expandindo sua estrutura conforme a demanda. Em 2004, a Escola Ponta do Aterro recebeu em sua estrutura as salas anexas do Ensino Médio da Escola Estadual Verena Leite de Brito. Atualmente oferece a Educação infantil e Ensino Fundamental até o sexto ano e atende a aproximadamente a 180 alunos.

Quadro 15: Divisão do quantitativo de alunos por período e por modalidade.

Modalidade	Total de turmas	Mat	Vesp	Total de alunos
Ensino Fundamental > Educação Campo > Regular	2	22	19	229
Ensino Fundamental > Educação Campo > Regular	2	23	27	
Ensino Fundamental > Educação Campo > Regular	2	23	20	
Ensino Médio > Educação Campo > Regular	2	17	23	
Ensino Médio > Educação Campo > Regular	2	20	15	
Ensino Médio > Educação Campo > Regular	1	0	20	
TOTAL	11	105	124	

Fonte: Elaborado com dados retirados do PPP da Escola em 2019.

Com seus muros altos de tijolos, com reboco em chapisco rodeadas por algumas árvores nativas do Cerrado e da Mata Alta²⁰ em crescimento, mostra quão *gigante* é a Instituição de Ensino no início e na manutenção das comunidades do Mato Grosso e do Brasil²¹. Os portões em ferro com correntes, cadeados fechados em tamanho médio, também é dito que passam a preocupação com a “segurança” dos alunos. Tratando-se assim de um esforço de controle dos alunos e proteção dos bens disponibilizados ali para aquela comunidade escolar.

Na parte interior, com um caminho entre o campo de futebol e uma fileira de árvores, toda gramada ao redor, somos conduzidos até a estrutura física da Escola, postada horizontalmente na frente de quem a visita. Ali está *o bloco da 11 de Agosto* com as salas de aula, sala de professores, coordenação pedagógica e direção. Ao contrário de muitas escolas, as portas estão para o outro lado, o que temos na nossa frente são janelas fechadas por causa do sol escaldante que afeta toda região. Na nossa esquerda, perto das três primeiras salas, temos outra fileira de árvores que dão sombra e que amenizam o calor durante a maior parte do ano.

Ao entrar na parte das estruturas, do sul para o norte, temos um refeitório construído recentemente que une o bloco que funciona a Escola “11 de Agosto” com *o bloco* onde funciona a Escola Ponta do Aterro. Logo em frente, os blocos são separados por um jardim que foi construído pelos alunos e pelos professores. Na parte de lateral do pavilhão onde funciona a Escola Ponta do Aterro, temos outra fileira de árvores e alguns pés de bananeiras, algumas plantas frutíferas e o local onde funcionava uma horta, hoje desativada.

Por ser outono a época da pesquisa a campo, encontramos muitas folhas caídas embaixo de algumas árvores, as paredes das salas de aula em um tom amarelo desbotado, algumas salas

²⁰ Faço referência às árvores que não são encontradas no cerrado como Braúna, Cedro e aroeira.

²¹ Para nós fronteiriços, aqui é o começo do Brasil, do ponto de vista de quem chega ou de quem sai será denominado de forma diferente, início ou fim do globo terrestre, tanto faz, pois encontram-se no mesmo lugar.

sem luminosidade necessária para atividade, ventiladores que não funcionam e as touceiras de bananeiras mal cuidadas, o que passa um ar de abandono ao local.

A estrutura utilizada pelos alunos da “11 de agosto” são: seis salas de aula, com pouca ventilação. No uso compartilhado, os alunos usam a quadra de esportes descoberta com condições precárias para a prática esportiva, o refeitório, o campo de futebol 7 e o imenso pátio com algumas árvores e bancos em concreto para os alunos e os banheiros, entre outras áreas comuns.

O quadro de funcionários é composto por 27 profissionais: dois técnicos administrativo educacional, sete apoio administrativo educacional - dois apoio em nutrição escolar, três apoio em manutenção de infraestrutura/vigilância, dois apoio em manutenção de infraestrutura/limpeza, um diretor escolar, um orientador pedagógico e quinze professores. No quadro de funcionários efetivos temos apenas dois funcionários de apoio em manutenção de infraestrutura/limpeza e o diretor da escola, o restante são todos temporários. Como é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 16: Quadro dos profissionais da Escola “11 de Agosto”.

Função	Situação funcional	Total
Apoio Administrativo Educacional: manutenção de infraestrutura e limpeza	Efetivo	02
	Contratado	00
Apoio Administrativo Educacional: nutrição	Efetivo	00
	Contratado	02
Apoio Administrativo Educacional: vigilância	Efetivo	00
	Contratado	03
Técnico Administrativo Educacional	Efetivo	00
	Contratado	02
Diretor Escolar	Efetivo	01
	Contratado	00
Orientador Pedagógico	Efetivo	00
	Contratado	01
Professores	Efetivo	00
	Contratado	15
Total		27

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados extraídos do PPP da Escola.

Quanto à formação dos professores, temos quatro unidocentes, ou seja, quatro professores graduados em Pedagogia, habilitados para trabalhar com diversas disciplinas, os demais são graduados nas áreas específicas do conhecimento. Como é apresentado a seguir:

Quadro 17: quadro de professores quanto a formação.

Disciplina de Formação	Total
Artes	00
Biologia/Ciências da natureza	02
Educação Física	01
Física	00
Geografia	02
História	02
Língua Estrangeira Moderna- Inglês	00
Letras - Língua Portuguesa	01
Matemática	03
Pedagogia	04
Química	00
Total	15

Fonte: Quadro elaborado com dados baseados no PPP da Instituição.

Ao analisarmos o quadro acima percebemos um déficit de profissionais em algumas disciplinas, essas lacunas de profissionais são completadas com professores que não completaram sua carga horária máxima nas suas respectivas disciplinas de formação. Para o professor entrevistado que atua em uma dessas disciplinas, classifica como “um desafio que eu tenho que conhecer as outras áreas também, apesar que nossa formação hoje é multidisciplinar e dá de trabalhar um pouquinho de cada, a Disciplina de Física é vista como um desafio” (professor E).

Para o Professor D, graduado em Pedagogia, que atua na Disciplina de Língua Portuguesa no terceiro ano do Ensino Médio, ele compreende que os alunos que não têm professores das áreas específicas apresentam dificuldades no desenvolvimento das atividades referentes à disciplina trabalhada, neste caso, relata a dificuldade dos alunos no uso das normas gramaticais entre outros conteúdos que a disciplina apresenta.

O contexto social e o perfil socioeconômico é composto por trabalhadores que atuam como vaqueiros nas grandes fazendas que geram uma economia na região com a criação de gado de corte que vai embora e não fica no local. Um aspecto dessa realidade é que os donos das grandes fazendas não possuem seus filhos na escola local. O dinheiro produzido vai embora para os grandes centros urbanos, ou seja, o que ali se produz no campo sustenta os grandes centros, ou melhor, as elites nos grandes centros. Mas também temos os pequenos proprietários de terras que têm seu sustento na criação de gado leiteiro e de corte, com poucas atividades

agrícolas cultivadas para subsistência e que possuem seus filhos na Escola “11 de Agosto”. Essa agricultura de subsistência é a verdadeira economia local com produtos nativos que sustentam a população como a cultura da mandioca, do milho, da abóbora, algumas qualidades de hortaliças entre outras.

A escola busca em sua filosofia desenvolver cidadãos capazes de pensar e agir na sociedade em que vive e diante da elaboração de conhecimento científico e social, além de despertar a criticidade sobre as ideologias dominantes, fortalecendo ou despertando para os valores de justiça, da ética, da moral, da honestidade, refletindo e buscando alternativas para a problemática de uma forma democrática e participativa.

A educação da Escola “11 de Agosto” tem como objetivos atingir a qualidade social para todos e cada um dos seus alunos; garantir de forma sistemática a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade; desenvolver diversas habilidades; contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito histórico para ter visão de mundo coesa, coerente e consistente; resolver conflitos individuais e coletivos alicerçada em valores éticos; estimular, promover e oportunizar o processo de construção coletiva, participativa na sociedade para manter e/ou transformá-la de forma consciente, crítica, criativa e responsável.

SEÇÃO IV

A REPRESENTATIVIDADE DA ESCOLA DO\NO CAMPO: DIÁLOGOS E SEUS SUJEITOS

A escola traz as marcas das desigualdades sofridas pelos sujeitos que ela têm direito. Não traz apenas as marcas das desigualdades de rendas, de condições, de Fundeb, de Fundef, nem se quer das distâncias e da dispersão da população. A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo acompanha toda nossa história da construção da escola do campo (ARROYO 2006, p. 104).

4.1 A importância da Escola na linha de fronteira: realidade e perspectivas sobre a educação dos sujeitos do campo.

Ao considerarmos a escola como uma das instituições que compõem a sociedade, concebemos a sua importância na constituição dos sujeitos que dela participam, uma vez que no seu interior a ação humana é inerente, assim podemos “classificá-la com características próprias e influenciada pela identidade própria do território, o que faz da escola um campo de atuação e análise” (GODOY 2016, p. 20).

Dessa forma, trataremos nesta seção sobre a importância da Escola para a comunidade local e para os membros da Comunidade Escolar, a partir das entrevistas realizadas com os seus membros, a saber, a Comunidade Escolar é composta pelos segmentos de pais/responsáveis, alunos/as, professores/as e funcionários ou servidores técnicos da Educação. Para cada entrevistado enumeramos pela letra do seguimento que pertença seguido de uma letra do alfabeto²².

Para o professor A, quarenta e sete anos de idade, graduado em História, atua nas disciplinas de história, sociologia, filosofia e física, residente na Comunidade Santa Mônica, a aproximadamente quarenta e sete quilômetros da Escola, natural de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT, atua a mais de dez anos na área da educação na região do Distrito de Santa Clara do Monte Cristo. Ele fala da importância da Escola e que, a partir do avanço das tecnologias, os professores têm que estar, “a cada dia mais se profissionalizando mais, estudando, fazendo qualificação, por que o aluno hoje não precisa de um básico não, ele precisa de um olhar na frente, além do básico”. Ainda afirma que “hoje não, hoje os alunos despertaram para o mundo e se a escola não acompanhar e se os professores não estiverem atualizados vão

²² Ressalto que as letras utilizadas não se referem às iniciais dos nomes de cada sujeito de cada segmento, ou seja, se for professor, será P A, P B etc.

acabar perdendo o espaço, nós perdemos nossos espaços”. E complementa com o resultado de um trabalho realizado por ele:

Aqui essa escola 11 de Agosto, antes era, de acordo com a entrevista, era só o magistério. Hoje não, hoje nós temos o quadro de professores, são todos especialistas, não temos mais professores com Ensino Médio, não temos professores só graduados, estão se especializando porque os espaços que temos hoje está se encurtando, está se afunilando, nós precisamos é sempre estar estudando. (P A. Entrevista realizada no dia 10/06/2019).

Para a professora C, natural de Fátima do Sul – MS, vinte e nove anos de idade, graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso, atua na disciplina de Química na turma do terceiro ano do Ensino Médio, reside a seis quilômetros da Escola na comunidade São Marcos, veio ainda criança para a região da Distrito de Santa Clara do Monte Cristo junto com seus pais que vieram para trabalhar em fazendas na região.

Para ela, a Escola é importante: “é o que eu gosto de fazer, então, além de ser a minha renda, eu me sinto realizada, a profissão que me escolheu, não fui eu que escolhi, queria outra, mas ela que me escolheu, então é onde eu passo a maior parte do meu tempo, a escola pra mim é 80% da minha vida” (P C). Ao ser indagada sobre a importância da Escola para a comunidade em que ela mora, a professora exalta os alunos da sua comunidade, apesar de usarem o transporte escolar, ela os considera bastante comprometidos, uma vez que eles são muito esforçados, em sala de aula também, “eu creio que os alunos que vem de fora são mais esforçados até mesmo dos que estão aqui” (P C).

Já na visão do Professor D, graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso, possui especialização em direção e coordenação pedagógica, natural de região de Santa Clara (Ponta do Aterro), atua na Disciplina de Língua Portuguesa na turma do terceiro ano do Ensino Médio. Em sua concepção, “a escola já representou muito mais, mas ainda representa, representa assim a questão da cultura, algumas culturas são trabalhadas, até na questão educativa que as comunidades estão perdendo aqueles valores, a escola está inserindo esses valores”.

Ao analisarmos a questão cultural posta pelo professor D, deparamos com a situação do abafamento cultural imposto por pressões dos conflitos interétnicos gerados a partir da luta pelo reconhecimento étnico dos povos Chiquitanos presentes nas Comunidades que compõem o Distrito de Santa Clara, uma vez que a manifestação cultural não pode ser exibida por receio de represálias por parte dos grupos contrários a esse “movimento” e que são como uma força invisível e que não se torna explícita por medo. Em sua visão, para a Comunidade a Escola,

[...] representa eu acho em questão de mudança, na questão do aluno que vem pra cá, se torna mais destaque para a família, que aqui é uma escola maior, já tem que ser mais responsável. Quem muda pra Escola 11 de Agosto, principalmente para Escola 11 de Agosto, representa essa passagem. Ah! estudava em uma escola de nível baixo, agora estou numa [nível] mais alto. (Professor D, entrevistado em 10 de junho de 2019).

Ele tem como justificativa para sua assertiva, que a Escola 11 de Agosto é a única a ofertar o Ensino Fundamental (anos finais), com o quadro de profissionais completo, ou seja, cada professor em sua Disciplina, sendo raro ter professores que não são das áreas do conhecimento ministrando aulas nessas turmas. Outro fato deve-se à vinda dos alunos das outras Escolas da rede municipal de ensino que compõem o Distrito.

Para o professor E, quarenta e um anos de idade, natural da região de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT, graduado em Pedagogia, possui especialização em psicopedagogia educacional e hospitalar, atua há mais de dezenove anos na educação e considera a escola importante tanto profissionalmente como para a formação cidadã de quem dela participa. Fala da importância do seu trabalho em dois aspectos:

Primeiro, no aspecto profissional que eu sempre fiz isso. No aspecto em relação ao Ensino, eu vejo que a escola hoje é a única instituição capaz de preparar o cidadão socialmente e academicamente. Então, a importância que eu vejo da Escola é isso. E também a minha formação enquanto pessoa se faz dentro do âmbito escolar, tudo que a gente faz ou a gente busca é pensando em melhoria. Enfim, a escola do campo tem esse diferencial, você tem que trabalhar o aspecto do campo, a cultura, mas principalmente preparar o aluno para o processo lá fora, os *enens* da vida, os vestibulares, enfim. A Escola para a comunidade é o principal pilar em tudo hoje, é a base [par]a todas as outras vertentes (Professor E, entrevistado em 07 de junho de 2019).

Ao analisarmos as falas dos professores notamos várias concepções da importância da escola para os professores pois ali está a sua vida, ali passam grande parte de seus dias, tanto como profissionais quanto como membros de uma comunidade, pois fazem parte, são sujeitos do campo de disputa entre fazendeiros e vaqueiros e a concepção ou visão deles é observada pelos estudantes.

Para o segmento de pais/responsáveis, o pai A, professor, natural de Dourados – MS, possui três filhos, sendo que um deles não mora no Distrito, o outro filho em idade escolar estuda na Escola 11 de Agosto, veio para o Distrito de Santa Clara em 2004, possui residência na Comunidade Santa Clara. Atualmente atua na Rede Municipal de Ensino na Escola Marechal Deodoro, na Comunidade de Santa Mônica, quarenta quilômetros da Escola “11 de Agosto”. Segundo ele, sempre que possível participa das ações que são desenvolvidas pela Escola.

Ao ser perguntado a respeito do lugar da escola para comunidade, o mesmo ressalta que ela possui “toda a importância para a comunidade desde que elas são escolas”. E complementa

fazendo uma análise pertinente das escolas do município nas comunidades, afirmando que todas as “Vilas” se formaram em volta das escolas, ou seja, seu diagnóstico é importante para compreender que a forma como o município está fechando as escolas nas comunidades é equivocada, pois as comunidades não se sustentam sem escolas e todos vão migrar para as cidades.

Nós discutimos isso nos grupinhos de conversa que a comunidade foi formada em torno da escola, então a escola é de vital importância, se tirar a escola acaba o movimento de alunos, o movimento de ônibus, o movimento de pais que utilizam o transporte escolar pra vir também, é o centro da comunidade, é o centro, a comunidade vê dessa mesma forma também. (Pai A, entrevistado no dia 11/06/2019).

Nesse sentido, Peripolli e Zoia (2011) afirmam que “uma escola no campo representa o centro irradiador das comunidades”. Pois em comunidades menores – que não é o caso da Comunidade Santa Clara – é “ali, ao seu redor, é que tudo acontece: encontro das pessoas em datas festivas (festas de santos); da reza da missa e/ou do terço (novena/culto); da palestra dos agentes de saúde, do sindicato, da cooperativa; do comício em tempo de campanha política; da quermesse; etc.” (PERIPOLLI e ZOIA 2011, p. 196). De acordo com os pesquisadores, é ali também que acontece o futebol, a reunião dançante aos finais de semana entre outros eventos.

Em conversa com o pai/responsável B, natural da região do Distrito de Santa Clara, vaqueiro, pai de três filhas, este afirma que na sua idade escolar estudou até a segunda série do Ensino Fundamental. Em 2017 passou a dar continuidade nos estudos na Educação de Jovens e Adultos na Escola da Comunidade Nossa Senhora Aparecida, onde está fazendo o sétimo ano do Ensino Fundamental. Das três filhas, uma apenas estuda na Escola 11 de Agosto, as demais já terminaram a Educação Básica.

Segundo ele, quando é solicitado pela Escola sempre está presente em reuniões para saber como está o crescimento educacional de sua filha ou em outros eventos que requer a presença dos responsáveis. Ele enfatiza que a escola está muito bem, pois está trazendo melhoria, está desenvolvendo bastante, em vista do que era, ou seja, essa fronteira era longe da sede do município e viviam bastante isolados. A respeito disso, ele finaliza contando de como se dá a troca de conhecimentos entre ele, o pai e a filha:

Às vezes, quando os professores mandam uma pesquisa pra fazer, ela faz, quando ela não dá conta, pergunta: pai como é que é? Às vezes vem uma pesquisa lá do *último*, de como como era *primeiro*, aí eu vou contando pra ela o que eu sei, de como era antes e pra chegar até hoje. Eu aprendo com ela e ela aprende comigo também. (P R B. Entrevista realizada no dia 12/06/2019).

O *Pai/Responsável D*²³, natural da região de *San Bartolo* na Bolívia, reside no sítio *San Ignacio*, próximo a Comunidade Ponto Chique, a aproximadamente oito quilômetros da Escola, possui três filhos, sendo uma menina que estuda na Escola “11 de Agosto” e outros dois na Escola Municipal Ponta do Aterro.

Ela relata que, em sua idade escolar estudou até a terceira série do Ensino Fundamental, pois, segundo a entrevistada, nas Comunidades bolivianas afastadas dos centros urbanos, existia muita dificuldade em dar sequência nos estudos. Quando questionada sobre a sua participação nas ações da Escola, ela afirma que participa de todas as reuniões ou atividades que a escola tem ou solicita, visto que para ela, a escola tem grande importância para as crianças estudar e, como mãe, quer ver os filhos melhorarem de vida, uma vez que ela não teve a oportunidade de estudar em sua idade escolar.

Para o pai/responsável C, natural de Cáceres – MT, moradora da Comunidade Santa Clara, mãe de quatro filhos, um apenas estuda na escola Estadual “11 de Agosto”, dois moram em Cáceres com os avós, e o outro estuda na Educação Infantil na Escola Municipal Ponta do Aterro, quando questionada sobre a participação nos eventos da Escola, ela afirma que sempre participa das ações que a escola promove quando solicitada.

Ao ser indagada sobre a importância da Escola, ela afirma que a Escola “agrega valores e conhecimentos”, forma o caráter. Ao fazer referência a quais valores, essa Mãe trata da importância da convivência em sociedade, afirma que para os alunos a escola é importante, pois é ali que eles aprendem a conviver com outras pessoas e também é ali que eles formam seus grupos de amigos. Complementa seu raciocínio afirmando que “para a comunidade a escola é considerada uma segunda casa [...] então ela tem que ter esse aconchego, as crianças têm que ter esse laço” (P R C).

No segmento de funcionários – Técnicos e Apoio Educacional – dos nove colaboradores, apenas três foram entrevistados, sendo que, nos dias da pesquisa a campo, alguns funcionários estavam afastados por questões de saúde, e outros não aceitaram participar da pesquisa. Para este segmento, fiz o uso da letra F seguido de um numeral para identificar as falas durante o processo de apresentação e análise de suas falas. A alteração deve-se ao fato das funcionárias que entrevistamos as letras iniciais dos nomes são as primeiras letras do alfabeto.

²³Aqui a entrevistada é mãe e me dou conta da questão de gênero que me levou a colocar pai/responsável, mas dado que a pesquisa já está andando para além da Ponta do Aterro, vamos ficar com este detalhe registrado para fins de reconhecimento.

De acordo com a Funcionária 01, natural de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT, residente na Comunidade Santa Clara, que atua a mais de cinco anos na educação da região do Distrito de Santa Clara do Monte Cristo, às vezes como professora ou como Apoio Administrativo Educacional. Para ela, a escola é “um dos fundamentos que nós temos em nosso meio, que sem a educação, cada comunidade, cada cidade, eu acho não teria o respeito que tem”. Para ela, uma vez que a comunidade considera os estudos como forma de ascender na vida, cria as escolas para isso, mas o faz de forma atropelada, pois parece que para ela a escola não faz parte da comunidade, mas do município, ao dizer: “o essencial, porque o que a comunidade não oferece a escola oferece” (F 01).

Na sequência, temos a Funcionária 02, natural de São José dos Quatro Marcos – MT, residente na Comunidade Santa Clara, atua a mais de oito anos na educação do Distrito de Santa Clara do Monte Cristo, às vezes como professora ou como técnica administrativo educacional. De acordo com seu relato, está na Comunidade, pois seu cônjuge possui empreendimentos no local. Ao ser questionada sobre a importância da escola, ela afirma que “a escola tem um papel muito importante, que está desvalorizada”, em suas palavras:

A educação é fundamental pra gente, é uma das bases da pessoa em si, junto com a família. Para a comunidade, um ponto de encontro entre os alunos, pois é uma forma deles rever os amigos. Para os pais também, eu vejo que eles também querem muito “que os filhos tenham estudos”, como eles dizem. Mas hoje em dia é muito brincadeira, os alunos levam muito na brincadeira. (F 02, entrevista realizada no dia 12/06/2019).

Ao afirmar que a Escola está desvalorizada, ela percebe o descaso que encontra a Educação em um contexto maior, ou seja, o descaso a nível nacional, além da desvalorização dos alunos que, segundo ela, não apresentam seriedade e dedicação nos estudos ao frequentar o ambiente escolar.

Vamos para a Funcionária 03, natural de Cáceres – MT, que mora na região do Distrito de Santa Clara do Monte Cristo e atualmente tem residência na Comunidade Santa Clara, atua a mais de dez anos na educação da região do Distrito de Santa Clara sempre como Técnico Administrativo Educacional tanto na esfera municipal como estadual. Em sua concepção, a escola é importante em termos de desenvolvimento da comunidade e da região, ela assegura de forma assertiva exemplificando a partir da criação da Escola “11 de Agosto”, uma vez que era extensão da Escola Verena Leite de Brito de Vila Bela. Não tinha autonomia da gestão escolar, para a colaboradora a “diferença é visível, pois, antes era Extensão Verena, uma escola para tomar conta de duas, então o desenvolvimento mudou assim, melhoraria mais ainda se tivesse um prédio nosso”. E complementa falando a respeito do prédio próprio da Escola “11 de

Agosto”, que ainda funciona em regime um tanto estranha, pois a administração de uma estrutura compartilhada com a Escola Municipal Ponta do Aterro nunca foi tão tranquila assim.

Para o segmento alunos²⁴, vamos começar com o estudante A 01²⁵, da turma do primeiro ano do Ensino Médio matutino, tem dezesseis anos de idade, é residente na Comunidade Santa Maria, a aproximadamente quinze quilômetros da Escola, natural do município de Vila Bela, faz uso do transporte escolar. Para ele, ao ser questionado sobre essa temática, consegue ficar no básico e fala da importância da escola como forma de ser o local de encontro entre os jovens do Distrito, e a Escola proporciona “a amizade das pessoas, pois, muitos alunos têm problemas em casa e, ao vir para escola, encontra com os outros, conversam e já se sentem bem” (A 01)

Na mesma perspectiva do A 01, a aluna 04, da turma do segundo ano matutino do Ensino Médio, tem dezesseis anos de idade, residente na Comunidade Morrinhos, a aproximadamente a vinte e três quilômetros da Escola, faz uso do transporte escolar, natural do município de Vila Bela, faz menção da amizade, da diversão, dos momentos de confraternização entre os alunos que frequentam a Escola, e compara com as escolas urbanas que, segundo ela, as confraternizações “na cidade não tem” (A 04).

Nesse mesmo prisma, o aluno 07, da turma do terceiro ano do Ensino Médio vespertino, dezessete anos de idade, residente na Comunidade Nossa Senhora Aparecida a aproximadamente vinte quilômetros da Escola, faz uso do transporte escolar, fala: “as pessoas, por que antes quando a gente estuda na comunidade mesmo, a gente não tem contato com outras pessoas, aí a gente vindo pra cá, tem mais contato” (A 07).

E a aluna 06, do segundo ano matutino, natural de Campo Grande – MS²⁶, está a dois anos na região do Distrito de Santa Clara, dezessete anos de idade, reside na Comunidade Morrinhos a aproximadamente a vinte e três quilômetros da Escola, também ressalta a importância da escola como ponto de encontro entre os jovens, principalmente em eventos realizados pela escola. Destaca ainda a forma de trabalho dos professores da Escola comparando-os com os da cidade: “na cidade é bem diferente, lá os professores explicam, quem

²⁴ Para esse segmento elencaremos os entrevistados com a letra inicial do segmento seguido da sequência numérica. Generalizamos os gêneros apesar de ter consciência do masculino e feminino que será flexionado no decorrer das análises de acordo com.

²⁵ Ao ser questionado sobre a sua cor/raça foi o único aluno que reconheceu ser de origem indígena, ressaltou que a Comunidade Santa Maria não está no centro dos debates etnológicos como o caso da Comunidade Santa Mônica e Comunidade Nossa Senhora Aparecida.

²⁶ É comum na região os fazendeiros trazerem pessoas de outras cidades ou estados para trabalharem como vaqueiros, tratoristas e entre outras funções.

quiser aprender, aprende. E quem não quiser... Aqui eles explicam, se você não entendeu eles explicam de novo. Eles ajudam um pouquinho mais” (A 06).

Em contrapartida, o Aluno 02, dezesseis anos de idade, aluno da turma do primeiro ano do Ensino Médio matutino, natural de *San Bartolo* – Bolívia, residente na Fazenda Cervo, a aproximadamente vinte quilômetros da Escola – com sentido para a Bolívia – faz uso de transporte escolar, fala da importância da Escola nos estudos: “através dela que a gente pode ter um futuro melhor” (A 02). Nesta mesma linha da Escola como lugar para galgar outros rumos, o aluno 03, dezenove anos de idade, residente na Comunidade Santa Clara, aluno da turma do primeiro ano do Ensino Médio, a Escola tem a importância como o meio de conquistar algo melhor do que vivem na região, pois é “pela escola que se pode sonhar em formar em algum curso e assim poder sair e ir morar em algum outro lugar” (A 03).

Já o aluno 05, dezoito anos de idade, natural do município de Vila Bela, residente na Comunidade Santa Clara, da turma do terceiro ano do Ensino Médio, é mais explícito nos detalhes e articula as duas demandas da juventude: “a oportunidade que ela vai me dar. O certificado e o aprendizado. Porque daqui já vou sair tendo uma noção do que eu vou encontrar lá fora. O pilar é o essencial, se você não tiver estudo, você não é ninguém até para ser um gari você tem que ter uma formação” (A 05).

Assim, percebemos nas falas da maioria dos alunos que mais importante que estudar, o que somente apareceu na reflexão dos alunos 02, 03 e 05, em uma outra perspectiva, é ver a Escola como um “espaço de encontro da juventude com poucas opções de lazer” (PERIPOLLI e ZOIA 2011, p. 196).

Percebemos, ao analisar as falas dos sujeitos entrevistados, que a Escola é um investimento não só do Estado e da Comunidade como um todo, mas os próprios estudantes investem nesse lugar de encontros e estudos, pois deixam seus lugares em diferentes lugares, enfrentam uma viagem longa para chegar e ali se encontram com os colegas, com os professores e demais servidores para estudar algo diferente do que possuem e assim saírem mais qualificados para ter uma vida mais saudável, diferente da servidão nas fazendas.

Como afirma Januário (2004), é um caminho para melhorar de vida, uma porta que se abre para amenizar o sofrimento da vida diária, onde muitos – pais e alunos – depositam as suas esperanças em alcançar a ascensão econômica e social. Muitas vezes, alguns vão ficando pelo caminho e voltam para o seu cotidiano, por falta de condições econômicas de seus mantenedores, ou por verem que não vale a pena o investimento em tempo e horas de esforço

nos estudos. Contudo, a entrevistada 05 já tem clarividência que todas as atividades possuem a necessidade de dedicação nos estudos, pois ali estão formando o caráter e a forma como estudam e se dedicam, já é a forma como vão vencer na vida ou se sentirem derrotados.

4.2 A Comunidade Escolar e a Educação do/no campo: realidade e perspectiva na linha de fronteira.

A Educação do Campo concebida pelo PPP (2019) da Escola Estadual “11 de Agosto” é apresentada como uma modalidade da Educação que ocorre no meio rural: “todo espaço educativo que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura e ultrapassa, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas” (PPP 2019, p. 18). Uma vez que na educação do campo é preciso considerar a diversidade contida nos espaços rurais, contemplar o currículo escolar para ver as características de cada local, bem como os saberes ali presentes faz parte de uma sabedoria que deve ser ressaltada, pois o que é a maior riqueza de tradição escolar na fronteira é o apoio sistemático dos Chiquitanos às escolas.

Em um outro momento do documento nos deparamos com a seguinte concepção: “é um movimento que luta pela conquista de políticas públicas. Neste sentido, quer, antes de tudo, que a população camponesa tenha o direito de acesso e permanência em uma escola com condições físicas e pedagógicas para garantir um ensino de qualidade²⁷” (PPP 2019, p. 23). Dessa forma abordaremos nesta seção os diálogos que dizem respeito sobre a Educação do Campo. Para a elaboração deste texto temos como base do questionamento o conhecimento que os membros da Comunidade Escolar têm sobre a Educação do campo, uma vez que a Escola pesquisada é considerada uma escola do Campo.

Para a Professora B, natural de Cáceres – MT, graduada em Pedagogia pela Unemat, Especialista em coordenação escolar, residente na Fazenda Pescador a aproximadamente treze quilômetros da Escola, a Escola “11 de Agosto” apenas reside dentro de uma área rural, mas ela não tem desenvolvimento voltado para o campo. Uma vez que para ela não tem conhecimento necessário para afirmar se é ou não uma *escola do campo*, pois não apresenta nada de diferenciação entre as disciplinas e/ou outra situação que venha a confirmar que ela seja uma escola do campo, parece evidente que no fundo somos reféns de um conflito regional que não deixa aparecer o que nos caracteriza de fato, ou seja, a cultura local.

Ainda sobre essa questão tênue entre ser escola do campo ou não, a professora faz um apontamento para a formação continuada ofertada pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Polo de Pontes e Lacerda, quando explicita outro

²⁷ De acordo com o PPP (2019 p. 23), o ensino de qualidade é entendido como aquele que possa responder às demandas destes povos, relacionadas à produção e à divulgação de conhecimentos e técnicas vinculadas ao trabalho, ao lazer, à cultura e à vida cotidiana, para que as populações camponesas tenham garantidas as condições de existência no campo.

equivoco, ou seja: “esses dias tiveram aqui os professores do Cefapro e nos disseram que a nossa escola é uma escola quilombola, trouxeram até um material para nos capacitar em cima dos quilombolas” (P B).

Nesse sentido, Arroyo (2007) mostra que, na história do Brasil, 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. 157). Uma vez que, para o pesquisador, as políticas educativas e públicas têm o protótipo do cidadão urbano como cidadão de direito, para ele, “há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa” (ARROYO 2007, p. 159).

Concomitante a isso, ainda sobre a formação de professores das escolas do campo, o pesquisador afirma que a política de formação dos professores do campo vão se construindo na conformação da Escola do Campo. Essa política de formação tem como objetivo “formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas” (ARROYO 2012, p. 360).

Nessa mesma perspectiva, a Professora C também mantém-se na dúvida entre ser ou não uma escola do campo quando afirma: “eu acho que está bem longe de ser uma escola do campo, uma escola rural ou até que seja da cidade”. E assim justifica sua afirmativa elencando algumas situações pelas quais a Escola passa:

A nossa escola deve ter uma normativa só pra ela, por que não funciona como deveria funcionar. Tem várias problemas, várias situações... então eu não sei se é por que nós dividimos nosso prédio com outra instituição. Mas nós temos vários empecilhos, então acredito que não venha, que não siga a risca isso aí que diz as diretrizes (P C. Entrevista realizada no dia 11/06/2019).

O Professor A mantém a ideia de que a Escola do Campo é aquela em que os alunos têm uma educação que visa sua inserção nesse contexto do campo, uma educação que vem de casa. Por isso faz um comparativo com a educação dos alunos que frequentam as escolas da cidade, e aponta as diferenças do comportamento dos alunos do campo e dos alunos da cidade.

Uma das questões que eu vejo, dos alunos, é que eles são mais retraídos nessa parte aí. Eles não são aqueles alunos explosivos, *explosão*, que muitas vezes o aluno que vem lá da cidade, chega aqui e quer fazer o mesmo que na cidade. Aí que eles esbarram um pouco nessa questão, vê os alunos aqui mais tranquilos, mas parecem voltados para aprender mesmo, por isso que a escola é bem vista dessa forma. (P A. Entrevista realizada no dia 10/06/2019).

Em contrapartida, o professor D afirma: “é uma escola do campo, mas ainda precisa melhorar muito, um pouco é a falta de recurso, e outro é montar uma estratégia voltada para a escola do campo mesmo”. De certa forma também diz que não está de acordo com os princípios de uma escola do campo, por isso acrescenta que tem alguns trabalhos que não estão voltados para o campo: “por que os livros vêm voltados para a cidade, aí o professor tem que ter aquela estratégia metodológica para inserir a realidade, ou pelo menos aproximar mais do campo”. Aqui aparece a questão metodológica que ainda precisa melhorar, pois se trata na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, a partir do conhecimento dado para poder chegar com os passos firmes numa educação de qualidade, diferenciada e específica.

O professor E recorda que até ano de 2015 “a gente tinha o encontro de professores que trabalhavam ou trabalham até hoje na zona rural, na dita escola do campo”. De acordo com ele, “esse encontro foi possível através de um decreto da Seduc – MT e, nessas formações, nesses encontros, a gente debatia muito a respeito do pré-conceito que existe lá fora em relação à escola do campo e do próprio olhar do professor que está dentro da escola do campo” (P E). Nesse sentido, o professor mostra sua bagagem adquirida para essa postura crítica:

Quando se fala hoje, até hoje mesmo, com tantos encontros tivemos, hoje em dia, quando você fala *professor da nossa escola do campo*, muitos têm o olhar que você vai trabalhar só a questão do campo. Não é assim, você vai ter que valorizar a sua situação por ser escola do campo, porém, estar alinhado! Hoje, com a BNCC, com a DRC, que alinha toda a questão do que a criança tem que aprender, aonde que tem que preparar... Enfim, eu não posso estar desencadeado das ações hoje da SEDUC e do MEC! Enfim, então existe ainda essa [escola do campo]. Eu vou colocar pra você assim, uma má impressão, por falta de entendimento e também por falta de políticas que venham realmente fortalecer essa educação do campo. (P E. Entrevista realizada no dia 07/06/2019).

Assim, percebemos no discurso dos professores uma aparente divergência de percepções de como é vista a Educação do Campo ao comparar o ideal dos documentos e de como ela é praticada na Escola “11 de Agosto”. Mesmo reconhecendo que falta entendimento em alguns, pois são bem outras as questões que fazem com que desconheçam esse conceito. As intuições são corretas, pois percebem que o problema é mais complexo, pois existe subjacente uma cultura que se sobrepôs sobre as outras e que não deixa aparecer com detalhes, por exemplo, a cultura Chiquitana.

Para o segmento Pais/Responsáveis, o Pai/Responsável A possui uma compreensão a respeito da escola do campo que vale a pena reproduzir: “as escolas que atendem as necessidades de quem mora na zona rural, tem seu currículo que tenha a sua metodologia toda voltada pra isso”. E complementa afirmando: “e a gente sabe que não é, por que segue o ritmo da escola da cidade, de uma escola regular, por que não tem as práticas próprias do campo [...]

para ser do campo ela devia englobar esses aspectos aí, irrigação, cultivo. Não desempenha a função de escola do campo pela forma de atuação, pois não oferece essas oportunidades” (P R A).

Nesse sentido, também a mãe C compreende que a escola do Campo “teoricamente seria uma escola onde o estudo seria diferenciado para atender o ambiente em que eles vivem”. Porém, ela afirma que na Instituição de Ensino pesquisada, “tudo é praticamente o mesmo conteúdo da cidade, não vejo qual é a diferença dessa classificação” (P R C).

O Pai/Responsável B faz uma comparação entre a escola do campo e a escola urbana. Para ele a proximidade com os estudantes e suas famílias indica a escola do campo: “a escola do campo representa uma escola mais tranquila assim, o que eu vejo é isso aí, o professor chama um pai, tal dia chama pra falar sobre o que está acontecendo na escola, eu vejo esse lado diferente da escola do campo dessa parte é isso”.

E é nessa perspectiva que a responsável D exemplifica o respeito como uma das características da escola no campo, pela proximidade da escola com as famílias:

Uma escola do campo seria assim, por exemplo, na educação das crianças, as escolas da cidade a gente vê muitas coisas, as escolas do campo a gente vê assim, a educação dos alunos, o respeito com os professores, o respeito com as outras pessoas. Já na cidade é diferente, a gente vê tanta coisa acontecendo, aí a escola é muito mais melhor do que a da cidade (P R D, entrevistada no dia 11/06/2019).

O segmento Alunos entende a Educação do Campo também em comparação com a educação ofertada pelas escolas urbanas. E um dos aspectos apresentados é um certo preconceito entre os alunos da cidade com os do campo. No entender do Aluno 01, a Escola do Campo “prepara a gente para o campo”. Contudo, traz o aspecto positivo desse ambiente mais propício para estudar, pois apresenta que a Escola do Campo ensina mais.

Nessa mesma perspectiva o Aluno 07 fala mais a respeito desse ensino-aprendizado melhor, apesar das estruturas precárias:

Aqui mesmo, para ser uma escola do campo falta muita estrutura, só que eu acho que a escola do campo, no seu ensino, ela tem mais, como eu posso falar, [...] a gente aprende mais um pouquinho do que nas cidades. Por exemplo, nas cidades acontecem muitas greves, aí param, ao contrário daqui, a escola do campo quase não agrega a essa situação (A 07).

Observo em sua fala que a não vinculação da Instituição aos movimentos grevistas poderia ser um fator negativo, uma alienação desse local diante das lutas dos seus pares, contudo, este aspecto está mais vinculado ao fato de ser uma Escola mesclada entre o municipal e o estadual, ou seja, os profissionais do município possuem mais dificuldade de se articular em

seu sindicato que os estaduais. Isso faz com que o aluno crie um estereótipo de que as escolas urbanas têm a greve como algo comum em suas rotinas.

O Aluno 02 caracteriza o seu lugar *rural* enquanto precário, as escolas são mais simples. Fala também da falta de estrutura como característica da escola: “falta muito de conserto, essas coisas”. Não percebe que isso é questão da gestão local, e também faz sua comparação a com a escola da cidade idealizada: “na cidade, as escolas da cidade são mais avançadas, tem mais tecnologia, aqui tem, mas é bem pouco” (A 02).

A visão do Aluno 03 liga diretamente o campo com a plantação e a criação de animais, e, conseqüentemente, a escola do campo é a “a que deveria falar mais sobre campo, agropecuária” (A 03). O importante aqui é perceber que a escola tem que se vincular com o contexto onde ela está. Por isso o Aluno 05 apresenta a Escola do Campo como sendo, “uma escola que deveria incentivar essa questão do agronegócio, ter cursos sobre cultivo, sobre manejo do gado, sobre como manejar uma horta, essas coisas do campo mesmo, praticamente todas essas coisas do campo (A 05).

O fato de falar de agronegócio não necessariamente buscar esta vinculação enquanto empresas, mas explicitar que se trata de aprender sobre gado e plantação (horta), as duas atividades a que os Chiquitanos se dedicam deste 1696 na região com muito esmero e qualidade. O Aluno 05 aponta para a questão da matriz curricular, pois, em seu entendimento, teríamos que valorizar o que está próximo de nós: “igual aqui, região de fronteira deveria ter o espanhol aqui, Lacerda²⁸ as escolas têm o espanhol, aqui que é fronteira, aqui que o pessoal está próximo, aqui não temos o espanhol, tudo bem que o inglês é essencial, mas só que não temos essas coisas” (A 05).

A aluna 03 faz uma comparação com as escolas da cidade, mas valorizando as coisas daqui: “por que a cidade fala mais sobre as coisas que acontecem pra lá, das coisas sobre o mundo, pra cá não, pra cá mais da região, de gado desse tipo de coisas totalmente diferente”. Para a Aluna 04, também valorizando o campo, mas diferente dos demais, entende que a Educação do Campo seja voltada mais para as aulas em campo, e aponta os problemas de infraestrutura para isso:

O pessoal esquece, às vezes a gente precisa, os professores montam um projeto, não tem como sair, não tem verba da escola... essas coisas. Às vezes a gente só fica dentro da sala, às vezes a gente quer sair para algum lugar, fazer uma aula de campo, mas não tem verbas e tem alguns professores que não são animados para atender esse nosso pedido (A 04. Entrevistado no dia 11/06/2019).

²⁸ Abreviação do nome da cidade de Pontes e Lacerda.

No entendimento da Aluna 06, a Escola do Campo seria mais técnica e menos teoria, e chega a mencionar os Institutos Federais, o que parece criar confusão, pois uma direção do Ensino Médio é a acadêmica para seguir os estudos nas Universidades e outra é a técnica que prepara as pessoas para os trabalhos técnicos: “pra mim seria tipo o IF, as pessoas mexem com animais, tratores, fazem experiências, esses negócios. Aqui, pra ser uma escola do campo está bem pra baixo. É como se fosse uma escola de cidade. Alguns professores não são animados para fazer isso”. Importante também é que repete a observação de que os professores preferem ficar na sala de aula do que ir a campo, o que daria mais trabalho e não tem recursos para isso.

Assim, além da comparação entre a educação nas escolas urbanas olhadas com certo idealismo e a escola do campo como espaço menor, percebemos também que alguns pais e alunos mencionam a falta de interesse dos professores para que a Escola do Campo atue de acordo com as diretrizes da Educação do Campo. Tendo em visto que, nos processos educativos escolares, a Educação do Campo busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses (MOLINA e SÁ 2012, p. 327), os vários segmentos estão corretos em reivindicar uma maior vinculação da Escola com as atividades que existem no seu entorno.

4.3 Os (des)caminhos da Educação do/no Campo na linha de Fronteira

De acordo com o PPP da Escola “11 de Agosto” (2019), a Escola do Campo precisa ser planejada, executada e avaliada com a participação dos sujeitos que a demandam, no caso, as populações camponesas. Assim, pode-se resumir os princípios na tríade: escola, campo e sociedade, isto é, um projeto de escola que seja articulado com um projeto de campo e de sociedade.

Dessa forma, nesta seção, abordarei os (des)caminhos que a Educação do Campo exerce na mencionada escola de fronteira. Partimos do pressuposto de que a Escola “11 de Agosto” como qualquer outra, cumpre em parte a função de Escola do Campo. A partir do que já foi colocado acima, procuramos saber dos sujeitos entrevistados o que seria necessário para a efetivação, permanência e melhora da Educação do Campo na referida Instituição.

O Professor A diz que a Escola cumpre a função de Escola do Campo, e justifica a sua afirmação no seguinte argumento: “um dos exemplos que eu vejo da escola do campo é que ela trabalha muito pra não perder o tipo da cultura local, preserva a cultura sem fazer o aculturamento dos outros que chegam, sem perder a identidade”. Ele ainda faz um comparativo com as escolas urbanas: “na cidade não liga muito para isso não, eu via a situação lá como é, e aqui não, aqui é totalmente diferente, você conserva a cultura do local, de cada um”.

A Professora C acredita que a Escola “11 de Agosto” está em processo de efetivação da Educação do Campo. Em suas palavras, ela tem melhorado, “pois os professores têm se esforçados bastante”. Porém afirma que precisa ser feito mais para que isso aconteça, e faz a sugestão de uma humanização associada com a parceria entre gestão e corpo docente: “falta esse escutar, esse sentar junto, falta isso, esse lado mais humano, não esse lado sargentão para que possa dar certo” (P C). A assertiva da Professora C vem ao encontro do que Paulo Freire (2011) aborda em relação ao modo de ser educador: o diálogo é uma relação horizontal de A com B, um caminho indispensável para o alcance das questões vitais de bem estar de todos os envolvidos na instituição educativa. Cruz (2015) também afirma que a Educação do Campo coloca o diálogo como um processo fundamental na sua prática pedagógica, pois é através deste que se concretiza a educação democrática e a participação de todos na construção do conhecimento.

Segundo o Professor E, fundamental é a preparação do docente: “o professor uma vez preparado, ou sentindo-se preparado, ele vai desempenhar o papel da escola do campo ou da

escola da cidade”. Para que seja inserida por definitivo a Educação do Campo na Escola, ele aponta para preparação do professor:

Eu posso afirmar pra você, a maioria não tem essa identidade ainda, a gente sente que há essa barreira, tanto é que têm professores que atuam hoje na escola do campo, principalmente nas séries iniciais, que trabalham com texto do livro didático que trata lá de São Paulo e não do contexto local. Isso dificulta essa identidade tanto do professor como do aluno. (P E. Entrevista realizada no dia 07/06/2019).

Na sequência, aponta outro ponto, a formação acerca desse decreto – *legislação vigente da Educação do Campo*²⁹. Para que aconteça a preparação teórica e didaticamente do professor que atua no campo, ele acrescenta que é necessário “desenvolver projetos com a política da escola do campo”, e completa afirmando que,

Muitas vezes a escola, por ser do campo, ela não trabalha, por exemplo, com projetos que levem mudas de árvores frutíferas ou de plantas nativas para beira de córregos, nascentes de rios, até mesmo preservar esses locais. Enquanto escola do campo ela poderia levar esse conhecimento aos seus moradores através de projetos. Aí, por falta de preparação mesmo dos profissionais, acaba esbarrando na mesmice: fala que é do campo, mas não trabalha o que é do campo. (P E. Entrevista realizada no dia 07/06/2019).

Diferentemente dos demais, a professora B afirma que a Escola 11 de Agosto “é uma escola comum, nem do campo, nem quilombola”. Para se tornar uma Escola do Campo tem que haver mudanças radicais: “desde a infraestrutura, de toda estrutura [...] a parte didática deveria ser adequada, disciplinas próprias desde o começo; incentivo do aluno [...] ao ser inserido na escola já tem que saber, estou numa escola do campo”. E aponta para mais algumas questões que considera importante para a efetivação da educação do Campo e que só assim será possível que a escola se torne uma Escola do Campo: “professores da nossa Escola, eles não buscam o conhecimento, você não vê uma intelectualidade no meio dos professores”. Outro ponto mencionado pela professora é a formação continuada ofertada pelo Cefapro:

Eles vieram com o Cefapro aqui, é o que a gente faz, eu sou graduada, licenciada, os demais professores também são. Aí você vai fazer um curso de capacitação, o que o professor vai falar o que você já sabe de cor e salteado. Você já sabe até o que ele vai falar, não te trouxe nada, foi uma revisão de tudo o que eu já sabia, não acrescentou nada. A mais não, a qualidade, o nível de curso que eles trazem... esses cursinhos de formação continuada são pra encher linguiça. (P B. Entrevista realizada no dia 11/06/2019).

A professora é dura na sua crítica, que vem de encontro ao que Fontana (2011), afirma a respeito da forma continuada, para a pesquisadora “a formação continuada de professores precisa assegurar a leitura histórica da realidade, articulada com os processos formativos mais amplos, contemplando ciência, cultura, experiência e trabalho” (FONTANA 2011, p. 9572).

²⁹ Grifos do autor.

Também a Funcionária A considera que a Escola não está cumprindo o papel de escola do campo, pois faz-se necessário que se tenha companheirismo por parte de alguns colaboradores da escola: “se tem a normativa, que isso pode e isso não pode dentro da escola, outros deixam a desejar. [...] Na verdade ela tem que abrir mais oportunidades para os alunos assim se interessar em estudar, até os funcionários mesmo trabalhar mais”. Assim coloca em xeque os profissionais que estão atuando na escola e pedem mais empenho de todos.

A Funcionária B enumera dois pontos que são considerados importantes na escola do campo, o primeiro seria relativo ao: “material didático específico, com imagens do campo, que nos livros a gente vê as mesmas coisas da cidade, que seja mais real para os alunos, que não esteja distante da realidade dos alunos”. No tocante à flexibilidade do horário ela parece inconsequente: “aí você começaria as aulas mais tarde e soltava mais cedo, assim o aluno não saia de madrugada de casa e não chegava tão tarde também.” Ao alertar para a dificuldade de execução da proposta devido à falta de estrutura, fica evidente a falta de visão de gestão: “na verdade, se tivesse um outro prédio daria de ser integral, começa as oito solta as quatro, tocasse *diretão*, mas a gente não tem uma estrutura para isso, não tem estrutura, os banheiros são poucos, não tem quadra para recreação, muita coisa que está faltando, as crianças não têm aonde ficar” (F B).

Assim como as outras funcionárias, a funcionária C diz que a Escola 11 de Agosto “cumpre a função de uma escola, mas de escola do campo específico não”. Em seu ponto de vista, para acontecer a Educação do Campo, faz-se necessário “ter uma aula extra”. Nesse caso recorda o ano de 2015, quando foi implantado o projeto Ensino Médio Integrado³⁰, que não foi adiante devido à falta de estrutura escolar para atender as turmas que iniciaram no projeto, na época, com duas turmas do Primeiro Ano do Ensino Médio: “foi a única época que veio mais para a nossa realidade, faziam horta em casa, questão do plantio das árvores e tudo o mais”. E finaliza mais uma vez afirmado sobre as questões de estrutura, pois faz-se necessário que os alunos tenham aulas no contra-turno: “mas trabalhar no contra-turno, você tem que ter um transporte que puxe e que dê condições ao aluno de vir”.

No seguimento Pais/Responsáveis, o Pai A acredita que

A escola deveria privilegiar mais essa questão de ser do campo mesmo, cobrar mais na parte de capacitação de professores. Então, se a escola privilegiasse esse lado mais de formação humana do professor e do profissional que está nela, quem sabe teria

³⁰ De acordo com Ciavatta e Ramos (2012), o Ensino Médio Integrado carrega, nas expressões correlatas, Ensino Médio Integrado à educação profissional e educação profissional integrada ao Ensino Médio. A ideia seria de uma educação que esteja além do simples objetivo propedêutico de preparar para o Ensino Superior, ou apenas preparar para cumprir exigências funcionais ao mercado de trabalho.

resultados melhores: até esses projetos poderiam ser melhores, desenvolvidos. (P R A, entrevista realizada no dia 11/06/2019).

Assim como a professora B, o Pai A afirma que na escola tem professores que não gostam de ler, ou seja, não procuram formação continuada: “quando procura uma especialização é em decorrência da contagem de pontos no final do ano, para não ficar abaixo na lista de pontuação” (P R A). Nessa mesma perspectiva, a Mãe C afirma que “existem alguns professores não preparados”. Além disso ela aponta que “alguns professores não sabem lidar com jovens”. No tocante às questões da efetivação da Escola do campo, ela aponta que falta “vontade de quem resolve, de quem faz toda essa formação, essa grade, de quem monta essa grade” (Mãe C). Com perspicácia, ela aponta as instâncias maiores – Assessoria Pedagógica e Secretaria de Estado de Educação – que impõem barreiras para que se cumpram as mediações das funções próprias de uma escola do/no campo.

Já o Aluno 01 afirma que a escola está cumprindo seu papel de Escola do Campo, porém, aponta que ainda devem ser feitas algumas melhorias na questão de estrutura. Para o aluno 02, “deveria fazer um projeto para melhorar a escola” (A 02). Para o aluno 03, o caminho a ser seguido para que a Educação do Campo na Escola 11 de Agosto aconteça, faz-se necessário a melhoria de alguns pontos: “incentivar os alunos a fazer agropecuária, essas coisas de campo mesmo, já que nós estamos mais afastados da cidade, nós tínhamos que ter essas coisas voltadas para o campo (A 03). E o aluno 05 é mais prático e direto:

Deveria ter projetos, tipo assim, os projetinhos da horta, assim pra ajuda que muitas pessoas assim não têm condições de ir para fora, talvez. O gestor deveria tomar atitude de ir lá falar com o prefeito e ir ver verbas, fazer um documento. A escola do campo deve implantar isso, tem escola do campo que tem aqueles cursos integral, que está incluído a matéria de horta. Acho que a escola deveria ir atrás e buscar. (A 05 em entrevista no dia 11/06/19).

Em unanimidade, todos apontam a questão da falta de estrutura como sendo um dos fatores essenciais para a melhoria e efetivação da Educação do Campo: a quadra poliesportiva que não é coberta, como afirmado pelos alunos, na aula de educação física é muito quente para estar exposto ao tempo; os banheiros estragados; alguns ventiladores funcionam quando querem; na limpeza, muitas vezes as mesas estão cheias de poeiras; as lâmpadas com frequência têm que estar trocando por quem está na sala quando queimam.

O senso crítico manifestado por todos os segmentos da comunidade escolar não está desconectado da realidade, há muito que fazer e melhorar. Um longo caminho separa o real e o ideal, não há como negar os avanços já conseguidos. Negá-los seria negar a própria realidade que se constrói a partir das relações sociais que se estabelecem entre os mais diferentes sujeitos

que a constituem e que, portanto, não conseguem libertar-se das próprias contradições (PERIPOLLI 2008, p. 131).

ALGUMAS CONCLUSÕES

Essa Dissertação teve o objetivo de olhar para a Escola Estadual 11 de Agosto e analisar a representatividade dessa Escola do Campo na linha de Fronteira Brasil – Bolívia para a Comunidade Escolar, pais/responsáveis, alunos(as), professores(as) e funcionários – no Distrito de Santa Clara do Monte Cristo, no município de Vila Bela da Santíssima Trindade – MT. Deste modo, ao caracterizar a Comunidade Escolar, rompemos com a invisibilidade desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem da Instituição e do campo acadêmico do Instituto de Educação da Unemat.

Ao iniciarmos os estudos, durante o processo de pesquisa bibliográfica e documental, percebi que muito já foi escrito e muito ainda será escrito sobre a educação do campo, percebo que esse campo é uma fonte inesgotável de pesquisa. Além do campo específico da Escola, a fronteira também nos oferece um leque de investigação, concordo com Godoy (2016), quando afirma que a região de fronteira é território rico em diversidade cultural, embora sem se apresentar exclusiva frente às outras jurisdições.

Mas faltava algo sobre a Escola que vi nascer e sob a minha perspectiva, a perspectiva dos que fazem a comunidade escolar 11 de Agosto. Assim, a pergunta que guiou nosso trabalho surgiu a partir de uma designação que ela recebeu enquanto Escola do Campo, algo um tanto arbitrário por parte da Seduc – MT, mas que teve a participação da Comunidade, especialmente a vinculação intrínseca da Escola Municipal Ponta do Aterro, que ocupa quase o mesmo espaço escolar.

Uma vez que na região onde se encontra os limites físicos do Brasil e da Bolívia vão além da demarcação do fim/início das soberanias nacionais. E é nesse espaço onde se desenvolve uma cultura rica em outras expressões, numa fusão criativa e ampla de relações expressas na língua, nas características físicas, na culinária, na arquitetura, nas indumentárias, na estética, e em tantos outros aspectos culturais. Fiquei surpreso com a necessidade observada por toda a comunidade escolar de valorizar esta vinculação pois se tratava de uma Escola do Campo, ou seja, desse campo único, com a presença específica dos Chiquitanos

Nas palavras de Cruz (2015), a Educação do Campo valoriza esse sujeito, com sua cultura e sua identidade, constatando sua importância na sociedade, nem mais nem menos que ninguém, o ser humano do campo é um cidadão igual a todos perante a lei. Assim, ao analisarmos a Escola Estadual 11 de Agosto, com sua diversidade de sujeitos que nela participam, a partir das falas dos entrevistados, percebo que há muito de colonização, muito de

imposição do urbano que é imposto pela própria Seduc – MT e coisas que os estudantes, professores e funcionários trazem do urbano para escola, uma vez que estamos no campo, mas conectados com o mundo todo através da televisão e da internet (celular). Mas essa conexão é boa e fundamental, mas o que é imposto a nós sem nos darmos conta é o problema, a ideologia de que o que está na cidade é melhor do que o que está no campo é o problema. Percebi que assim a cidade suga nossas forças, nossos corpos, nossas riquezas e até nossas pessoas com essa ideologia. Assim fazemos as adaptações possíveis para o meio rural das coisas das cidades, ou seja, temos uma Escola no Campo, mas não do Campo. E que está no processo de construção da sua identidade institucional como uma Escola do Campo, porém não chega a acontecer porque não queremos olhar e reconhecer o nosso redor.

A Educação do Campo está pensada de forma hierárquica dentro dos parâmetros pré estabelecidos pelas políticas públicas tanto no âmbito nacional como na esfera estadual. Passados duas décadas, compreendemos que muitos dos itens elencados por Kolling, Nery e Molina (1999, p. 43-44) como problemas são marcas visíveis na Escola do Campo pesquisada. Percebi na fala dos entrevistados que faltam muitos pontos para que seja efetivada a Educação do Campo na referida Instituição, principalmente: a) proposta curricular adequada com as normativas da Educação do Campo; b) formação continuada para os professores e específica para a Educação do Campo; c) estrutura adequada para acomodação dos alunos para a expansão do Ensino Médio regular para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; entre outros.

Outro ponto que foi percebido no decorrer das entrevistas foi o pouco conhecimento da Comunidade Escolar sobre a Legislação específica para a Educação do Campo, a fim de valorizá-la, não diminuí-la em relação à Escola da cidade. A falta de informação a respeito desses marcos legais, seja no processo de formação continuada ofertada pelo Cefapro, ou mesmo por grupos de estudos dentro da Instituição Escolar, fez com que se optasse por essa modalidade ou outra como a Escola Municipal que optou por ser Quilombola, mesmo com a clientela majoritária Chiquitana. Nas palavras de Caldart (2002), construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do e desde o povo que vive no campo como sujeitos dessas políticas públicas. Por isso não podemos folclorizar a presença dos Chiquitanos como bolivianos que não aprendem o português, mas valorizá-los como estudantes que possuem uma segunda e terceira língua.

Percebi também que a escola tem uma grande importância para a comunidade local, pois se apresenta para o sujeito fronteiriço como um espaço de construção e integração desses diferentes sujeitos, de referência na busca de conhecimento. A escola como espaço da educação

formal, ali ela representa o futuro de seus filhos e o lugar que tenta promover o respeito, a tolerância em relação à cultura, aos costumes, hábitos, modo de agir de distintos sujeitos inseridos no ambiente escolar.

Concordo com Peripolli (2008) quando afirma que a presente pesquisa não esgota nem mesmo as questões nelas colocadas podendo ser visto nesse caso como um esforço inicial ao debate, alguns temas relativos à educação escolar do campo na linha de fronteira do Brasil – Bolívia, perguntas ainda estão por serem respondidas, muitas questões devem ser analisadas, e muitas novas perguntas a serem feitas. Entendo que essa pesquisa não finaliza aqui e muito vou ganhar se puder adiante olhar com mais cuidado o que está subjacente nessas pessoas e em mim enquanto Chiquitano que foi plantado nesse campo fértil da fronteira.

REFERENCIAIS

- ALMEIDA SILVA, Marília de. *Por uma cultura latino-americana da Produção livre e Assosida. O povo Chiquitano e a experiência indígena no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Cuiabá, 2015. 188 f.
- ARROYO, Miguel. In: ARROYO, M; FERNANDES, B (Orgs.). *A educação básica e o movimento social no campo* (Por uma educação do campo). Brasília, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do Campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo: In: *Caderno Cedes*. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157 – 176, maio-agosto, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro. Expressão Popular, 2012.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes; GONÇALVES, Marlene; OLIVEIRA, Suze S. (Orgs.). *Vila Bela da Santíssima Trindade: a pérola negra de Mato Grosso*. Entrelinhas, Cuiabá. 2015.
- BENASSI, Claudio Alves. Contexto. In: *Revista Diálogos*. Vol. 1, Nº 1, p. 134, 2013.
- BIANCHEZZI, Clarice; MACHIAVELLI, Dayanni Machado; BERTUZZI, Leandra Luiza; KOPHAL, Maria Seloir Ceolin. A construção e a prática do programa bilíngue em região de fronteira internacional Brasil – Argentina. In: *Cadernos do CEOM – Ano 2, n. 37, Fronteiras*, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB Nº 1 de 1 de fevereiro de 2006: Dispõe dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares por Alternância (CEFFA)*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acessado em 15 de dezembro de 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília:1996.
- BRASIL. 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, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010. *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acessado em 15 de dezembro de 2018.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei Nº 6.634, de 2 de Maio de 1979*. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Casa Civil; Brasília, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6634.htm. Acessado em 27 de abril de 2019.

CÁCERES, Prefeitura Municipal de. *História de Cáceres*. Coordenação de Tecnologia de informação. Cáceres – MT, 2019. Disponível em: <http://www.caceres.mt.gov.br/Caceres-Historia/>. Acessado em 18 de novembro de 2019.

CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge e outros (Orgs.) *Educação do campo: identidade e políticas públicas*, 2002 (Coleção por uma educação do campo, Nº 4).

CANDAU, Vera Maria. *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP7A, 2003.

CARVALHO, Jucineith do E. S. V de. *Fronteiras e fronteirços: “o eu e o outro” nas narrativas de brasileiros e bolivianos*. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Sociologia. Centro de Educação e Ciências Humanas. UFSCAR, São Carlos, 2017. 233 f.

CARVALHO, Jucineith do E. S. V. de. MANCUSO, Maria Inês R. A Fronteira Brasil-Bolívia: Algumas Reflexões sobre História, Sociedade e Territorialidade. In: MASCARO, Luciana Pelaes; CASTOR, Ricardo Silveira (Orgs). *Patrimônio como paisagem*. Coleção Fronteiras do Patrimônio Cultural: preservação como fortalecimento das identidades e da democracia - Volume II. p. 221-239. Edufimt, Cuiabá, 2019.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro. Expressão Popular, 2012.

CATAIA, Marcio Antônio. *Território Nacional e Fronteiras Internas. A fragmentação do território Brasileiro*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Geografia, Área das Humanas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2001. 164 f.

COOTRADE Mista de Trabalho Multidisciplinar Ltda. (Org). *A fronteira Brasil-Bolívia em Mato Grosso*. Cuiabá; ALMT, 2016.

CRUZ, Jair Pereira da. *O MST e a Educação do Campo: um olhar sobre as práticas pedagógicas da Escola Estadual Paulo Freire, Assentamento Antônio Conselheiro Barra do Bugres-MT*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres – MT, 2015.

DUARTE, Luiz Sérgio. O Conceito de Fronteira em Deleuze e Sarduy. In: *Textos de histórias*. V. 13, n. 1-2, 2005. Disponível: <http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/textos/article/view/6036/4995>. Acessado em 26/04/2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4ª ed. – Curitiba: Ed. Positivo; 2009.

FERREIRA. João Carlos Vicente. *Enciclopédia Ilustrada de Mato Grosso*. Cuiabá, Buriti, 2005.

FONTANA, Maria Iolanda. Formação continuada de professores da Educação do Campo: Teoria e atitude investigativa em discussão. In: *X Congresso Nacional de Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. p. 9568 – 9580. Curitiba, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de Liberdade*. 14ª ed. ver. atual. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2011.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação. In: *Em aberto*. v. 24, n. 85. p. 35-49, Abril Cultural. Brasília, 2011.

- GIL, Antônio Carlos. *Estudo de Caso*. São Paulo: Atlas, 2009.
- GODOY, T. da S. *A multiculturalidade na escola de fronteira*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação Em Estudos fronteiriços - mestrado em estudos fronteiriços. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá-MS, 2016. 114 f.
- GONÇALVES, M. de F. F. *Povos e Comunidades Tradicionais: relações com a Escola do/no Campo*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação - mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2017. 161 f.
- HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro. Expressão Popular, 2012.
- JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. *Caminhos da Fronteira: Educação e Diversidade em Escolas da Fronteira Brasil-Bolívia (Cáceres/MT)*. UNEMAT Editora, Cáceres, 2004.
- KOLLING, Edgar Jorge, NERY, Ir. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) *Por uma Educação Básica do Campo: memória*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº1).
- LEITE, José Carlos; SILVA, Verone Cristina da. *Quilombolas do Vale do Guaporé: modos de conhecimentos e territorialidade*. EdUFMT; Ed. Sustentável. Cuiabá, 2014.
- MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. In: *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*. V. 8, n. 1. p. 1 a 16. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470>
- MARTINO, G. N. de S. *Educação na Fronteira: desafios e perspectiva da educação escolar na fronteira Brasil-Guiana*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Sociedade e Fronteira – mestrado em sociedade e fronteiras. Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2016. 103 f.
- MATO GROSSO. *Lei nº 8.806 de 10 de janeiro de 2008*. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Cuiabá. 2008.
- MATO GROSSO. Resolução n. 126/03. Que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino. Conselho Estadual de Educação. 2003.
- MATO GROSSO. *Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual “11 de Agosto”*. Secretaria de Estado de Educação. 2019.
- MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro. Expressão Popular, 2012.
- MONTECCHI, Acir Fonseca. Mestiçagem na Fronteira Brasil/Bolívia. *XXVII Simpósio Nacional de história: conhecimento e diálogo social*. Natal, 2013.
- MOROZ, M; GIANFOLDONI, M. H. T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília, Líber Livro Editora, 2ª edição, 2006.
- MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PAEZANO, E. S. M; BITENCOURT, L. P. *Balanço de Produção Científica: territorialização da Educação do Campo*. Cáceres, 2017.

PAGEL, Valdivina Vilela Bueno. *A organização do trabalho pedagógico da educação do campo gestada em salas anexas, no Distrito de Vila Aparecida, município de Cáceres/MT*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres – MT, 2012. 150 f.

PEIZINI, A. M. L. *Escola do Campo em comunidades de fronteiras*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação. 198 f. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

PERIPOLLI, Odimar João. *Amaciando a Terra – Projeto Casulo: Um estudo sobre a política educacional dos projetos de colonização do Norte de Mato Grosso*. Dissertação (mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação. Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. 182 f

PERIPOLLI, Odimar João. *Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense: a mercantilização da Terra e da Escola*. Tese de doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação – Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. 267 f.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O Fechamento das Escolas do Campo: O anúncio do fim das Comunidades Rurais/Camponesas. In: *Revista Educação Cultura e sociedade*. V1, n 2, p. 188 – 202, jul-dez. Sinop – MT, 2011.

RODRIGUES, E. C. V. *Relações interculturais no processo de escolarização em uma escola de fronteira*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia – Mestrado Acadêmico em Psicologia. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2015. 142 f.

SEVERINO. A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23^a ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Andréa Cristina de Oliveira. *A designação da Capital da Capitania de Mato Grosso: Vila Bela da Santíssima Trindade – Um espaço urbano construído no acontecimento da nomeação*. Monografia. Departamento de Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2018. 31 f.

SILVA. Joana A. Fernandes. Identidades e conflitos na fronteira: Poderes locais e Chiquitanos. In: *Memoria americana*. Vol. 16, p. 119-148, 2008.

SILVA. M. S. P da. *Educação do Campo: contributos da prática educativa para a construção da identidade camponesa dos educandos/as*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2017. 136 f.

SILVA, Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. Infância do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro. Expressão Popular, 2012.

SOUZA. C. P. *A constituição do sujeito do campo no Brasil a partir das políticas públicas brasileiras*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação – Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2014. 67 f.

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

VILA BELA DA SS. TRINDADE. *Lei Nº 946 de 03 de junho de 2011.* Cria o Distrito de Santa Clara do Monte Cristo na localidade denominada Ponta do Aterro neste município e dá outras providências. 2011.