

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

SILVINHA POLONIATO

CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO  
ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA WESLEY MANOEL DOS SANTOS

Cáceres-MT

2015

SILVINHA POLONIATO

CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO  
NO ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA WESLEY MANOEL DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do professor Dr. Odimar João Peripolli.

Cáceres-MT

2015

© by Silvinha Poloniato, 2015.

Poloniato, Silvinha.

P7783c      Concepções e perspectivas da educação no/do campo no  
assentamento de reforma agrária Wesley Manoel dos Santos /  
Silvinha Poloniato. – Cáceres: Unemat, 2015

117 f. ; 30 cm. Il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação  
e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso.

Orientador: Odimar João Peripolli

1. Educação no/do campo. 2. Concepções de Educação. 3.  
Legislação. I. Autor. II. Título.

CDU 37.013

Ficha catalográfica elaborada por Walter Clayton de Oliveira – CRB 1/2049

SILVINHA POLONIATO

CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO  
NO ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA WESLEY MANOEL DOS SANTOS

BANCA EXAMINDORA

---

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

---

Dra. Silvana Maria Gritti (Membro – UNIPAMPA/RS)

---

Dra. Heloisa Salles Gentil (Membro - PPGEDU/UNEMAT)

APROVADA EM: 20/11/2015.

*Dedico este trabalho, resultado de muito esforço:*

*a todos/as os trabalhadores/as do campo, de modo especial, aos moradores do Assentamento Wesley Manoel dos Santos - Gleba Mercedes V;*

*aos meus pais (in memórian), que sempre foram exemplo de dignidade e amor;*

*ao meu esposo, Tadeu, que juntos lutamos por um novo projeto de vida, e*

*aos meus filhos, Weligton e Gustavo, razões do meu esforço e inspiração.*

*Agradeço:*

*A Deus, pela força de chegar até aqui.*

*Ao meu orientador prof. Dr. Odimar João Peripolli, pela paciência, confiança no meu trabalho, pela sua disponibilidade de tempo em me orientar e, principalmente, por compartilhar comigo seu conhecimento.*

*Ao meu esposo Tadeu, pela compreensão, pelo amor, pelo carinho, pelo companheirismo.*

*A todos os professores e professoras do Mestrado em Educação, em especial: Heloisa, Elizeth, Maria do Horto, Ilma e Peripolli, pelas orientações e por nos acolherem com tanta dedicação.*

*Aos professores participantes da minha banca, Silvana Gritti, Heloisa Salles Gentil e Alceu Zóia.*

*Aos colegas da minha turma (2014), em especial: Claudemir, Ivonei e Fernando, que desde o primeiro dia de aula, fomos parceiros nos estudos e, principalmente, no percurso percorrido todos os meses de nossas cidades até Cáceres.*

*E, finalmente, aos meus colaboradores da pesquisa alunos, professores e comunidade do Assentamento Wesley Manoel dos Santos - Gleba Mercedes V.*

*“O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A liberdade autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

A educação no meio rural, mesmo com a implantação de vários programas e projetos, e mencionada em leis desde 1934, por razões históricas, culturais e sociais tem suas raízes em um contexto de opressão e exclusão. No entanto, enquanto contraposição às relações que se estruturaram no seio da sociedade, ela também tem sido a expressão da força, da resistência e da ação de um povo em atitude de luta por direitos. Como forma de se contrapor a esta sociedade e escola capitalista, os movimentos sociais do campo, desde a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998) e através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo buscam garantir escolas do campo vinculadas ao desenvolvimento da comunidade e que seu currículo seja amplamente discutido pelos sujeitos envolvidos. A partir do panorama histórico da Educação do Campo na sociedade brasileira buscou-se analisar que concepção de educação vem sendo pensada/construída nas escolas no Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos, entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar e como isso se materializa no fazer cotidiano dos educadores(as) e educandos(as) na perspectiva da educação no/do campo. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: observação, análise documental e entrevistas semiestruturadas com cinco segmentos (professores, pais, alunos, assentados sem filhos nas escolas e técnicos da Secretaria de Educação). Optou-se pela metodologia qualitativa, numa perspectiva sócio histórica. Os dados levantados foram analisados, tendo como referencial teórico autores que discutem e pesquisam sobre Educação do Campo. A análise indicou algumas contradições entre a legislação vigente e a prática pedagógica nas escolas do Assentamento, como adaptações quanto ao currículo, calendário, entre outros. Assim, a concepção de educação materializada no cotidiano do Assentamento tem como base paradigmas dominantes urbanocêntricos, enraizados nas determinações capitalistas. No entanto, há um movimento para consolidar um trabalho que priorize a identidade e a realidade cultural dos sujeitos que ali vivem, trabalham e estudam. Ressalta-se, todavia, que no Assentamento Wesley Manoel dos Santos, existe um conjunto de esforços no sentido de se construir um projeto de campo e de escola que venham ao encontro dos interesses destes trabalhadores.

**Palavras-chave:** Educação no/do Campo; Concepções de Educação; Legislação.



## ABSTRACT

Education in rural areas, even with the implantation of many programs and projects, and mentioned in laws since 1934, for historical, cultural and social reasons has its roots in a context of oppression and exclusion. However, as opposed to relationships that are structured in society, it has also been the expression of strength, endurance and action of a people in struggle attitude for conquering their rights. In order to oppose this society and capitalist school, social movements in the countryside, since the first National Conference in favor of Basic Countryside Education (1998) and through the Operational Guidelines for the Countryside Schools of Basic Education seek to ensure the countryside schools connected to the community development and also that its curriculum is widely discussed by those who take part of that community. From the historical overview of Countryside Education in Brazilian society we sought to analyze which educational concept has been designed / built in schools in Settlement Land Reform Wesley Manoel dos Santos, among the subjects that make up the school community and how it materializes the daily tasks of educators and students from the perspective of countryside education. The research is characterized as a case study. The instruments for data collection used were: observation, document analysis and semi-structured interviews with five segments (teachers, parents, students, land settlers without children in schools and technicians of the Department of Education). We opted for the qualitative methodology, under a historic sociohistorical perspective. The data collected were analyzed, with the theoretical framework of authors who discuss and research on Countryside Education. Data analysis pointed out some contradictions between the current legislation and the pedagogical practice in the schools of the settlement, such as adaptations of the curriculum, calendar, among others. This makes the design of education embodied in daily life of the settlement has as basis paradigms created in urban centers and rooted in capitalist determinations. Although, there is a movement to consolidate a teaching job that prioritizes the identity and cultural reality of the subjects who live, work and study in the countryside. It should be noted, however, that in the settlement Wesley Manoel dos Santos, there is a number of efforts to design a countryside project and a school that regard the interests of workers.

Keywords: Countryside Education; Conceptions of Education; Laws.

## **LISTAS DE SIGLAS**

ABE - Associação Brasileira de Educação

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CES Companhia Energética Sinop

CF - Constituição Federal

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CPC - Centros Populares de Cultura

EDURURAL - Programa de Expansão e Melhoria no Meio Rural do Nordeste

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro Nacional de Educadores do Campo

EMPAER - Empresa Mato-Grossense de Pesquisa e Extensão Rural

FASIP - Faculdade de Sinop

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INPE - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB - Movimento da Educação de Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MCP - Movimento de Cultura Popular

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

MT - Mato Grosso

PEE - Plano Estadual de Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação no Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECITEC - Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UNB - Universidade de Brasília

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNIC - Universidade de Cuiabá

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## LISTAS DE FOTOS E FIGURAS

<b>Foto 01</b> - Área do Assentamento arrendada para Monocultura.....	75
<b>Foto 02</b> - CMIEC Carlos Drummond de Andrade.....	86
<b>Foto 03</b> - CMIEC Valmor Copatti.....	87
<b>Foto 04</b> - Ônibus do Transporte Escolar.....	89
<b>Figura 01</b> - Mapa do Município de Sinop/MT.....	60
<b>Figura 02</b> - Localização do Assentamento no Município de Sinop/MT.....	73

## **LISTAS DE QUADROS**

**Quadro 01** - Escolarização dos 27 Professores, incluindo Diretores e Coordenador.....92

**Quadro 02** - Situação Funcional .....93

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
-------------------------	----

### **CAPÍTULO I**

<b>A EDUCAÇÃO RURAL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	25
---	----

1.1 Educação no Brasil Colônia (1500 - 1822) .....	26
--	----

1.2 A Educação no Brasil Império .....	27
--	----

1.3 Brasil República (1889 -1930) .....	29
---	----

1.4 Era Vargas (1930 – 1945) .....	31
------------------------------------	----

1.5 República Populista: a Constituição de 1946, as Leis Orgânicas e a LDB 4.024/61 .....	33
---	----

1.6 A ditadura militar: a Educação Rural na Constituição de 1967 e na LDB 5.692/71 .....	37
--	----

1.7 Redemocratização: novos momentos para a Educação Rural .....	41
--	----

1.7.1 A gênese de uma nova proposta: da escola rural à escola do campo .....	45
--	----

### **CAPÍTULO II**

<b>MATO GROSSO E A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO</b> .....	49
---	----

2.1 A Educação do/no Campo no Estado de Mato Grosso .....	50
---	----

2.1.1 A Educação do Campo no PEE do Estado de Mato Grosso .....	53
---	----

2.1.2 Resolução Normativa nº 003/2013-CEE/MT .....	56
--	----

2.2 O município de Sinop/MT .....	60
-----------------------------------	----

2.2.1 Educação do Campo em Sinop/MT .....	65
---	----

## **CAPÍTULO III**

<b>O ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA WESLEY MANOEL DOS SANTOS E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO -----</b>	<b>71</b>
3.1 O Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos - Gleba Mercedes V --	73
3.1.2 Os parceleiros -----	77
3.2 Agronegócio versus Agricultura Camponesa -----	80
3.3 A escola do Assentamento -----	82
3.3.1 As escolas Centro Integrado de Educação do Campo Carlos Drummond de Andrade e Centro Integrado de Educação do Campo Valmor Copatti: caracterização geral-----	84
3.4 A caminho da escola-----	88
3.5 Quem são os professores do Assentamento Wesley Manoel dos Santos?-----	91
3.6 Prática Pedagógica nas escolas do Assentamento -----	95
3.7 Educação do Campo no Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos – Gleba Mercedes V-----	99
3.8 Projeto Político Pedagógico: entraves a realidade da Educação do Campo-----	103
<b>CONSIDERAÇÕES -----</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS-----</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

[...] uma das características da escola rural foi não ter sido proposta como um fim em si mesma, mas como um instrumento para outros fins sociais e políticos; por exemplo, propunha-se expandir a escola para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ou como mecanismo de manipulação político-partidária. Conseqüentemente, usava-se a escola e seus currículos para esses fins, sacrificando o que é exclusivo e específico do sistema escolar: ensinar ou permitir que as populações rurais tenham acesso ao saber socialmente acumulado e do qual foram sempre excluídas.

Miguel G. Arroyo

A concepção de Educação presente aqui é, ainda, urbanocêntrica. [...] quando começamos discutir no assentamento sobre Educação do campo, eu e outras pessoas achávamos que se tratava de mudança de nomenclatura. Que simplesmente deixou-se de chamar Educação Rural para chamar-se Educação do Campo. Depois, aos poucos, percebemos que havia diferença entre Educação Rural e Educação do Campo, que não se tratava de nomenclatura e, sim, de conceitos diferentes.

professora do assentamento

Os mais diferentes estudos nos mostram que, ao longo da história do Brasil, as relações de poder e dominação estão imbricadas na sociedade, caracterizando-se pela concentração de riquezas nas mãos das classes hegemônicas, causando exploração e desigualdade. Os processos de exclusão social, político, econômico e cultural sempre estiveram presentes, prevalecendo o excesso de direitos de uma minoria representada pela classe dominante. Em contrapartida, historicamente, foi negado à maioria das pessoas o reconhecimento enquanto sujeitos de direitos e, estas, social e economicamente desfavorecidas, sobrevivem com seus direitos “usurpados”, negados (ARROYO, 2009) e não dispõem do acesso aos bens por elas mesmas produzidos.

A educação para a população do campo encontra-se permeada por essas relações de conflitos e contradições como resultados da estrutura social, econômica e política da sociedade capitalista. No entanto, enquanto contraposição às relações que se estruturaram no seio da sociedade, ela também tem sido a expressão da força, da resistência e da ação de um povo em atitude de luta por direitos.

O traço mais marcante da sociedade brasileira é a elitização, ou melhor, a extrema desigualdade social, que se manifesta de forma perversa no sistema educacional, principalmente nas escolas do meio rural. Conforme Pinheiro,

[...] a concepção de educação que vem sendo empregada pela cultura dominante e elitista, não tem favorecido satisfatoriamente para combater o analfabetismo, elevar a escolaridade dos sujeitos, sua cultura e seu padrão de vida. Há ainda insatisfação, ocasionada pelo acesso tardio à escola que na maioria das vezes, nas regiões mais pobres do Brasil, são oferecidas sem condições de oportunizar saberes para a criança, o adolescente, os jovens e adultos devido à precariedade de investimentos



dessa política pública. Isso representa, sem dúvida, uma das maiores dívidas históricas para com as populações do campo (2011, s. p.)

Neste contexto, questionamos: como é pensada a questão educacional nas escolas do Assentamento Wesley Manoel dos Santos – Gleba Mercedes V<sup>1</sup> (campo empírico da pesquisa)?

O Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos, localiza-se a 95 km do centro da cidade de Sinop/MT. Cabe ressaltar que este não nasceu do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e, sim, foi idealizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em 1995, após um chamamento das pessoas interessadas em adquirir uma área de terra em um Assentamento de Reforma Agrária, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sinop, fez a inscrição dos interessados e encaminhou a relação ao INCRA. Um funcionário do órgão foi designado para fazer o sorteio e distribuir os lotes. O Assentamento resultou de estratégias políticas e econômicas para contemplar a necessidade de terra de um grupo de trabalhadores, sem que estes estivessem vinculados pela identidade de luta pela terra.

Para Caldart (2011), hoje, no campo, como na sociedade em geral, predomina uma educação que leva os trabalhadores ao conformismo como classe social. “Para romper com a lógica instalada é preciso agir para instaurar um novo projeto de educação” (CALDART, 2011, p. 64). Portanto, o desafio é afirmar uma concepção de educação, de formação humana, pois, a Educação do Campo busca a formação omnilateral do ser humano e a igualdade social, contribuindo, assim, para o avanço da dimensão do trabalho, da cultura e do direito, além da autonomia e da auto-organização dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A partir do panorama histórico da Educação do Campo na sociedade brasileira, busquei analisar que concepção de educação vem sendo pensada/construída nas escolas no Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos, entre os sujeitos que

---

<sup>1</sup>Na década de 1940, a ocupação das terras na região Amazônica foi através da chamada colonização espontânea. Vieram trabalhadores de várias regiões do país, e tomavam posse dessas terras consideradas devolutas. Foi o que aconteceu com a grande área que compunha o então Assentamento Wesley Manoel dos Santos. A partir de 1949 com a criação do Departamento Técnico de Colonização/MT, estas terras passaram a ser tituladas. A Empresa Mercedes Bens do Brasil comprou várias propriedades de terceiros perfazendo um total de mais ou menos 500.000 mil hectares. Formada a propriedade, o latifúndio passou a ser conhecido como Gleba Mercedes. Em 1974 foi vendida, e a compra avalizada pela Companhia Brasileira de Projetos e Obras (CBPO). Devido à falta de pagamento a CBPO ficou com toda a área. Esta empresa, formada por uma família paulista, distribuiu as terras entre os herdeiros, formando várias fazendas. Uma dessas fazendas foi desapropriada pelo INCRA e dividida em cinco (05) áreas. E uma destas áreas veio a constituir o Assentamento Gleba Mercedes V. Quando foi criado o Assentamento não pertencia ao município de Sinop e, sim, a Tapurah. Recentemente o Assentamento recebeu o nome de Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos, uma referência ao primeiro presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sinop, morto em uma viagem à Cuiabá, justamente quando dos trabalhos de viabilização da proposta do atual Assentamento (PERIPOLLI, 2009).

compõem a comunidade escolar e como isso se materializa no fazer cotidiano dos educadores(as) e educandos(as) na perspectiva da educação no/do campo.

Nesse sentido, tenho como objetivos específicos: verificar os princípios pedagógicos que orientam as práticas educativas nestas escolas; analisar se a legislação voltada as especificidades do campo se materializa no fazer cotidiano dos professores; analisar o que pensam os/as professores/as, alunos/as e comunidade sobre a educação nas escolas do Assentamento.

O interesse em realizar este trabalho deu-se por razões pessoais e profissionais. A primeira está relacionada à minha trajetória de vida. Sou filha e neta de agricultores. Meus pais, agricultores no Rio Grande do Sul, nasceram e cresceram trabalhando na roça. Desde cedo aprenderam a trabalhar e viver na e da terra. Ao se casar, meu pai ganhou de meu avô um pedaço de terra e ali constituiu parte de sua família.

Na década de 1970, chega ao Rio Grande do Sul a notícia que na região norte do país havia muitas terras “sem dono” e que o governo militar (1964-1985) pretendia colonizar a região. No discurso, para atrair os colonos, a promessa de construção da estrada Transamazônica, de terras férteis e baratas. Meus pais, com seus 08 filhos, assim, como muitos outros colonos, venderam suas terras e partiram deslumbrados com a possibilidade de “terem muitas terras” em uma nova região. O acesso à terra, ao emprego e atividades agropecuárias eram atraentes e convidativas.

O sonho da “terra prometida” tornou-se um pesadelo. Ao chegar no local deparam-se com uma imensa floresta, a qual, segundo contava meu pai, os colonos tiveram a obrigação de desmatar. Somente após o desmatamento das áreas, estes receberiam os títulos definitivos das terras. Ou seja, para requererem o título das terras, era necessário demonstrar que esta estava ocupada, com moradia e atividades agropecuárias. Havia também o isolamento; o clima adverso (uma estação longa de chuva e outra de seca); “morar mal”; falta de hospitais; falta de escolas; entre outros.

Com o dinheiro que haviam recebido pela venda das terras no sul, começaram a fazer o desmatamento. Além disso, precisavam sustentar a família. Passou-se o tempo e o dinheiro acabou. Sem ajuda do governo, as coisas ficaram complicadas. Para piorar, doença na família. Esta situação fez com que a família resolvesse voltar e o sonho da terra se desfez. Este cenário, marcado pela falta de políticas públicas mais pontuais, provocou um longo período de estagnação e expulsão de muitos trabalhadores.

Meus pais, então, retornaram para o sul, indo morar em Santa Catarina. Sem terra, casa, emprego e 08 crianças (inclusive eu, que “estava a caminho”) para sustentar. Meu tio

cedeu uma casa para morarmos na comunidade Sagrada Família, no município de Palma Sola - SC. E meu pai passou a trabalhar como assalariado em uma chácara. Ali permanecemos por um longo período. Nesse local havia uma pequena escola. Lembro bem dessa época. Com 05 anos de idade chorava muito, porque queria ir à escola com meus irmãos. Então, minha mãe foi conversar com a única professora dessa escola. Ela aceitou e eu comecei a estudar. A escola tinha apenas uma sala. Funcionava da 1ª à 4ª série – multisseriada. O quadro era dividido em 04 partes. Ali a professora passava a lição. Lembro-me que tinha uma cartilha, “Caminho Suave”. A merenda era feita pela própria professora. O pátio da escola era enorme, com muitas árvores, flores, grama e uma pequena horta, cuidada pela professora. Ali fui alfabetizada. Era uma escola rural.

À medida que concluíam as séries iniciais, meus irmãos viam-se obrigados a abandonar os estudos. Uma preocupação para meus pais. Então, quando eu estava na 3ª série, meu pai resolveu ir para a cidade de Palma Sola. Assim, poderíamos continuar estudando. Lá, meu pai comprou um pedaço de terra com o dinheiro que conseguiu economizar. Construimos nossa casa. Meu pai passou a trabalhar como funcionário em uma olaria. Minha mãe, meus irmãos e eu trabalhávamos na roça. Com o tempo minha mãe comprou umas vacas leiteiras e começou a vender leite (coube a mim a tarefa de entregar esse leite às famílias). E nós estudávamos na única escola da cidade. Esta atendia desde a 1ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Parecia ir tudo muito bem, até que um dia, fomos informados de nossa mudança para Mato Grosso. Os donos de uma fazenda em Paranatinga - MT ofereceram ao meu pai uma casa na cidade para que nós pudéssemos estudar e mais 01(um) hectare de terra. E meu pai, novamente, vendeu sua terra e voltamos para a região Amazônica. Este processo de desenraizamento, vivido por muitos trabalhadores do campo hoje, pude sentir na pesquisa. Como tinha vendido suas terras a preços irrisórios, o dinheiro não deu para investir nas novas terras. Estas ficaram abandonadas, improdutivas. Enquanto isso, meus pais e irmãos vendiam seu bem mais precioso: a força do trabalho. Hoje, percebo a importância da terra e da escola para uma família.

Quando elenco a importância da escola, não me refiro à que aí está. Uma escola que serve aos interesses das classes burguesas e que desserviu às classes trabalhadoras. Parto do pressuposto de que não será qualquer escola que atenderá aos interesses das classes populares. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada. Escolas que lutam pela humanização, pela reafirmação dos trabalhadores como sujeitos de sua própria história. Uma escola que leve os trabalhadores a refletir e lutar por seus direitos e, principalmente, entender

a necessidade social e econômica da terra enquanto espaço de produção de todas as formas de vida.

Outra razão para realizar a pesquisa com esta temática está no fato de residir no município de Sinop há bastante tempo (1989). E no Assentamento Wesley Manoel dos Santos, único no município, por conhecer as duas escolas ali existentes - Centro Integrado de Educação do Campo Carlos Drummond de Andrade e Centro Integrado de Educação do Campo Valmor Copatti-, sendo, que estas compõem o quadro de escolas da Secretaria Municipal de Educação, na qual trabalhei como técnica.

Ao buscar o Mestrado, optei pela temática, pois, sempre estive, de alguma forma, ligada à educação popular<sup>2</sup>. Desde que comecei minha carreira como professora, trabalhei com turmas de EJA. Estas sempre intercaladas com uma turma do ensino fundamental. Minha paixão sempre foi ensinar aquelas e aqueles que por diversos fatores (trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos) não conseguiram estudar durante crianças ou adolescentes. Como militante participava dos Fóruns de EJA em âmbito regional e estadual e fui coordenadora regional do Fórum EJA, polo Sinop durante quatro anos.

No período em que acompanhei as escolas do Assentamento (2009-2012), sempre me questionava sobre o que estava fazendo lá, pois, não tinha muita clareza sobre as questões que envolvem as escolas do campo. Faltava-me formação específica para auxiliar os educadores/as. Durante a pesquisa, percebi o quanto fez e faz falta a esses trabalhadores orientações e incentivo para trabalhar esta realidade com suas especificidades. Ou seja, formação continuada. Mas, não uma formação baseada nas orientações do modelo neoliberal de educação. Este paradigma de formação continuada, imposto pelo projeto do capital, leva a uma educação reprodutivista, desarticulada das reais necessidades dos alunos, colaborando para a manutenção da desigualdade social. Precisamos nos contrapor à formação que o capital almeja. A formação de professores precisa assegurar a compreensão da leitura histórica da realidade articulada com os processos formativos mais amplos, contemplando cultura, experiência e trabalho. Precisamos de uma formação que nos leve a compreensão de nós mesmos, do mundo em que vivemos, de quem somos e onde estamos na configuração da sociedade capitalista. Uma formação que leve à construção de um projeto contra hegemônico.

Há que se entender que o “conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, pois a realidade que ele busca expressar é marcada por contradições sociais muito

---

<sup>2</sup> Existem vários conceitos para Educação Popular. Aqui irei trabalhar com o conceito de Brandão (2012). A educação popular é um processo de formação e capacitação que se dá dentro de perspectiva política de classe que toma parte ou se vincula à ação organizada do povo, das massas, para alcançar o objetivo de construir uma sociedade nova, de acordo com seus interesses.

fortes” (CALDART, 2008, p.69). E ainda, segundo a autora, “o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere”.

Cabe lembrar que a Educação do Campo nasceu da pressão dos movimentos sociais por políticas públicas para os trabalhadores do campo. Nasceu com o intuito de lutar contra as mazelas produzidas pelo projeto do capital, o qual expulsa as famílias e esvazia o campo e as escolas do campo. Além disso, nasceu para mudar a concepção de educação, marcada, historicamente, por uma educação colocada a serviço das classes dominantes (CALDART, 2008), negando ao trabalhador o saber socialmente construído.

Acredito que a pesquisa envolvendo as escolas do Assentamento se justifica na medida em que esta nos leva a compreender o porquê, em pleno século XXI, muitos trabalhadores do campo permanecem marginalizados do processo de escolarização. Tenho me perguntado o porquê desse esquecimento. Os sujeitos do campo não têm direito a uma educação de qualidade? Por quê? Para trabalhar com a terra, bastaria saber ler, escrever e contar?

Segundo Caldart (2011), a escola não nasceu para a classe trabalhadora, apenas concedeu sua entrada para atender interesses do mercado. A escola precisa ser transformada, desde suas finalidades educativas até sua visão hegemônica. Gostaria, sobretudo, que as discussões, as reflexões, as considerações, as análises aqui apresentadas, pudessem, de alguma forma, contribuir para a transformação dessa realidade imposta pelo projeto do capital.

Assim, com esse estudo, pretendo contribuir no sentido de, enquanto professores formadores, repensar a educação para os filhos dos trabalhadores do campo, pois, a educação pode ser e é uma grande aliada desses sujeitos na luta contra o capital que os explora e expropria da terra e do saber socialmente construído.

Essa pesquisa é fundamentalmente de cunho qualitativo, pois, segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Isso implica a compreensão da realidade em uma rigorosa análise das dimensões objetivas e subjetivas que ela comporta, assim como das contradições que a permeiam e que não permitem definições mecânicas e fechadas sobre um dado fenômeno, mas sim, sínteses provisórias e sujeitas a novos questionamentos.

O trabalho caracteriza-se como um estudo de caso. Para Lüdke e André (1986, p.17), “é o estudo de um caso que pode ser simples ou complexo”. O interesse ocorre por aquilo que ele tem de único em sua constituição. Ele precisa ser “bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. Ou ainda, conforme Triviños (1987, p. 133), “o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”.

O estudo de caso apresenta-se em três etapas: a identificação de elementos-chaves e contornos do problemas, a coleta de dados, e a análise sistemática dos dados obtidos. Durante a pesquisa, as questões formuladas foram explicitadas, reformuladas e algumas optei por abandoná-las devido o rumo que o estudo tomou.

As análises foram trabalhadas levando-se em consideração a abordagem sócio histórica, o que permite compreender, refletir e analisar o fenômeno da realidade das escolas, podendo oferecer aos sujeitos, condições de ter, através de sua ação recíproca, conhecimento do significado de sua prática, da contradição inerente ao fenômeno e das mudanças dialéticas que ocorrem na matéria e na sociedade. Segundo Triviños (1987), o pesquisador que aplica o método dialético, compreende a realidade, valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que está sempre a caminho, em formação, inacabado, aberto para novas alternativas.

A pesquisa, realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2014, envolveu etapas inter-relacionadas, pois, entende-se que o objeto pesquisado está em constante movimento, materializando-se em experiências sociais acumuladas (TRIVIÑOS, 1987), daí ser necessário o uso de diferentes ferramentas/instrumentos para a sua apreensão. Os instrumentos usados para coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, análise documental e observações.

No primeiro momento realizei observação simples<sup>3</sup>, “explorando” o Assentamento, bem como as escolas Centro Integrado de Educação do Campo Carlos Drummond de Andrade e Centro Integrado de Educação do Campo Valmor Copatti, inserindo-me, assim, como sujeito do ambiente e proporcionando uma aproximação com o saber prático dos sujeitos existentes. Para prosseguir com as observações, optei pela observação sistemática<sup>4</sup>, estabelecendo dois cronogramas. Na primeira escola (Carlos Drummond), observei as turmas

---

<sup>3</sup> “Observação simples é aquela em que o pesquisador, permanece alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator” (GIL, 2006, p.101).

<sup>4</sup> Para Gil (2006) a observação sistemática é frequentemente utilizada em pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa dos fenômenos. Nas pesquisas deste tipo, o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos.

do 2º e 5º ano, período de uma semana cada. Na segunda escola (Valmor Copatti), observei as turmas do 3º e 4º ano, uma semana cada. A escolha dessas turmas deu-se em reunião realizada com o coletivo de ambas as escolas, ou seja, partiu do grupo as turmas a serem observadas. Nessa fase, coube observar a prática pedagógica dos professores/as e o funcionamento geral das escolas. Para tal, elaborei um roteiro com as unidades de observação a priori, para poder concentrar-me nas questões mais relevantes do contexto. Para o registro das informações utilizei o caderno de campo conforme orientação de Gil (2006), Triviños (1987) e Lüdke e André (1986).

O segundo momento ocorreu a partir de entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas com (10) professores/as (cinco de cada escola), (10) pais de alunos/as, (10) assentados/parceiros<sup>5</sup>, (10) alunos/as (cinco de cada escola), (02) gestores/as, sendo estes pertencentes às duas instituições, e (02) gestores da Secretária de Educação. Quanto ao critério de seleção dos entrevistados: optei pelos professores do 1º ao 5º de ambas as escolas por estes serem do quadro da rede municipal. Os alunos foram indicados pelos professores, tendo como critério, os mais comunicativos. Os assentados/parceiros e pais de alunos foram indicados pelos professores (os que mais tempo estão no assentamento e que conhecem um pouco da história).

As questões abordaram basicamente: o que significa escola do campo; diferença entre educação rural e educação do campo; como está sendo desenvolvida a educação no âmbito das escolas do campo; tipo de educação que está sendo pensada/construída no assentamento e que concepção de educação está presente; como se materializa a educação no fazer cotidiano dos educadores (as) e educandos (as) na perspectiva da educação no/do campo; o PPP está fundamentado na concepção de educação trazida pelas Diretrizes; como a escola está se organizando para a construção e implementação do PPP; e como está sendo gerida a legislação de educação do campo no Assentamento.

No terceiro momento, realizei a análise documental (Projeto Político Pedagógico das escolas e a legislação), a qual segundo Lüdke e André (1986), pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos. No meu caso, ajudaram a ratificar e/ou validar as informações obtidas pela entrevista e pela observação.

Quanto à legislação, tive como foco as Constituições Federais, a Constituição do Estado de Mato Grosso, as LDBs, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas

---

<sup>5</sup> Donos de lotes/parcelas.

Escolas do Campo, bem como todas as Resoluções referentes ao Campo, a partir de 1996, tanto em âmbito nacional estadual e municipal.

Como recurso metodológico para a organização dos dados obtidos (relatos das observações, as transcrições das entrevistas e as informações obtidas nos documentos) busquei trabalhar a partir das técnicas de análise de conteúdo. Num primeiro momento, organizei todo o material, procurando identificar nele tendências e padrões relevantes, para posteriormente reavaliar essas tendências num nível de abstração. Os dados levantados foram analisados, tendo como referencial teórico autores que discutem e pesquisam sobre Educação do Campo.

Do entrelaçamento dos dados obtidos, foi possível delinear a concepção de educação que vem sendo pensada/construída nas escolas no Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos, entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar e como isso se materializa no fazer cotidiano dos educadores/as e educandos/as na perspectiva da Educação no/do Campo.

No decorrer do trabalho adoto o uso da primeira pessoa do singular nos momentos em que a realização da pesquisa foi individual. Mas, tendo em vista que em alguns momentos ocorreram discussões e orientações, também estarei usando a primeira pessoa do plural. E, como forma de preservar a identidade dos segmentos entrevistados, caracterizo-os conforme segue: A - assentado ou parceleiro; P - professores/as; M - mães/pais; E - aluno/a.

Este trabalho está estruturado em 03 (três) capítulos, conforme segue:

No primeiro capítulo, *A Educação Rural e a Legislação Brasileira*, trago um pouco da história da Educação Rural, da colonização do Brasil aos dias atuais, bem como esta esteve/está mencionada na legislação brasileira, ou seja, faço a análise da legislação.

Apresento também as lutas e mobilizações promovidas, a partir de 1998, por vários segmentos sociais, as conquistas significativas, entre elas, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

Na sequência, no capítulo segundo, *Mato Grosso e a Legislação para a Educação do/no Campo*, trago as legislações que regem a Educação do Campo e como esta tem conquistado espaço na agenda política no âmbito estadual e no município de Sinop. Embora a Educação do Campo esteja em movimento no estado de Mato Grosso, as políticas públicas voltadas para os sujeitos do campo têm se apresentado de forma frágil, escondendo suas contradições. Apresento ainda, os principais aspectos (políticos, econômicos, sociais e educacionais) que envolveram a proposta de colonização do município de Sinop e as atuais ações propostas para a Educação do Campo.



No capítulo terceiro, *O Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos e as Concepções de Educação no/do Campo*, busco relatar os diferentes aspectos do cotidiano desses assentados/parceiros, enquanto sujeitos sociais que vivem no Assentamento de Reforma Agrária. Qual a história de criação do Assentamento? Quem são e como vivem esses sujeitos? Que escola eles têm? Como se materializa a Educação do Campo nesse Assentamento? Que concepção de educação está presente e como esta está sendo pensada/construída por esses trabalhadores? Trago para o texto os depoimentos e as observações feitas das práticas vividas dentro do Assentamento.

O que se pode constatar é que a herança deixada, historicamente, pela Educação Rural, ainda permeia as escolas do campo. Ou seja, no conjunto das pesquisas realizadas no Brasil, por autores de renome como Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Mônica Molina e outros, a Educação do Campo aparece ainda com muitas dificuldades para ser efetivada: currículos fragmentados, até mesmo inadequados; estrutura física das escolas inadequadas; professores sem uma formação específica para atender os sujeitos do campo; entre outros aspectos.

Ressalta-se, todavia, que no Assentamento Wesley Manoel dos Santos, existe um conjunto de esforços no sentido de se construir um projeto de campo e de escola que venham ao encontro dos interesses destes trabalhadores. Ou seja, uma proposta contra hegemônica que se faz nas atividades trabalhadas nos cotidianos das escolas. Isso vem se materializando, basicamente, na postura destes trabalhadores, os quais vêm buscando formação inicial e continuada; construção do Projeto Político Pedagógico da escola voltado às especificidades, entre outros.

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO RURAL E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.  
Sérgio Celani Leite

Neste capítulo faço uma breve descrição da história da Educação Rural no Brasil, bem como uma análise da legislação e como elas chegaram e chegam ao campo. Gentil (2002) destaca que as políticas públicas entram em cena para tentar amenizar conflitos entre classes e garantir a continuidade do sistema. Gritti (2003) afirma que, para compreender a escola rural, é necessário situá-la dentro da legislação brasileira.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 10) “as políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais”. A maioria dos textos constitucionais tem concedido à educação escolar do campo um tratamento sem muita (ou nenhuma) importância, como se esta fosse um mero apêndice da escola pensada para a cidade. Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 63), as exceções se devem a “[...] conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade”, o que quer dizer, conforme evidenciado na epígrafe que a escola rural, historicamente, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro, sendo negada à população do campo a garantia do direito a educação.

As lutas por políticas públicas para o campo estiveram presentes como reivindicações dos movimentos sociais. A história tem mostrado que os avanços nas políticas públicas voltadas à educação dos trabalhadores “decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional” (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 63). De acordo com Vendramini,

[...] a educação do campo, discutida hoje, não emerge no vazio e nem é iniciativa do Estado, mas é resultado das lutas dos movimentos sociais, da mobilização dos trabalhadores do campo. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (2007, p. 123).

Conforme Ribeiro (2009), a Educação Rural, via de regra, “oferecida” aos sujeitos que vivem do trabalho da terra os tem anulado historicamente, mas, mesmo assim, tais

trabalhadores, coletivamente, têm obtido conquistas significativas. Dessas podem se destacar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, conquistada através de mobilizações, marchas e discussões sobre a Educação do Campo promovidas por vários segmentos sociais, sobretudo, do campo.

### **1.1 Educação no Brasil Colônia (1500- 1822)**

A educação, no Brasil, teve início em 1534 quando D. João III criou o Governo Geral, tendo como administrador Tomé de Souza. Juntamente, com Tomé de Souza chegaram ao Brasil os jesuítas (primeiros professores), entre eles, o Padre Manuel da Nóbrega, responsável pela Companhia de Jesus. Nóbrega foi quem apresentou a primeira política educacional voltada para a construção de “recolhimentos” para meninos indígenas. O objetivo inicial era catequisar os índios e ensinar-lhes as primeiras letras, bem como pacificar, ou seja, torná-los mais dóceis à presença dos portugueses (MARINHO, 2008). Ainda, de acordo com o autor,

Por meio da catequese, isto é, por meio da transmissão da fé cristã, a língua e a cultura europeia portuguesa também seriam transmitidas aos nativos, com isso, a esperança era de evitar os ataques e massacres comuns na colônia, uma das razões de fracasso do desenvolvimento das Capitanias Hereditárias ( 2008, p. 20).

Segundo Ribeiro (2007), incluíram também os filhos dos colonos brancos, e lhes era ensinada a doutrina cristã, os bons costumes e as primeiras letras. O Brasil, nessa época, era predominantemente rural, porém, o modelo de educação trazido pelos jesuítas não contemplava a educação dos trabalhadores rurais. Ou seja, a escola era elitizada e seletiva. A educação era privilégio das classes ricas. Era usada como instrumento de legitimação da colonização, inculcando na população ideias de obediência total ao Estado português. Os jesuítas aplicavam o padrão educacional europeu, fora da realidade local, desvalorizando completamente os aspectos culturais dos índios e dos negros (ROMANELLI, 2010; PAIVA 1987).

Tomando como base os textos de Marinho (2008) observa-se que, a educação era restrita e excludente, pois chegava apenas aos filhos das famílias de classe mais abastada economicamente. Segundo o autor “[...] não tivemos uma escola que poderíamos chamar de rural, podemos, se é o caso, dizer que tivemos funcionando na zona rural locais de ensino segundo modelo da época” (2008, p. 28). Dificuldades relacionadas à educação

apresentavam-se em alta, visto que a elite dominante não se importava com o ensino da maioria da população – predominantemente rural, analfabeta e escrava.

Em síntese, a educação ou sua negação ao povo, no período colonial, inscreve-se no objetivo da colonização: lucro, acumulação de riquezas, expropriação e exploração das novas terras, traçando as marcas históricas.

## **1.2 A Educação no Brasil Império**

Avançando na história, verifica-se que a educação no período Imperial (1822 – 1889) enfatizava a formação das elites rurais e servia como fator de distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, reforçando a lógica da organização capitalista, sendo permeada por um forte racismo e preconceito à prática manual. A educação era classista, restrita às elites e com viés religioso. Oferecia uma pequena iniciação às primeiras letras aos filhos dos colonos brancos (somente aos homens), porém, com a finalidade de garantir sua evangelização. Para Romanelli (2010, p. 38) “[...] a educação brasileira no período Imperial não passava de uma resposta aos anseios da elite”.

Após a Independência do Brasil (1822), instalou-se a Assembleia Constituinte, a qual tinha, entre seus objetivos, debater o problema do ensino, pois, havia por parte dos representantes das províncias denúncias em relação à precariedade do ensino, à falta de escolas, de professores (PAIVA, 1987). Assim, duas novas leis ocuparam-se do problema da educação: a Constituição de 1824 e o Decreto de 1827.

A Constituição de 1824 foi a de mais longa vigência em toda a história das Constituições brasileiras, tendo orientado o ordenamento jurídico do país por 65 anos. Essa carta constitucional continha um tópico específico em relação à educação. No artigo 179, estabelecia, entre os direitos civis e políticos, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e previa a criação de colégios e universidades. Deve-se registrar, em relação aos colégios, que a previsão constitucional de educação primária e gratuita tratava-se de preceito apenas formal, já que o sistema educacional era destinado em geral à formação das elites. Conforme Ribeiro (2007, p. 57), “[...] cerca de um décimo da população a ser atendida o era realmente”.

Para Ribeiro (2007), o texto da Constituição de 1824 não conseguiu atender as necessidades educacionais da população excluída, devido à falta de consciência social das

elites dominantes e vontade política. No entanto, “a letra da lei, não atribuiu aos direitos sociais à ênfase esperada” (RIBEIRO, 2007, p. 58).

Em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional no Brasil, a qual, segundo Aranha (2006) e Marinho (2008), foi a única que, em mais de um século, se pronunciou sobre o assunto para todo o país e determinou que

Em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias; os presidentes de província, em conselho, e com audiência das respectivas câmaras municipais, enquanto não tiverem exercício os Conselhos Gerais, nomearão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitáveis (BRASIL, 1827).

Os resultados, porém, fracassaram, pois não corresponderam aos intuitos do legislador por várias causas: econômicas, técnicas e políticas (AZEVEDO, 1996). Mesmo a população sendo superior na zona rural, a maior facilidade de concentração das pessoas se apresentava nas cidades, logo, as escolas em lugares menos populosos, os quais o texto se refere, com certeza, estavam na zona rural (MARINHO, 2008).

Outro fato que chama atenção é em relação ao texto do artigo 3º, da Lei de 1827

Art. 3º. Contratar nas províncias, por intermédio dos respectivos Presidentes, professores particulares que percorram anualmente certo número de localidades e demorando-se em cada uma delas o tempo preciso, reúnam os meninos e meninas e lhes deem os rudimentos necessários<sup>6</sup> (BRASIL, 1827).

Ao analisar o artigo percebe-se que, havia somente preocupação em diminuir o número de analfabetos no meio rural e não uma preocupação de levar a educação transformadora e formadora de consciência crítica às populações afastadas. Além disso, não se considerava o educando e sua realidade, fato que ainda, hoje, vemos nas escolas do campo.

Tivemos, no Império, a partir de 1864, a criação de sete (07) Escolas Agrícolas: o Imperial Instituto de Agricultura, o Imperial Instituto Baiano de Agricultura, o Imperial Instituto de Agricultura Sergipana, o Imperial Instituto de Agricultura Pernambucana, o Instituto de Agricultura Rio Grandense, a Escola Prática de Agricultura e a Escola Agrícola do Maranhão. Estas instituições visavam à formação de agricultores para o trabalho no campo. Os registros encontrados sobre as atividades dessas escolas mostram que o ensino não passou de um ensaio no caminho do ensino profissional. Era conveniente às elites brasileiras conferir educação à classe trabalhadora rural, pois no final do Império com o crescimento da

---

<sup>6</sup> Primeiras noções, primeiros princípios de uma ciência, língua ou arte.

indústria, a economia precisava de indivíduos alfabetizados e com condições de responder às novas tecnologias (MARINHO, 2008).

Conforme Calazans (1993) e Marinho (2008), a educação rural começou a ser discutida no Segundo Império. Contudo, não era prioridade, uma vez que, o projeto vigente somente atendia aos interesses da classe dominante. Ou seja, a economia industrial, passou a exigir da escola um operário alfabetizado para responder às necessidades das classes dominantes. O interesse pela educação ocorre pela necessidade da elite industrial ter mão-de-obra qualificada para melhorar seus rendimentos (lucros). A educação pensada no período Imperial não foi pelo desenvolvimento humano dos cidadãos, e sim, interesse visando lucros pela exploração da força de trabalho alheia.

### **1.3 Brasil República (1889- 1930)**

A República foi marcada pelo início da industrialização no Brasil, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, onde o capital acumulado com a produção cafeeira possibilitou aos grandes fazendeiros investir na indústria, dando novo dinamismo à sociedade nestes locais. Esses dois Estados passaram por uma profunda urbanização, criando avenidas, iluminação pública, transporte coletivo (bondes), teatros, cinemas e, principalmente, afastando as populações pobres dos centros das cidades (RIBEIRO, 2007).

Após o início da República havia a necessidade da elaboração de uma nova Constituição, pois a antiga (1824) ainda seguia os ideais da monarquia. A Constituição de 1891 é produto de uma República marcada por contradições. Adotando o modelo federativo, preocupou-se em discriminar a competência legislativa da União e dos Estados em matéria educacional. Coube à União legislar sobre o ensino superior enquanto aos Estados competia legislar sobre ensino secundário e primário, embora tanto a União quanto os Estados pudessem criar e manter instituições de ensino superior e secundário (RIBEIRO, 2007, p.73). Para Romanelli (2010, p. 42), essas medidas “[...] consagraram a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas [...]”. Segundo a autora,

[...] a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o início do Império, era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissionalizante). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (ROMANELLI, 2010, p.42).

Assim, fica claro o que ocorreu em relação à educação: omissão da classe dirigente a qual não tinha interesse em conferir à camada popular acesso ao sistema educacional, extremamente elitista.

Em relação à Educação Rural, a Carta Magna de 1891 nada mencionou a respeito, porém, observa-se que, durante a República, ocorreram indícios de preocupação com a educação no meio rural, devido ao intenso deslocamento da população do campo para os centros urbanos, a partir dos anos 1910/1920, em virtude do processo de industrialização (LEITE, 1999). A partir deste contexto surge o “Ruralismo Pedagógico”, com o objetivo de adaptar a escola às condições do homem do campo e, conseqüentemente, mantê-lo fixo no campo. Sobre esse movimento pedagógico, Paiva (1987) explica:

[...] era preciso conter a migração e um dos instrumentos para fixar o homem ao campo era a educação. Não uma educação qualquer mas uma educação não somente “regionalizada” de acordo com os preceitos da Escola Nova, assegurando sua eficiência e penetração, como uma educação especificamente voltada para o meio rural e seus valores. Inicia-se aí o “ruralismo pedagógico”, como tentativa de fazer o homem do campo compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra; para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à “cultura rural” (1987, p. 127 - destaques da autora).

Os ruralistas consideravam que o currículo era totalmente citadino e que não atendia às reais necessidades dos trabalhadores rurais, ou seja, não beneficiava os alunos do campo. Mas, segundo Marinho (2008), o ruralismo estava carregado de interesses. De um lado os fazendeiros, que pretendiam convencer os homens a permanecerem no campo na tentativa de conter o avanço da indústria, e por estarem perdendo mão-de-obra, prejudicando o desenvolvimento rural. Por outro lado, respondia ao interesse dos que temiam a superpopulação das cidades. Para Marinho (2008) e Paiva (1987), o ruralismo pedagógico não foi criado com a preocupação de atender o analfabeto do meio rural, e sim, visava trabalhar a consciência do trabalhador rural a aceitar uma situação dominadora. Calazans (1993) afirma que as ideias do ruralismo pedagógico estavam embutidas nos programas propostos por várias agências para desenvolver o meio rural, mesmo que não tivessem a escola como interesse principal.

Através dos textos (leis, decretos) analisados observa-se que, nesse momento da história, a Educação Rural não foi considerada como prioridade: ela serviu apenas à classe dominante (burguesia), em detrimento das classes trabalhadoras da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola.

#### 1.4 Era Vargas (1930- 1945)

Embora o Brasil, mesmo com o êxodo rural em alta, ainda fosse eminentemente agrário na década de 1930, até então, a educação rural não havia sido mencionada nas Constituições brasileiras. Segundo Paiva (1987, p.127), a educação rural era importante para o governo Vargas. Em seus discursos afirmava que “precisávamos voltar ao bom caminho e o rumo era a volta aos campos, como meio de evitar a atração das classes pobres para as cidades”. Essa mobilização em prol da educação rural se enquadra no “entusiasmo pela educação<sup>7</sup>”, pois seus defensores acreditavam que esse retorno resolveria um dos problemas mais graves da atualidade brasileira.

Em 15 de novembro de 1933 é instalada a Assembleia Nacional Constituinte, a qual promulgou a Constituição de 1934. A Carta de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação. É forte, nessa década, a influência do escolanovismo, traduzido no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), marco referencial importante do pensamento liberal (ARANHA, 2006).

Para Pinheiro (2011), a Constituição de 1934 apresenta grandes inovações e firma a concepção do Estado educador, atribuindo às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Ressalta a autora:

No histórico da legalidade educacional, um dos primeiros tratamentos de maior abrangência ocorreu na Constituição de 1934, quando os Pioneiros da Escola Nova que representaram uma nova relação de forças oriundas pelo conjunto de insatisfações de setores intelectuais, cafeicultores, classe média e até massas populares urbanas se instalaram na sociedade solicitando reformas educacionais (2011, s. p.).

Ainda segundo o texto constitucional, a União ficou responsável por instituir o Plano Nacional de Educação, com dois escopos, quais sejam: a organização do ensino nos diferentes níveis e áreas especializadas e a realização de ação suplementar aos Estados, subsidiando o mencionado plano com estudos e avaliações técnicas e aportando recursos financeiros. Destaca-se também o fato de a Carta de 1934 contemplar o ensino primário gratuito, inclusive para alunos adultos.

No que se refere à Educação Rural, a mesma é mencionada na Constituição de 1934 no Artigo 156:

---

<sup>7</sup> O entusiasmo pela educação, conforme explicita Paiva (1987, p. 27), “[...] foi caracterizado por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino, visava à imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos – de iniciativa oficial ou privada, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado”.



Art. 156 A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934).

O financiamento escolar na zona rural passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. Um relevante acontecimento, mas, esta omite outras proposições para Educação Rural como qualidade, estrutura física, entre outros aspectos. À Educação Rural não restou grandes benefícios com as políticas de educação voltadas aos sujeitos do meio rural no sentido de melhoria de vida, mas significou um passo na construção de um processo de educação. A visão tradicional colonialista exploratória teve como esforço apenas oferecer uma educação para a adaptação dos migrantes às exigências de vida de um sistema social urbano, mantido, até hoje, sobre outras características e novas roupagens, como um sistema de organizações para a manutenção dos interesses de uma classe dominante.

No Estado Novo<sup>8</sup> (1937-1945), a escolarização rural teve como base o processo industrial, assim, as proposições do governo de Vargas davam ênfase ao “trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente às classes populares” (LEITE, 1999, p.30). Contudo, manteve-se a tradição de obrigatoriedade e gratuidade da educação brasileira defendida pelos Pioneiros da Educação.

Em 1937, o Estado Novo volta sua atenção para a escola rural com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, visando “a expansão do ensino e preservação da arte e folclores rurais [...] o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (LEITE, 1999, p. 30).

Nesse mesmo ano (1937), o presidente Getúlio Vargas outorgou a nova Constituição. A educação sofreu as consequências ideológicas<sup>9</sup> do novo governo e, os princípios da

---

<sup>8</sup> O Estado Novo é o nome que se deu ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de 1937 a 1945. Este período ficou marcado, no campo político, por um governo ditatorial. Em janeiro de 1938 deveriam ocorrer as eleições presidenciais. Porém, alegando a existência de um suposto plano comunista (Plano Cohen) e aproveitando o momento de instabilidade política pelo qual passava o país, Getúlio Vargas deu um golpe de estado em 10 de novembro de 1937. Vargas contou com o apoio de grande parte da população (principalmente da classe média com medo do comunismo) e dos militares (RIBEIRO, 2007).

<sup>9</sup> “Sob a inspiração do fascismo, via-se o Estado promovendo a disciplina moral e o adestramento físico da juventude, de maneira a prepará-la para o cumprimento de seus deveres com a economia e a defesa da Nação. Foi dada ênfase ao ensino cívico, que se confundia com o culto ao regime e à pessoa do ditador. A política educacional assumiu um caráter centralizador, em consonância com o centralismo do Estado autoritário”. (ARANHA, 2006. p. 307).

constituição de 1934, conhecidos como democráticos, caíram no esquecimento. De acordo com Ribeiro (2007), foi uma reforma marcadamente elitista e conservadora, com nítidas distinções entre o trabalho intelectual para as classes dominantes, e o trabalho manual e o ensino profissionalizante, para as classes trabalhadoras, legitimando assim as desigualdades sociais do sistema de ensino.

Quanto à Educação Rural, a conquista quanto ao financiamento estabelecido na Constituição de 1934, foi retirada da Carta de 1937. O artigo 132, da Constituição de 1937 ressalta a importância do “trabalho no campo” e das oficinas para a educação da juventude, admitindo inclusive o financiamento público.

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937).

Assim, fica bem explícito o interesse em relação à preparação de um maior contingente de mão-de-obra para o mercado e o controle do governo para com os jovens, provenientes da classe trabalhadora.

### **1.5 República Populista: a Constituição de 1946, as Leis Orgânicas e a LDB 4.024/61**

Com o fim do Estado Novo (1945) em janeiro de 1946, o general Eurico Gaspar Dutra assume a presidência e promulga a nova Constituição, orientada por princípios liberais e democráticos, em setembro do mesmo ano (RIBEIRO, 2007).

Conforme Gritti (2003, p. 21), com a Constituição de 1946 “restabelece-se no país o reconhecimento de direitos sociais, dentre os quais a educação pública”. Ainda, segundo a autora, “a União tomou para si a responsabilidade de propor as linhas básicas gerais pelas quais a educação nacional deveria organizar-se” (p. 21).

Dessa forma, ressurgiu o tema da educação como direito de todos. Ribeiro (2007, p.137) ressalta que, quanto “à educação, tal Constituição reafirma os princípios democráticos, sendo, entretanto, mais restrita quanto aos propósitos relativos à gratuidade em comparação ao texto de 1934”.

O texto da Constituição de 1946 também retoma o incremento ao ensino rural, contemplado na Constituição de 1934, mas, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio. No inciso III, do Art. 168 lê-se: “as empresas

industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes” (BRASIL, 1946).

Com isso o Estado transferiu a responsabilidade da educação primária às empresas privadas, esquivando-se dos seus deveres para com esses trabalhadores. A educação que se pensava para a classe trabalhadora não era para valorizá-lo como pessoa ou, dentro de uma dimensão qualitativa, para levá-lo a pensar, e sim, era uma educação que levasse esses homens a continuar a defender os interesses da classe burguesa.

Nesse mesmo ano (1946), foram decretadas as Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Agrícola. A Lei Orgânica do Ensino Primário, nº 8529 menciona no Art. 15 a Educação Rural com a seguinte redação: “a duração dos períodos letivos e dos de férias será fixada segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima e zonas rurais, atendidos, quanto possível os períodos de fainas agrícolas” (GRITTI, 2003, p. 23). Ainda, ressalta a autora, que a “lei menciona a Educação Rural quando se trata da obrigatoriedade da matrícula e frequência escolar” (GRITTI, 2003, p. 23).

Em 20 de agosto de 1946, através do Decreto-Lei 9 613, foi criada a “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”, a qual tinha como objetivo principal a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. Seu texto traz a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades (MARINHO, 2008).

Para o autor, esta preocupação com o ensino agrícola estava relacionada ao fato de que para consolidar a indústria brasileira era necessário englobar a educação profissional agrícola no processo de modernização, que estava se configurando na evolução econômica e social do país. Os vários segmentos disputavam, a seu modo, o poder ideológico e discordavam quanto às formas de composição e organização do sistema educacional. Porém, tinham um ponto em comum: que a educação seria a forma de se moldar a população, ou seja, um instrumento de lapidação humana para formar “homens e mulheres para as novas demandas do processo produtivo, seja ele industrial ou agrícola, embora o primeiro com maior ênfase”. (MARINHO, 2008, p. 82).

Em 1950 são criadas a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER e o Serviço Social Rural. O objetivo da CNER era “contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural, despertando nele o espírito comunitário, a ideia, o valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o

campo” (PAIVA, 1987, p.197). As atividades da CNER tiveram dois pontos de apoio: as Missões Rurais<sup>10</sup> e os Centros Rurais de treinamento destinados a professores leigos e à preparação dos filhos dos agricultores para atividade agrícola (PAIVA, 1987). Segundo Leite,

Tanto a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER e o Serviço Social Rural desenvolveram projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos rurícolas, nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato, entre outros (1999, p. 36).

Para Calazans (1993), a escola rural no Brasil, incluída no processo de “modernização do campo”, teve um papel fundamental no processo de expropriação/proletarização dos agricultores e de suas famílias, pois, objetivava “[...] preparar os indivíduos e os grupos para participarem, responsável e produtivamente, de um processo de mudança cultural identificado como um processo de desenvolvimento socioeconômico” (CALAZANS, 1993, p. 35).

Portanto, fica explicitada a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as funções abertas ao mercado. Ribeiro ressalta que

[...] tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que se destina “às classes menos favorecidas”. Ou seja, pretendem alcançar uma mão-de-obra qualificada de origem predeterminada (desfavorecida), qualificação esta que, não representará a conquista de uma posição social basicamente distinta e sim uma melhora dentro do próprio grupo (2007, p. 129).

Os resultados dos diferentes programas governamentais fortaleceram a hegemonia social da classe dominante, da discriminação sociocultural e do aumento das dependências econômicas e sociais dos segmentos mais pobres, em especial, das populações rurais que viviam em regiões menos desenvolvidas do país. Contudo, o analfabetismo continuava no Brasil, sendo que, cerca de 55% da população brasileira, maior de 18 anos, era constituída por analfabetos na década de 1950. Em decorrência disso, inaugura-se um período marcado pelo surgimento de propostas para a educação da classe trabalhadora adulta. Então, “cogita-se uma educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos do país” (PAIVA, 1987, p.177).

---

<sup>10</sup>A primeira Missão Rural foi criada no município de Itaperuna (RJ). “As Missões Rurais de Educação, principal instrumento da CNER, utilizavam como método a ‘organização social pelas comunidades’ e seu trabalho se iniciava com a pesquisa das áreas de maior receptividade ao programa proposto pela Campanha. As atividades eram dirigidas no sentido da educação de base, da organização de cooperativas, de assistência sanitária, cívica e moral, da introdução e melhoria das técnicas agrícolas, etc. e se desenvolviam através da organização de centros Sociais de comunidade, clubes agrícolas, clubes de jovens e de mães, etc.” (PAIVA, 1987, p. 201).

Foram lançadas várias campanhas educacionais nesse período supracitado, as quais tinham como objetivo acabar com o analfabetismo. No entanto, o que se percebe, historicamente, é que estas não conseguiram avançar no que se propunham, uma vez que não atacaram os problemas nas suas raízes, ou seja, a pobreza e a exclusão da população rural.

Cabe ainda destacar que em 1961, o governo promulgou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a qual foi debatida durante treze anos. Mesmo se constituindo num marco para o desenvolvimento da educação brasileira, a LDB 4.024/61 não apresentou muitas preocupações com a questão da diversidade educacional, por isso, não trouxe grandes avanços para o ensino rural brasileiro. Segundo Leite,

A lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração submetendo-se aos interesses urbanos (1999, p. 39).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/61, por exemplo, no Título III, art. 32, previa que

Art. 32 Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

A preocupação na época não era de que a educação fosse para todos e de que os camponeses fossem atendidos no direito à educação. O desenvolvimento industrial era o carro chefe, apontando diretrizes às escolas primárias em propriedades rurais que seriam aproveitadas posteriormente nas indústrias instaladas nas cidades.

Ao analisar o Art. 57 da Lei 4.024/61, observa-se que, a especificidade do campo foi desconsiderada, pois o mesmo aponta que “a formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio” (BRASIL, 1961). Em termos de proposta para a formação desses profissionais, esse artigo não trouxe qualquer novidade. Trata-se de uma consolidação daquilo que estava sendo discutido desde a década de 1930, e que se tentava colocar em prática por meio das campanhas de alfabetização.

A Lei 4.024/61 revelava uma preocupação especial em promover a educação nas áreas rurais para frear a onda migratória que levava um grande contingente populacional do campo para as cidades, gerando problemas habitacionais e estimulando o crescimento dos

grandes centros urbanos. Em seu artigo 105, lê-se a seguinte prescrição relativa ao ensino rural,

Art. 105 Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (BRASIL, 1961).

Para Romanelli (2010, p.188), na sua essência, a lei nada mudou. Segundo a autora, “a única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo”. Ao que se percebe, em relação à lei 4.024/61, ela não trouxe propostas inovadoras para a Educação Rural, e sim, “a lei apresenta caráter elitista e discriminador” (GRITTI, 2003, p. 30). Pois, nesse momento, a visão do país já se voltava para a indústria e a preocupação girava em torno de uma educação que preparasse mão-de-obra especializada para esse setor da economia.

## **1.6 Ditadura Militar: a Educação Rural na Constituição de 1967 e na LDB 5.692/71**

Sob a égide da ditadura (1964), é concebido um novo marco legal para o país, a Constituição Federal de 1967. Segundo Ribeiro (2007), tal Constituição instituiu a concepção de um modelo educacional capitalista, no qual os interesses do mercado predominavam sobre os da coletividade brasileira, intensificando a formação de mão-de-obra, com a finalidade de atender as exigências do mercado capitalista.

Segundo Edla de Araújo Lira Soares,

Na Constituição de 1967, identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores (BRASIL, 2001).

Assim, percebe-se que, no caso da Educação Rural, os dispositivos não chegam a traduzir uma ruptura com conteúdos de constituições anteriores. Dessa forma, continuam expressando a presença de interesses políticos já manifestos em outras Cartas.

A preocupação, na época, não era de que a educação fosse para todos e de que os camponeses fossem atendidos quanto aos seus direitos à educação, embora o Art. 168 contemplasse na sua redação, essa possibilidade: “a educação é direito de todos e será dada no

lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967).

Para Marinho (2008), com a promulgação da Constituição de 1967 o governo desprezou algumas conquistas da Constituição anterior como: a desapropriação de terras para fins de reforma agrária e o Estatuto da Terra, além de não criar propostas educacionais para a zona rural. O governo mantinha as escolas primárias em propriedades rurais com interesse de constituir mão-de-obra para, posteriormente, aproveitá-las nas indústrias instaladas nas cidades. Conforme Romanelli (2010, p. 87), “as deficiências do sistema educacional brasileiro, tanto no que concerne à elasticidade da oferta quanto no que concerne à sua capacidade de criar uma demanda efetiva de educação, eram gravíssimas na zona rural”.

No contexto do regime militar, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71. A educação rural não foi focalizada ou enfatizada nesse período e, sim, destituída de sua identidade. Para Leite (1999, p. 27) “desde 1960, a educação rural vem, capitulando programas educacionais via Ministério e Conselhos de Educação, sem, contudo, estabelecer uma filosofia e/ou uma política específica para a escolaridade nas regiões rurais”.

A Lei LDB 5.692/71 foi imposta pelo governo militar sem discussão ou participação dos envolvidos no processo, como professores, alunos e movimentos sociais. Nessa perspectiva, Marinho enfatiza,

Atitudes como essa mostram a falta de preocupação do poder com a classe trabalhadora, pois sabemos que na zona rural brasileira, com a sua carência de mão-de-obra, de estabelecimentos de ensino e falta de qualificação docentes teria dificuldades para aplicar a lei, por isso a vemos dentro da política reprodutivista do governo (2008, p. 116).

Segundo Gritti (2003, p. 34), “[...] a urgência e a rapidez na formação da mão-de-obra eram imperativos”. O artigo 1º da lei 5.692/71 determina que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Assim, o ensino de 1º grau, além de formação geral, passou a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E o de 2º grau passou a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional. Nesse contexto, fica evidente que a lei veio para atender as necessidades do mercado. O que era antes, exclusividade do 3º grau, foi reduzido gradativamente aos níveis de ensino de 1º e 2º graus.

Para tanto, conforme Aranha (2006), houve necessidade de regulamentarem o currículo (que na lei nº 4.024/61 era flexível), o qual passou a ter uma parte geral e outra de

formação especial da habilitação profissional. Nesse contexto, reporto-me a Gritti (2003), que, ao fazer uma análise em relação à nova proposta curricular, faz uma crítica no que diz respeito à parte diversificada do currículo, em que se acena para a possibilidade de atender às peculiaridades locais e regionais. Segundo a autora,

[...] essa abertura é limitada por uma relação de matérias estabelecidas, na qual se constatou, quase que exclusivamente, um conteúdo que nada tem a ver com o trabalho e a vida do homem rural. Dos conteúdos elencados, apenas dois se aproximam das práticas rurais. “Aproximam-se”, porque denotam uma realidade muito diferenciada daquela da pequena propriedade rural, aplicando-se mais à grande propriedade. Esses conteúdos são os seguintes: “construções de açudes e barragens; organização agrícola” (GRITTI, 2003, p. 37).

Quanto à formação de professores, para as séries iniciais do 1º grau, a partir da lei nº 5.692/71 não mais se daria em cursos, mas, sim, em habilitação específica de 2º grau. Assim, passa-se a exigir formação mínima para o exercício do magistério, habilitação específica de 2º grau. Para Gritti (2003), a lei nº 5.692/71 fragmenta e discrimina a formação do quadro de profissionais da educação.

Nessa perspectiva, caminha Saviani (1982) ao afirmar que o curso de formação de professores teve sua “filosofia” alterada, com uma total descaracterização dos cursos normais, cuja consequência foi a queda na qualidade da formação dos professores, de tal modo que passou a não haver diferenças entre os professores diplomados e os leigos quanto às condições técnicas para assumir uma classe de primeira série.

Nota-se que, o Estado não priorizava a formação de professores e, ao admitir a possibilidade de professores não titulados assumirem a docência, deixava evidências discriminatórias: “[...] em relação às populações menos favorecidas econômica e geograficamente, no caso, as populações rurais” (GRITTI, 2003, p. 36). E no caso de não haver professores habilitados para toda a demanda, para as escolas mais distantes e dos filhos de trabalhadores rurais, era designado o professor não habilitado.

Diante do exposto, é possível observar que, a lei nº 5.692/71 não foi capaz de solucionar as problemáticas educacionais brasileiras, foi reflexo da ideologia capitalista, com visão distorcida da realidade social e econômica do Brasil (MARINHO, 2008). Em seu texto observa-se a intenção profissionalizante da educação estabelecida pelo regime militar, com o intuito de atender as exigências dos setores industrial e empresarial da economia da época, interessados, exclusivamente, na formação de capital humano, ou melhor, em mão-de-obra barata e abundante.



As reivindicações e as solicitações relativas ao processo educacional rural não foram atendidas, nem se pensou em uma educação voltada para o povo do campo, atrasando ainda mais o processo de escolarização. Com o analfabetismo em alta, nas décadas de 1970 e 1980 o governo militar criou vários programas educacionais para tentar amenizar a situação, entre eles: o MOBRAL e o EDURURAL. O primeiro, enquanto projeto de combate ao analfabetismo foi um fracasso (PAIVA, 1987). Dentre outros aspectos, ressalta-se que, os monitores não eram capacitados para o trabalho em educação, ou seja, recebiam um “cursinho” de treinamento de como aplicar o material didático e ensinavam apenas a mecânica da escrita e da leitura, porém, não alfabetizavam. O segundo tinha como propósito ampliar as condições de escolaridade do povo nordestino, mediante a melhoria das condições físicas, dos recursos materiais e humanos disponíveis. Pretendia ainda, a reestruturação curricular, bem como a adequação do material didático para a formação cultural-intelectual de adultos e orientação para o trabalho. Em relação ao programa, Marinho (2008) diz que, caracteriza-se como programa para educação rural, pensado distante dos seus destinatários, sob o comando dos técnicos e do capital internacional.

Nesse mesmo período o governo brasileiro recebeu ajuda financeira da USAID, agência do governo dos Estados Unidos criada com o objetivo de investir na educação das nações subdesenvolvidas. Segundo Romanelli (2010), a “ajuda internacional” concentrou-se em privilegiar o ensino superior, embora tenha abrangido todo o sistema educacional. Beneficiou inegavelmente as camadas mais altas da população. O ensino profissionalizante destinado às classes trabalhadoras objetivou apenas o treinamento e, de modo extremamente intencional para evitar pressões sociais por melhorias salariais. Para Romanelli (2010, p. 218), a atuação da USAID no Brasil teve como objetivo apenas “integrar melhor o Brasil na expansão do capitalismo ocidental e mantê-lo, todavia, em sua posição periférica”. Ainda, segundo a autora, a mazela da educação brasileira deve-se em boa parte aos acordos MEC/USAID que, ao invés de problematizarem a educação em todos os níveis de ensino, visando explicitar as verdadeiras necessidades da população, preferiram apenas fortalecer a elitização do ensino que há muitos anos vinha se perpetuando na história do Brasil (ROMANELLI, 2010).

O que se percebe, até o fim do governo militar é que, na zona rural, por parte dos diferentes governos, o que existiu foi uma educação voltada para a formação de mão-de-obra. Ou seja, tivemos uma escola voltada para atender aos interesses do mercado, deixando a população do campo, mais uma vez “excluída dos seus direitos”. Na realidade, as políticas aplicadas ao campo foram paliativas e compensatórias, em decorrência das pressões sociais e

das políticas internacionais, uma vez que os organismos internacionais, para atender aos empresários dos países emergentes, estabeleceram a execução de programas e projetos para atender também os interesses do mercado internacional.

### **1.7 Redemocratização: novos momentos para a Educação Rural**

A organização popular nos anos 1980 no Brasil viveu um período de crescimento e de experiências quanto à participação política na sociedade. Para Saviani (1995), a organização no campo da educação na década de 1980 é uma das mais produtivas de nossa história, pois, ocorreram diversas mobilizações em prol de transformar a educação e a escola em instrumentos de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores. Segundo este autor: “[...] a década de 80 se inicia com a construção de entidades destinadas a congregar educadores e de associações de caráter sindical que vão se aglutinando em âmbito nacional” (1995, p. 52).

Até então, a educação para os trabalhadores do campo vivia um processo de desigualdades, de exclusões, de mazelas e de precarizações. Segundo Molina e Fernandes (2004), a origem da educação rural foi respaldada nos princípios do pensamento latifundialista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem, ou seja, foi desenvolvida conforme os modelos políticos de desenvolvimento econômico, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes. Para estes autores,

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional descrito anteriormente. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles ( 2004, p. 36).

Esse paradigma de ensino está relacionado às políticas educacionais e sociais, que objetivam privilegiar as demandas urbanas. A cidade é considerada como local de prosperidade e de expressão política, cultural e educativa, um exemplo a ser seguido. E o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, uma realidade que precisa ser superada.

A promulgação da Constituição de 1988 simbolizou um grande marco em defesa da educação e dos direitos sociais, vinculando recursos para a manutenção e o desenvolvimento

do ensino público. Pois, tal Constituição teve a participação dos movimentos populares nas discussões durante o processo de sua elaboração. No artigo 205 lê-se:

Art. 205 A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Constata-se que todos os brasileiros, conforme o texto da Constituição tem direito à educação. Além disso, a educação foi instituída como direito público subjetivo, sendo explícita como dever do Estado e da família. E, ao ser garantindo na Carta Magna de 1988 o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade a todos os brasileiros, institui o Estado Democrático de Direito. Tal Constituição determinou que, além do Estado, é dever da família e da sociedade assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação.

Embora não mencione a Educação Rural especificamente em seu texto, “não há como negar que a atual legislação tenha aberto espaço às inovações pedagógicas no campo” (PERIPOLLI, 2009, p. 104). Esta Carta Magna faz menção às especificidades do ensino quando cita o respeito pelas diferenças culturais e regionais, deixando livre para cada Estado adequar seus currículos, calendários e outros aspectos que possam suprir as necessidades regionais. O artigo 206 da Constituição Federal, ao referir-se ao direito de garantia da igualdade das condições de acesso e permanência à educação, não o faz para níveis específicos, e sim para todos, incluindo os povos do campo.

No entanto, convém ressaltar que “não podemos ter a ilusão de que submetendo essa demanda ao Poder Judiciário o direito à educação aos sujeitos do campo estará garantido” (MOLINA, 2008, p. 26). Apesar de estar garantida nos termos da lei, a educação ainda não é para todos. A dificuldade ainda está no cumprimento daquilo que é proposto e discutido na sociedade que muitas vezes consta nas leis.

A partir das linhas mestras da Carta de 1988 foi estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB 9.394/96 nasceu em um cenário fortemente marcado pelo ideário neoliberal. Conforme Gritti,

É nesse contexto neoliberal, em que o sistema educacional transforma-se em mercado educacional, com atribuição de transformar cidadãos em consumidores, que a LDB nº 9.394/96 foi elaborada. A elaboração dessa lei deu-se sem a participação da sociedade. Foi elaborada pelos técnicos do MEC, em substituição ao projeto de lei discutido e construído durante seis anos com os mais diversos segmentos da sociedade (2003, p. 44).

Para Gritti (2003) e Peripolli (2009) cabem algumas críticas à LDB nº 9.394/96. A primeira se refere ao título I, “Da Educação”: embora esteja escrito na lei que a educação se

dá em todas as formas de relação social, a escola continua gerando uma educação voltada aos interesses do mercado, ou seja, promovendo o acesso ao trabalho assalariado e urbano, desprezando assim, o trabalho no meio rural.

Outra crítica refere-se ao título II, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”: Peripolli (2009) questiona: por que a nova LDB traz em primeiro lugar “dever da família” e, depois do Estado? Gritti (2003), diz que a lei tem caráter excludente quando coloca a família em primeiro lugar e, o Estado secundariamente. Segundo os autores, o Estado se afasta do dever de promover educação aos filhos da classe trabalhadora e joga a responsabilidade às famílias. Deixando-as sem condições de reivindicar seus direitos, pois, as famílias mais pobres e moradoras da zona rural têm dificuldades de recursos para chegar à escola. E mais uma vez, ficam “longe da escola”.

Outro aspecto, diz respeito ao artigo 26 desta lei (9.394/96). Os currículos do ensino fundamental e médio passam a compreender uma base nacional comum que deve ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais (BRASIL, 1996). A parte diversificada deverá ser normatizada pelos órgãos dos sistemas estaduais com a participação das escolas, porém são as características da cultura urbana e da sociedade capitalista que influenciam na construção do currículo, pois, ainda a cultura urbana capitalista é predominante no meio rural. E, a lei, por si só, não garante a efetivação das práticas necessárias preconizadas e condicionantes para o exercício prático de tais proposições.

Segundo Sácristan (2000, p.16), “o currículo expressa o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em determinada circunstância/ocasião e, por meio dele, realizam-se os fins da educação no ensino escolarizado”. A escola, por seu funcionamento e natureza, caracteriza-se como meio propagador de ideais e conhecimento, sendo tida como aparelho ideológico do Estado. Assim, o Estado controla os conteúdos mantendo o ensino representado pelas elites, ou seja, são as características da cultura urbana e da sociedade capitalista que interessam.

No artigo 28 está escrito que:

Art. 28 Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Para Gritti (2003, p. 48), a referência ao rural aparece na Lei nº 9.394/96 “condicionada à necessidade de adaptar e/ou adequar”. Neste sentido, reporto-me a Peripolli (2009), que faz uma discussão interessante a respeito do artigo 28. Para o autor, a expressão “adaptações necessárias à sua adequação”, remete ao entendimento de ajustes, remendos, etc., e não de mudanças efetivas aos sujeitos do campo. Ou seja, “ao se referir à educação do campo, a lei deixa transparecer, nas entrelinhas, que esta deve subordinar-se, condicionar-se ao urbano” (PERIPOLLI, 2009, p. 112).

A LDB 9.394/96 tem um caráter teórico, sem propostas práticas para a Educação Rural, pois a estrutura organizacional do nosso sistema de ensino não consegue “oferecer igualdade de oportunidade” para todos. Leite (1999) diz que a LDB promoveu a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo da escola rural um planejamento ligado à vida rural e, de certo modo, desurbanizado. Para este autor, mesmo diante das mudanças propostas pela Lei 9.394/96, a escola do meio rural continua com alguns problemas, entre eles:

1. Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais.
2. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio moral;
3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos; ( 1999, p. 55-56).

Importa ressaltar que esta escola, com “cara” de escola urbana, cópia pobre da escola urbana (GRITTI, 2003), é responsável pelos altos índices de reprovação, repetência, quando não, de evasão de crianças, jovens e adultos nas escolas do campo.

A partir da promulgação da Constituição de 1988 e da entrada em vigor da Lei 9394/96, podemos observar o surgimento de um significativo número de normas e de dispositivos legais, de uma forma tal a proporcionar um novo impulso à legislação educacional brasileira. Ambas se constituíram num notável avanço a frente no que tange à produção legislativa em matéria educacional se comparada às épocas anteriores da história

nacional. Esse avanço, proporcionado por ambos os documentos legais se produziu principalmente no plano específico da proteção do direito público subjetivo à educação e logicamente do comprometimento do poder público estatal em assegurar o referido direito social aos mais diversos segmentos da sociedade brasileira. Com a Constituição Federal de 1988 e LDB 9394/96 podemos clara e objetivamente chegar à conclusão que os dois documentos legais se constituem no esteio da atual legislação educacional, tendo-se em vista a relevância, a abrangência bem como a profundidade de suas disposições em matéria educacional.

### **1.7.1 A gênese de uma nova proposta: da escola rural à escola do campo**

Com a garantia e reconhecimento da educação como um direito de todos estabelecido na Constituição Federal de 1988, inaugurou-se, uma nova concepção de educação, que busca levar em conta a especificidade de cada comunidade, que respeita seus saberes, a sua cultura e os seus valores: a Educação do/no Campo<sup>11</sup>.

A gênese da palavra educação do campo demanda da ação dos movimentos organizados, na construção de políticas públicas educacionais para os assentamentos de reforma agrária. O termo campo nasce dessa configuração repercutindo acirradamente após o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, promovido pelas entidades: MST, UNB, UNESCO, UNICEF, e CNBB, tinham como finalidade ampliar um debate nacional sobre a educação do mundo rural levando em conta o contexto do campo em termos de cultura específica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e trabalho. (KOLLING; NÉRY e MOLINA, 1999; p.14).

Em 1998, aconteceu a I Conferência Nacional de Educação do Campo e, como resultado deste evento, criou-se então o “Movimento por uma Educação Básica do Campo” envolvendo grupos organizados, pesquisadores do país, numa articulação para o melhoramento do ensino. Caldart (2004) afirma ser esse o momento de lutar no coletivo por uma educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo. Para a autora, “a proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de

---

<sup>11</sup> A partir de agora começo a usar o termo educação no/do campo, pois, adentro a realidade vigente. “No campo o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, e do campo o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais, assumida na perspectiva de continuação da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria” (KOLLING; CERIOLO e CALDART, 2002, p.26).

educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações” (2004, p. 13).

Segundo Kolling, Néry e Molina (1999), a discussão principal, nessa conferência, deu-se em torno de como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo.

Essa mobilização a favor da educação básica do campo liderada por entidades do porte da CNBB, do MST, do UNICEF, da UNESCO e da UnB conseguiu sensibilizar importantes setores da sociedade. Assim, em 2004 realizou-se a II Conferência Nacional de Educação do Campo. Nesse momento, ampliaram os grupos organizados, as universidades, e as representações governamentais, bem como a concepção de educação. E como uma das proposições, definiram lutar para inserir os filhos dos trabalhadores do campo, em toda educação básica, bem como nas universidades públicas brasileiras, de graduações e pós-graduações (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2009).

Esse movimento tem proporcionado estudos e debates em torno da construção de uma nova proposta de educação para a escola do campo, mas não qualquer escola, não interessa a escola fundamentada no currículo urbano, e sim, uma escola voltada para as lutas das populações do campo. Assim,

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING, NÉRY e MOLINA, 1999, p. 15).

A Educação do Campo nasceu para superar o paradigma da Educação Rural, ou seja, para romper essa lógica educativa que, historicamente, proporcionou às classes trabalhadoras uma educação descontextualizada da sua realidade. A Educação do Campo é um desafio para o pensamento educacional, pois, precisa entender os processos educativos na diversidade de dimensões que constituem os processos sociais, políticos e culturais.

A aprovação do parecer nº 36 de 2001<sup>12</sup> e da Resolução nº 01 de 2002<sup>13</sup>, expedido pela Câmara da Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), possibilitou, conforme Peripolli (2009, p. 117), “[...] operacionalizar/construir novas

<sup>12</sup> Texto proposto como base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo elaborado pela Conselheira Edla de Araújo Lira Soares.

<sup>13</sup> Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O documento é fruto da ação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE), que consolidou reivindicações históricas das organizações e movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para os diversos sujeitos que vivem no campo, como: agricultores familiares, trabalhadores rurais sem terra, quilombolas, assalariados rurais, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, extrativistas e outros (CALDART, 2004).

propostas de educação para os trabalhadores do campo [...]”. Nessa perspectiva, caminha Fernandes (2009, p. 136), “a aprovação das Diretrizes representa um importante avanço<sup>14</sup> na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano”.

Para Ribeiro (2010, p. 191), “nessa Resolução percebe-se o reconhecimento de que a escola do campo tem uma identidade vinculada à realidade na qual está inserida”. Partindo desse contexto, Caldart (2004) diz que, as escolas do meio rural precisam trabalhar por uma identidade própria, buscando novas formas de desenvolver o campo, com um projeto político pedagógico baseado na justiça social, na cooperação agrícola e na valorização da cultura camponesa.

Conforme elencado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do/no Campo, as escolas do campo devem ter um projeto político pedagógico que contemple a diversidade e a heterogeneidade em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração, etnia, dentre outros.

Outro aspecto a se destacar nas Diretrizes refere-se ao artigo 6º, o qual reafirma a obrigatoriedade de o poder público garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica.

Nos artigos 9º, 10º e 11º, especificam que “as demandas dos movimentos sociais poderão subsidiar as políticas educacionais, determinando à participação democrática dos seus protagonistas” (FERNANDES, 2009, p.143-144).

---

<sup>14</sup> Além das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 01/02, ocorreram outros avanços no que diz respeito à legislação do campo. O Movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo, dentre elas: Resolução CNE/CEB nº 02/08 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; Parecer nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); PROCAMPO - O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – O objetivo do Programa é apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (MOLINA e FREITAS, 2011). PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo – Instituído pela Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Suas ações estão voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação Inicial e Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2015).



No artigo 12 das Diretrizes, determina-se que a formação dos educadores para a Educação do Campo se faça de acordo com o disposto na LDB<sup>15</sup>, exigindo-se a incorporação, nesses processos formativos, do estudo sobre a diversidade cultural e os processos de transformação existentes no campo brasileiro, e o respeito ao “efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social de vida individual e coletiva” (MOLINA, 2012, p.456). Além disso, ao tratar da formação dos professores para atuar nas escolas do campo, as Diretrizes Operacionais estabelecem que sejam respeitados a diversidade, a identidade, os valores e as especificidades dos sujeitos educacionais.

Um aspecto importante das Diretrizes está no fato de terem reconhecido o campo como portador de especificidades. Há que se levar em conta, que a implantação desse novo projeto de Educação no Campo implica na ruptura do atual modelo de acumulação do capital, aliada a transformação política e ética dos parâmetros que orientam as relações pessoais, interpessoais e econômicas vigentes (exploração, submissão, dominação), por uma nova proposta de educação voltada à humanização.

---

<sup>15</sup> Ver na LDB artigos 12, 13, 61 e 62.

## CAPÍTULO II

### MATO GROSSO E A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

[...] os problemas que envolvem a educação escolar junto aos camponeses gravita um conjunto de fatores (econômicos, sociais e políticos) e que, portanto, devem ser vistos no conjunto maior das questões que envolvem o espaço como um todo, decorrente de políticas agrárias e agrícolas que têm e veem o campo apenas nas perspectivas do capital, do lucro. A escola parece querer caminhar neste sentido, qual seja, do discurso da qualidade, da eficiência, visando apenas os interesses imediatos (leia-se, do mercado/lucro).  
Odimar João Peripolli

Neste capítulo, busco trazer à discussão o tema Educação do/no Campo no Estado de Mato Grosso e como está contemplada na legislação estadual. Num segundo momento, adentro no caso específico do município de Sinop/MT, descrevendo sua história de colonização, bem como as políticas implantadas para as escolas do campo.

A Educação do/no Campo vem conquistando lugar na agenda política nas instâncias municipal e estadual, sobretudo nos últimos anos. No entanto, as políticas públicas voltadas para Educação do/no Campo têm se apresentado de forma frágil, conforme já apresentado no capítulo anterior. Ou seja, estas não atendem às reais necessidades e ao anseio da população que vive no e do campo. Para Molina,

A efetiva promoção do direito à educação em todos os níveis de ensino para as populações do campo requer a adoção de políticas e programas que sejam capazes de traduzir, na prática da ação do Estado, os princípios da igualdade formal e da igualdade material determinados na Constituição Federal de 1988 (2012, p.592).

Nessa perspectiva, o Estado tem obrigação, com base na Constituição Federal e na LDB 9.394/96, de implantar mediante políticas públicas, ações que sejam capazes de criar condições que, de fato, garantam igualdade de direitos a todos os cidadãos (MOLINA, 2012).

Pensar a Educação do Campo em Mato Grosso significa pensar em políticas públicas que venham ao encontro dos interesses dos trabalhadores que vivem do e no campo. Dessa forma, é preciso conceber propostas para além dos interesses do capital, ou seja, para além dos interesses do latifúndio, da monocultura, do agronegócio. Há outro campo e outra escola sendo gestados: o campo e a escola dos trabalhadores do campo/camponeses.

Para Fernandes (2008), não há como conceber uma escola do campo a partir da visão do latifúndio. Desse modo, para efetivar o projeto de Educação do Campo em Mato Grosso, precisamos nos contrapor aos interesses do capital e aos grupos econômicos nacionais e internacionais – donos do agronegócio e que negam a sociodiversidade como elemento

constituente da sociedade mato-grossense. Além disso, precisamos romper com alguns conceitos/entendimentos como: adaptar os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural. Os trabalhadores do campo não precisam de práticas adaptadas e, sim de serem reconhecidos nas suas especificidades, enquanto sujeitos que vivem na e da terra.

## **2.1 A Educação do/no Campo no Estado de Mato Grosso**

A Educação do Campo, hoje, em Mato Grosso, assim como em todo o país, é resultante da luta dos movimentos sociais e de instituições compromissadas com a educação e com a justiça social no campo. As organizações populares, apesar das dificuldades, têm formado sujeitos coletivos reivindicadores de seus direitos, colocando a educação como elemento fundamental nesse processo de formação e transformação social e humana.

Durante décadas, a Educação do Campo foi silenciada (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2009) e tratada com inferioridade pelos poderes públicos, ou seja, o direito à educação de qualidade era negado aos sujeitos que viviam e trabalhavam no campo. No entanto, podemos perceber que esse “[...] silenciamento e esquecimento não tem mais sentido, e se torna urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo” (ARROYO, CALDART e MOLINA 2009, p. 09).

Diante desse silenciamento, por parte dos governantes e da elite agrária, surgiu a pressão dos movimentos sociais do campo, universidades, igrejas e entidades, que passam a discutir e questionar as políticas educacionais. Até então, ignoravam a realidade dos trabalhadores do campo. Diante disso, surgem propostas e um novo paradigma educacional. Ou seja, um novo projeto de educação e de sociedade. Para Arroyo, Caldart e Molina, a Educação do/no Campo

Nasce de um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos (2009, p.11).

Este projeto sinaliza, de certa forma, uma ruptura entre o velho rural – lugar da produção de mercadorias – e o novo campo – visto como espaço de vida (PERIPOLLI, 2009), de outras vivências e convivências, para além daquelas impostas pelo capital.

Desse modo, reporto-me a Constituição do Estado de Mato Grosso (1998), a qual em seu artigo 237, inciso I, refere-se à educação, como direito de todos, além de se constituir pública, de qualidade, gratuita, em todos os níveis e graus.

Assim, como a Constituição Federal, a Constituição Estadual (Mato Grosso) não faz menção direta à Educação do Campo (subentendido, porém, quando se refere a “todos”). De forma explícita, está contemplada na Lei complementar nº 49/1998<sup>16</sup> na seção I – Da Educação Básica.

No artigo 64, lê-se:

Art. 64 Na oferta de Educação Básica para as populações rural e indígena são necessárias adaptações às suas peculiaridades, mediante regulamentação e dando conhecimento ao Conselho Estadual de Educação, considerando:

- I - conteúdos curriculares, metodologias, programas e ações voltadas para a superação e transformação das condições de vida no meio rural e nas comunidades indígenas, garantindo a estas a auto-sustentação e autodeterminação;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural e nas comunidades indígenas (MATO GROSSO, 1998).

O que se observa, ao analisar o artigo 64 da LC 49/1998 é que está em consonância com a LDB 9.394/96. Para Peripolli (2009), o texto é uma mera reprodução/repetição do que consta no artigo 28 da LDB 9.394/96. Conforme o autor, “estamos falando de algo que se propõe de forma genérica, longe de estabelecer normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural” (PERIPOLLI, 2009, p.124).

A sociedade capitalista em que vivemos não permite a discussão dos problemas sociais, ou seja, busca esconder suas próprias contradições, pois, discuti-los, questioná-los, significa que iremos conhecer que esta sociedade se funda na relação opressor e oprimido, expropriador e expropriado, dominante e dominado. Daí compreende-se que o próprio sistema se fecha para a resolução dos problemas vivenciados pelos sujeitos sociais trabalhadores, porque no próprio sistema está a raiz dos problemas. Na proposta educativa, via lógica imposta pelo capital, os educandos e educadores vão sendo “armazenados”, nessa visão da educação, porque sem recriar e recriar-se, não se transformarão nem transformarão a realidade. Sendo essa “educação um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, nela não estão implícitas a superação e a reinvenção que trazem o novo” (FREIRE, 2014, p.82).

---

<sup>16</sup> Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências.

A Lei Complementar nº 49/1998 traz uma seção especial sobre o tema Educação do Campo, porém, ainda refere-se a esta como rural (seção IX – Da Educação Rural). Em seu artigo 105 diz que,

Art. 105 Será destinada especial atenção às escolas do meio rural, com:

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 a 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- melhoria 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).

A LC nº 49/1998 traz importantes destaques quanto à Educação do/no Campo. Importa, todavia, ressaltar o fato de que, conforme diz Peripolli (2009) e Vendramini (2007), isso não se deve a iniciativa do Estado, mas é resultado das lutas dos movimentos sociais, da mobilização dos trabalhadores do campo.

Ao propor um currículo construído pelo coletivo, fica explícita a possibilidade de rupturas com o projeto capitalista, ou seja, a de currículos prontos, pensados para e pelo meio urbano. É importante que Educação do Campo se coloque na mesma relação quanto à luta por outros direitos como: o direito ao saber, ao conhecimento e à cultura produzida socialmente. É fundamental que se construa um projeto político pedagógico que pense o desenvolvimento, levando em conta a diversidade, a situação histórica de cada comunidade, suas expectativas e anseios dos que vivem no campo. Ou seja, que se consolide uma educação/escola embasada em valores e princípios que construam um campo e uma escola que valorizem toda forma de vida.

Em 2003, o Estado de Mato Grosso iniciou o processo para efetivação de suas políticas públicas educacionais através da regulamentação legal, a fim de atender as populações do campo existentes no Estado, em consonância com as leis federais. O Conselho Estadual de Educação aprovou o Parecer nº 202-B<sup>17</sup> sobre a Educação do Campo,

<sup>17</sup> Parecer nº 202-B/2003/CEB/CEE/MT, de 12.11.02. Ementa: Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Relatora Cons<sup>a</sup> Tania Tereza Pasqualini. Aprovado na plenária em 22 de julho de 2003.

homologado pela Resolução nº 126/2003-CEE/CEB/MT. Instituíram-se, então, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, sendo definido o papel e a responsabilidade do Poder Público.

São muitos os avanços conquistados na Resolução<sup>18</sup> nº 126/2003-CEE/CEB/MT, principalmente no reconhecimento da necessidade de uma Educação do Campo que realmente trabalhe e assuma, de fato, a identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada, mas, principalmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. Além disso,

Art. 3º O projeto institucional das escolas constituirá um espaço público específico de articulação de estudos e de experiências curriculares direcionadas para o desenvolvimento socialmente justo, econômico e ecologicamente sustentável.

Parágrafo único – Na elaboração do projeto das escolas, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação com qualidade social, **dar-se-á destaque aos órgãos da agricultura, agropecuária e extensão, família e comunidade, que permita conteúdos curriculares e metodologias apropriadas para o exercício da cidadania plena e da qualidade social da vida coletiva do país** (MATO GROSSO, 2003 destaque da autora).

Mas, o que se observa, nas escolas do campo de Mato Grosso, infelizmente, não é o que está escrito na lei. Avançamos na legislação e continuamos, em muito, parados quanto às práticas. Não por acaso. Há um descaso, por parte do Estado, em relação às políticas públicas, voltadas tanto para questão agrária quanto à Educação do/no Campo. Também não por acaso, uma vez que os interesses estão voltados para outros fins que não são para atender os camponeses: terra de trabalho e educação enquanto direito, cujos objetivos estão em formar homens e mulheres plenos e que possam gozar de seus direitos de cidadãos, algo que sempre lhes foi negado (PERIPOLLI, 2009).

É o caso das escolas do Assentamento Wesley Manoel dos Santos – Gleba Mercedes V- local de minha pesquisa. Para o projeto de Educação no/do Campo se consolide é preciso estar em consonância com as lutas pelos direitos básicos: direitos à terra (agricultura familiar camponesa) vinculado a um novo projeto de campo e de um novo projeto de educação escolar. Caso contrário, não será possível acontecer de fato uma Educação no/do Campo.

### 2.1.1 A Educação do Campo no PEE<sup>19</sup> do Estado de Mato Grosso

<sup>18</sup> Quando escrevo conquistado pela Resolução é porque uma coisa, é a lei. A prática é outra. A pesquisa mostrou-me que há uma distância muito grande entre uma e outra.

<sup>19</sup> Plano Estadual de Educação.

Em 2005 foi instituído um grupo de trabalho que, em parceria com UNEMAT, campus de Sinop, realizou o “I Seminário do Norte de Mato Grosso sobre a Educação do Campo”, cujo objetivo principal foi a realização de um Fórum Estadual de Educação do Campo, com oficinas temáticas, para levantar as linhas políticas, com a finalidade de inserir um capítulo no Plano Estadual de Educação (SIQUEIRA, 2011).

Assim, a Educação do Campo foi contemplada no Plano Estadual de Educação (PEE) de Mato Grosso e passou, segundo Peripolli (2009), a ser a primeira Unidade da Federação a incluir no Plano Estadual de Educação o tema Educação do Campo.

O Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso foi homologado pela Lei nº 8.806/2008 da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, e destina o seu capítulo XI (onze) à Educação do Campo, com os seguintes objetivos e metas:

- ✓Universalizar a oferta da educação básica no campo [...];
  - ✓garantir infraestrutura adequada para o acesso e a permanência dos alunos no campo [...];
  - ✓construir com as comunidades escolares locais uma proposta pedagógica voltada à realidade, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências, e as legislações que regem os sistemas de ensino; diversificar a oferta de cursos nas escolas do campo [...];
  - ✓melhorar a gestão nas escolas do campo [...];
  - ✓proporcionar formação específica para os profissionais da educação do campo [...];
  - ✓melhorar as condições de trabalho e perspectivas das educadoras e educadores que atuam nas escolas do campo [...];
  - ✓garantir espaços de debate para o fortalecimento da política de educação no campo [...];
  - ✓oportunizar ações pedagógicas diretamente relacionadas à realidade cotidiana do campo, com resultados práticos de melhoria da qualidade de vida [...];
  - ✓promover a pesquisa como meio de fortalecimento da educação do campo [...]
- (MATO GROSSO, 2008).

Ao traçar o diagnóstico sobre a Educação do Campo o texto do Plano Estadual de Educação ressalta que uma política pública de Educação do Campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação; que o campo não pode ser reduzido meramente ao espaço da produção econômica; como o lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo um espaço de cultura a partir das suas especificidades (MATO GROSSO, 2008).

Ainda, conforme relatório do PEE/MT, parte da população do campo de Mato Grosso é atendida em escolas da zona urbana, utilizando transporte escolar<sup>20</sup>, fato prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a dificuldade na oferta de efetivo

---

<sup>20</sup> Conforme o último levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, Mato Grosso possui 3.035.122 habitantes, o que representa 1,59% da população brasileira. Vivem na zona urbana 81,9% da população, contra 18,1% da zona rural.

transporte, bem como a qualidade e a grande distância percorrida pelos estudantes, e em decorrência o desgaste físico e mental dos mesmos.

No ano de 2014, foi feita a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, homologada em 06 de junho de 2014 pela Lei nº 10.111/2014, sendo destinada a meta 12 para a Educação do Campo, com a seguinte redação: ofertar educação básica a toda população escolarizável que mora no campo, em escolas do e no campo, até 2017. Foram estipuladas sete (7) estratégias, sendo elas:

- ✓ Estabelecer parcerias Estado/municípios para a realização de mapeamento e busca ativa de estudantes fora da escola [...];
- ✓ garantir relação professor/criança, infraestrutura e materiais didáticos adequados ao processo educativo [...];
- ✓ universalizar a oferta da educação básica no e do campo, respeitando as peculiaridades de cada região, com infraestrutura apropriada, estimulando a prática agrícola e tecnológica com base na agroecologia e na socioeconômica solidária; implementar e garantir cursos profissionalizantes nas escolas do campo, de acordo com a demanda, com profissionais capacitados [...];
- ✓ criar mecanismos para que os municípios criem políticas em seus planos municipais para a educação do campo;
- ✓ promover a formação continuada em Educação Ambiental do trabalhador rural e agricultor familiar para a conservação e sustentabilidade ambiental [...]; e
- ✓ destinar área específica às práticas agroecológicas, oportunizando ação pedagógica nas escolas do campo (MATO GROSSO, 2014).

Ao analisar as proposições elencadas no PEE, percebe-se que a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso está em “movimento”. O PEE revela a presença de diferentes movimentos sociais que, através de suas organizações e lutas, têm buscado reagir ao processo de exclusão social, reivindicando políticas públicas. Porém, não apenas políticas públicas que garantam somente o acesso da população rural à educação, mas, fundamentalmente, que viabilizem a construção de uma escola e de uma Educação no/do Campo. Para Caldart (2004), esse movimento afirma o direito da população do campo não apenas de ser educada no lugar onde vive, mas defende o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a cultura e às necessidades humanas e sociais.

No âmbito da política educacional, o plano (em vigor tem até 2017 para efetuar as ações previstas) faz parte de um conjunto importante e necessário de ações com o intuito de melhorar a qualidade da Educação no/do Campo, por trazer uma nova perspectiva baseada na responsabilização e na participação popular. Permite, dessa forma, que a população do campo participe do processo de decisões através da gestão participativa e favorece mecanismos que irão possibilitar o desenvolvimento de ações concretas em favor da Educação do/no Campo. Conforme nos lembra Caldart,



Numa escola, além de garantirmos que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudos, precisamos nos desafiar a pensar em práticas que ajudem a educar ou a fortalecer em nossas crianças, adolescentes e jovens, a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante as injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança... (2009, p. 99)

Neste cenário, é necessário maior rigor para o cumprimento das metas e objetivos propostos, nos mais diferentes documentos. Sobretudo, fornecer meios financeiros e técnicos necessários para que as escolas, juntamente, com suas comunidades, possam cumprir com o dever constitucional de oferecer uma educação de qualidade para todos. É preciso que as propostas contidas no PEE avancem para além do texto e se efetivem na prática.

### **2.1.2 Resolução Normativa nº 003/2013-CEE/MT**

Em 2013, o CEE/MT instituiu a Resolução Normativa nº 003/2013 que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso. Em seu artigo 1º, estabelece que a oferta da Educação do Campo, tanto nos níveis de educação básica quanto superior, destina-se à formação integral das populações do campo, em escolas do campo. Ainda, no referido artigo, no parágrafo 1º, incisos I e II, respectivamente, esclarece quem são as populações do campo e conceitua escola do campo.

I. Populações do campo: acampados, arrendatários, assalariados rurais, assentados, comunidades camponesas, comunidades negras rurais, meeiros, agricultores, extrativistas, pescadores, posseiros, povos das florestas, reassentados, atingidos por barragens, ribeirinhos e comunidades tradicionais, vilas rurais, agrovilas e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II. Escola do campo: unidade educativa situada em área rural, assim caracterizada por dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, e que atenda predominantemente populações do campo (MATO GROSSO, 2013).

Enquanto direito, a escola precisa estar onde os sujeitos estão. A escola do campo não deve se limitar ao espaço geográfico, pois é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses.

Uma política de Educação do Campo requer o reconhecimento de que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, construir novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. O campo é, acima de tudo, espaço de diversas riquezas. Assim, é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano

(ARROYO, CALDART e MOLINA, 2009). No entanto, a concepção de escola do campo é muito mais do que menciona a lei. Conforme Fernandes, Cerioli e Caldart escola do campo

Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (2009b, p.53).

No parágrafo 4º do artigo 1º, a lei diz que a Educação do Campo só se concretizará mediante a oferta de formação inicial e continuada aos profissionais da educação. Também destaca, neste mesmo artigo, que a infraestrutura precisa estar em boas condições para atender os alunos do campo; ter transporte escolar adequado; materiais e livros didáticos específicos e em quantidade suficiente para atender a demanda; equipamentos para laboratórios e bibliotecas; áreas de lazer e desporto adequados; e, projeto político pedagógico em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Durante a pesquisa, observei que as escolas do Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos, ainda não estão de acordo com o mencionado na lei, pois enfrentam problemas comuns em relação ao currículo<sup>21</sup>, a metodologia de ensino<sup>22</sup>, e livros didáticos<sup>23</sup>. Quanto à formação de professores, muitos já têm nível superior, sendo a maioria com formação em pedagogia<sup>24</sup> e na falta de professores formados nas áreas afins, estes necessitam atuar do 6º ao 9º ano e ensino médio. Além disso, pouco se fez/faz em relação à formação continuada específica para o campo<sup>25</sup>, sendo que quando recebem é desvinculada da realidade que estão inseridos.

Outra constatação relacionada com o que está escrito na lei, nas escolas do Assentamento, é em relação à infraestrutura. As escolas foram construídas com espaços insuficientes para atender toda a demanda. As duas escolas precisaram dividir as salas de aula, transformando-as em duas. Apesar do número de alunos ser pequeno, assim mesmo as

---

<sup>21</sup> Este é prescrito pela equipe da Secretaria Municipal/Estadual de Educação e, com adaptações feitas pelas escolas do campo.

<sup>22</sup> As metodologias nas escolas do campo ainda estão deslocadas das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos. A escola prioriza as necessidades impostas pelo capital, ou seja, a reprodução de um conhecimento livresco. Ainda, tem-se naturalizado que só acontece o conhecimento mediante lousa e cadernos cheios de conteúdos copiados e, que a educação formal é a única maneira de aprender.

<sup>23</sup> Ainda trabalha-se nos anos finais do fundamental e ensino médio com livros que sobram das escolas urbanas, totalmente, descontextualizados, com atividades que não correspondem à realidade dos alunos. Somente os anos iniciais do ensino fundamental recebem os livros didáticos para a educação do campo do MEC, através do PRONACAMPO.

<sup>24</sup> A maioria possui o curso Licenciatura em Pedagogia oferecida para os professores aturem em escolas urbanas. Geralmente cursado nos cursos à distância. É o caso dos Professores do Assentamento pesquisado.

<sup>25</sup> No caso do Assentamento pesquisado no ano de 2013 e 2014, não receberam nenhum tipo de formação.

carteiras ficam muito próximas uma da outra, deixando pouco espaço para a professora e até mesmo para as crianças circularem. Esta situação impede o professor de realizar trabalhos em grupo no interior da sala. E, não sobram salas para bibliotecas e nem laboratórios.

Então, reporto-me mais uma vez ao texto da Resolução 003/2013 e questiono: como fica a oferta da Educação do Campo mediante essas situações mencionadas? Pois, na lei está escrito que a Educação do Campo só poderá ser ofertada com todos esses requisitos.

No artigo 2º, a lei 03/2013 traz os princípios da Educação do Campo.

- Art. 2º Respeito à diversidade, nos aspectos: sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia;
- ✓ valorização da identidade da escola do campo e no campo, como espaço público de investigação, socialização de experiências e saberes, construção de conhecimentos objetivando o desenvolvimento sociocultural, economicamente justo e ambientalmente sustentável;
  - ✓ flexibilidade na organização escolar: por meio de adequação do calendário escolar às fases sazonais e às condições climáticas;
  - ✓ formas diversas de organização curricular, inclusive da pedagogia da alternância, de acordo com a realidade da comunidade;
  - ✓ articulação da educação com o mundo do trabalho, de acordo com as diretrizes curriculares vigentes, as metas e objetivos estabelecidos no Plano Nacional e Estadual de Educação;
  - ✓ formação de profissionais da educação, articulada à especificidade do Campo, considerando-se a realidade sócio-histórico-cultural da comunidade; e
  - ✓ controle da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade, dos movimentos populares e sociais (MATO GROSSO, 2013).

Esses princípios elencados fazem-nos pensar sobre os inúmeros problemas que precisam ser superados para que a Educação do/no Campo seja compreendida e respeitada pelo Estado enquanto direito estabelecido na legislação. Irei referir-me a dois: a organização curricular e a articulação da educação com o trabalho.

Sabe-se que, historicamente, a escola do campo foi pensada a partir do modelo da escola urbana, desconsiderando as especificidades do contexto. Dessa maneira, a organização curricular vem acontecendo nas escolas do campo (o caso da Gleba Mercedes V) de forma fragmentada, sem a preocupação com os saberes sociais produzidos e vividos pelos alunos do campo, bem como as diversidades culturais, econômicas, políticas, ambientais, entre outras. Processo este, influenciado pela ideologia capitalista que insiste em compreender as comunidades rurais como espaço do atraso, subdesenvolvido e improdutivo.

Para Machado (2009, p.194), a proposta curricular construída fora da realidade sociocultural dos camponeses “contribui para que muitas pessoas passem a negar sua própria condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico”.

Outro aspecto sobre o qual cabe uma reflexão é em relação a articulação da educação com o mundo do trabalho. Cabe lembrar que essa articulação do trabalho com a educação se refere ao trabalho como princípio educativo e não como produção de bens e serviços apenas. Para Pistrak (2011), tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (realidade atual) como princípio educativo. Portanto, trabalho como princípio educativo não se resume à politecnia, e, sim, a formação omnilateral<sup>26</sup>, a qual traz elementos de articulação entre o trabalho e a formação humana como processo de luta para superação da divisão de classes, referendando o princípio educativo do trabalho (FRIGOTTO, 2012).

A articulação educação-trabalho proporciona à educação um processo transformador. Para transformar a escola e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento (PISTRAK, 2011). A escola, ao elaborar seu projeto pedagógico deve propiciar aos indivíduos uma nova concepção do mundo/homem/educação/sociedade a partir de uma visão crítica.

No caso das escolas do campo, o trabalho como princípio educativo parte da luta pela terra, da agricultura familiar, dos direitos sociais, entre outros. Em vista disso, Ribeiro (2014, p.337) diz que “a escola no meio rural precisa levar em conta o trabalho que as crianças e jovens desenvolvem, considerando a função socializadora que este trabalho exerce”.

As políticas públicas conquistadas pelos trabalhadores do campo, tanto em âmbito nacional quanto em âmbito estadual, garantem em seus textos, que tais direitos sejam atendidos. Na prática, todavia, deparamo-nos com uma realidade aquém do proposto. Ocorre que muitas escolas do campo, ainda não possuem um projeto político pedagógico voltado às suas especificidades.

Ao que se percebe, um dos maiores entraves para a efetivação das políticas públicas, tem sido as dificuldades destas serem assumidas na agenda pública dos governos. Pois, assumir o que está escrito na legislação requer a tomada de novas posturas, rupturas, contrariar interesses de grupos que representam as elites (latifundiários, fazendeiros), ou seja, o agronegócio. Nenhum processo de transformação social terá bons resultados se não estiver fundamentado na própria realidade e nas suas contradições existentes.

---

<sup>26</sup> “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Esse autor ainda pontua que Educação omnilateral significa, ‘a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico’. Assim, a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação humana em todos os sentidos da vida humana” (FRIGOTTO, 2012, p. 265). Os fundamentos filosóficos e históricos do desenvolvimento omnilateral do indivíduo, da educação e da formação humana segundo Frigotto (2012) são encontrados em Marx, Engels e, em especial em Gramsci e Lukács.

## 2.2 O município de Sinop/MT

Segundo dados do IBGE/2010, o Município de Sinop possui uma população de 113.099 habitantes. Estes números colocam o município como o quarto maior no Estado de Mato Grosso. A grande maioria da população vive na área urbana (83%) e (17%) na área rural (IBGE/2010).

O Município de Sinop está localizado na Região denominada Médio Norte do Estado de Mato Grosso, às margens da rodovia Cuiabá-Santarém (BR 163), a uma distância de 500 Km de Cuiabá (Capital do Estado).

O relevo é plano, suavemente ondulado, favorável à agricultura. O solo, originalmente, em sua maior extensão, era coberto pela Floresta Amazônica, rica em madeira, hoje substituída pela agricultura (monocultura) e pela pecuária bovina de corte.

O clima é predominantemente quente-úmido com temperatura média anual de 24° C (entre 40 °C e a mínima abaixo de 20 °C). O município faz parte da mesorregião Norte Mato-grossense e limita-se ao norte com os municípios de Itaúba e Cláudia, ao sul com Sorriso e Vera, a leste com Santa Carmem e Cláudia e a oeste com Ipiranga do Norte e Sorriso. Suas terras são banhadas pelo Rio Teles Pires, um dos maiores rios da Amazônia, afluente do Rio Tapajós, que desagua no Rio Amazonas (IBGE/2010).

Figura 01 – mapa do município de Sinop/MT



Fonte: Google

O município é considerado um polo educacional, pois possui várias universidades, sendo duas públicas: a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Entre as particulares destacam-se Faculdade de Sinop (FASIPE) e a Universidade de Cuiabá (UNIC), dentre outras. A cidade tem 24 escolas que

atendem o ensino infantil (12 escolas públicas municipais e 12 escolas privadas), 40 escolas que atendem o ensino fundamental (11 escolas públicas estaduais, 21 escolas públicas municipais e 08 escolas privadas), e 13 escolas para o ensino médio (07 escolas públicas estaduais e 6 escolas privadas). Na área rural, o município tem apenas duas escolas, estas localizadas no Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos – Gleba Mercedes V.

Sinop foi colonizado pela Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná (SINOP) que, posteriormente, se constituiu no nome do próprio município. Sinop foi fundada oficialmente no dia 14 de setembro de 1974. E no dia 17 de dezembro de 1979 foi emancipada politicamente, pouco mais de cinco anos após sua fundação, através da Lei Estadual nº 4.153/79, assinada pelo governador Frederico Carlos Soares Campos.

Estudos efetuados por Souza (2004) apontam que Sinop foi uma cidade projetada e planejada com características de um centro urbano. Sinop surgiu de uma colonização privada, quando a Colonizadora Sinop S/A, através de seu proprietário Enio Pipino, em 1972, adquiriu uma área de 199.064 hectares de terra no município de Chapada dos Guimarães. Posteriormente, o grupo adquiriu junto ao governo do Estado mais 450.000 hectares, dando origem a Gleba Celeste a qual abrangia os atuais municípios de Santa Carmem, Claudia, Vera e Sinop.

Tal empreendimento trouxe centenas de pessoas para o norte mato-grossense, principalmente, sulistas (Paraná, Centro Oeste de Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Isso se deu devido à colonizadora Sinop ter sua sede no município de Maringá no estado do Paraná, região sul. E, também, segundo depoimentos de alguns colonizadores, muitos desses trabalhadores estavam na condição de expropriados do campo, como: pequenos proprietários rurais, posseiros, agregados, meeiros, sitiantes, etc., que sem condições de concorrer com grandes produtores, foram obrigados a “vender” suas terras e buscar novas colocações (PERIPOLLI, 2009).

Segundo Zart (2005) há três tipos básicos de famílias que se enquadram neste processo migratório: as que possuíam terras em sua região de origem, mas foram influenciadas a se deslocar; famílias sem terra que buscavam, de forma isolada, condições de trabalho e de vida, com grande esperança de conseguir um pedaço de chão; e os desapropriados, grupos formados por homens e mulheres excluídos, tanto pelo fechamento de fronteiras como pela modernização da agricultura.

Conforme as informações registradas no Museu de Sinop (fotos, certidão de nascimento e relatórios), nos anos de 1972-1973, chegaram em Sinop 19 famílias. Entre os

anos de 1974 e 1979, vieram mais ou menos 50 famílias. Ao chegar, acomodavam-se num dormitório, construído pela colonizadora, e alguns dias após levantavam barracos de lona e/ou madeira para se alojar. Essas famílias, em sua grande maioria, vieram para se dedicar à agricultura. Os primeiros produtos cultivados foram: café, arroz, milho, pimenta do reino e guaraná.

O objetivo inicial do projeto de colonização de Sinop, quanto ao uso da terra, era a produção agrícola, voltada à cultura do café, porém o elevado teor de acidez do solo, clima adverso, solo pobre, doenças, falta de recursos, entre outras adversidades, a iniciativa não deu certo. Uma segunda tentativa foi o cultivo da mandioca, incentivada pela instalação da usina de álcool – Sinop Agroquímica S/A<sup>27</sup>. Essa iniciativa também não deu certo, devido a produção abaixo da expectativa, dificuldades no transporte, falta de mão de obra, preços baixos, dentre outros, levaram a mais uma frustração, fazendo com que vários produtores rurais tiveram que vender e/ou abandonar suas propriedades, pois precisavam quitar suas dívidas junto aos bancos (SOUZA, 2004).

Cabe lembrar que, no início da colonização, cada agricultor que comprasse um lote rural, recebia um lote urbano com a condição de construir residência dentro de noventa dias. Dessa maneira, dirigiu-se a ocupação para o centro da cidade, mantendo-se vazias as áreas periféricas. Por outro lado, não existiam programas de incentivo à agricultura familiar e os colonos não tinham recursos suficientes para empregar a tecnologia necessária para “limpeza” da terra (TEIXEIRA, 2006).

Neste sentido, Vendramini (2000) diz que

O pequeno produtor rural está submetido ao capital antes e depois da produção, isto é, depende das condições que viabilizam a produção, desde onde plantar, o que, como, com que recursos, crédito, até as condições de venda, para quem vender, a que preço, sob que condições. Portanto, o que aparenta ser um trabalho independente, autônomo, na realidade é um trabalho excessivamente explorado e submetido às relações capitalistas de produção (2000, p.36).

Foi o que aconteceu com os trabalhadores rurais do município. Esta dependência do capital levou muitos no início da colonização ao êxodo rural, ao crescente endividamento e queda da qualidade de vida do trabalhador rural, bem como de sua família. Ao optarem por retornar para a região de origem, alguns pagaram o frete da mudança com a chácara ou sítio adquirido da colonizadora.

---

<sup>27</sup> A este respeito, ver Souza (2004).

O projeto de colonização para a região Norte do Estado de Mato Grosso, em tese, se propunha a beneficiar os trabalhadores. Estes, no entanto, não foram beneficiados (PERIPOLL, 2009).

E mesmo assim, muitos mantiveram a esperança de poder continuar trabalhando e vivendo na terra, mesmo com todas as contradições produzidas pelo capital. A vinda de agricultores teve continuidade e os que aqui se fixaram, foram se adaptando às características próprias da região Amazônica.

Em 1975 foi lançado em Sinop, pelo Ministro da Agricultura, o Programa do calcário destinado à correção da terra para melhorar a produtividade. A partir daí, a agricultura toma um impulso maior, principalmente no plantio do arroz. Com o desenvolvimento da lavoura de arroz, o Governo Federal, instalou no ano de 1977, a CIBRAZEM nas margens da BR 163, com a finalidade de estocar a produção (SOUZA, 2004).

Muitos sítios, chácaras e fazendas foram abertos no entorno de Sinop na década de 1970, porém, estes foram e continuam sendo loteados por seus proprietários devido ao acelerado crescimento da cidade. Onde era local de cultivo, tornou-se bairro.

Com um crescimento de 10% ao ano (IBGE/2010), vários bairros surgiram e continuam surgindo em Sinop, formando cinturões de pobreza em seu entorno. Isso demonstra, na prática, as contradições produzidas pelo projeto do capital. Segundo Zart (2005), esses bairros se caracterizam pela pluralidade cultural e a desigualdade socioeconômica, sendo que a ocupação do espaço urbano se destaca pela exclusão social. O ambiente familiar é influenciado pelas condições de trabalho, subemprego e desemprego. Muitas dessas pessoas vieram da região de garimpo de cidades vizinhas e/ou de outros estados do país devido à continuidade do “discurso do progresso”.

Sinop se desenvolveu, basicamente, sobre a exploração da floresta e, conseqüentemente, sobre a expropriação/exploração/proletarização dos trabalhadores. Na década de 1980, a principal atividade econômica do município era a indústria madeireira. Com o aumento do desmatamento a madeira foi ficando cada vez mais distante de Sinop (TEIXEIRA, 2006). Ao longo da BR 163 a floresta foi totalmente desmatada e ocupada pelo agronegócio. Além disso, muitos pequenos produtores, depois de dois ou três anos de plantio de culturas anuais, esgotaram o solo, levando-os a abandonarem a terra por falta de recursos financeiros para repor os nutrientes. Muitos colonos viram-se obrigados a vender suas terras e trabalhar no setor urbano, principalmente, no setor madeireiro, pois, o que lhes restou foi vender sua mão-de-obra. Estas terras estão concentradas nas mãos de grandes latifundiários,



inseridos no mercado internacional. Sinop, em 2013, produziu 385.023 toneladas de soja em grãos, em uma área de 133.134 hectares (IBGE, 2013).

Hoje, no município, os setores industriais e agrícolas estão em amplo crescimento ao contrário do madeireiro, que se encontra em declínio. Em função do papel que desempenha no contexto econômico regional, Sinop se consolidou no setor de bens e serviços (comércio, restaurantes, bancos, frigoríficos, faculdades, etc.).

O sonho da “terra prometida” aos trabalhadores do campo em Sinop (prometida pelo projeto de colonização) serviu, sobretudo, aos interesses do capital, representado por grupos nacionais e internacionais do agronegócio. Ou seja, a força hegemônica do capital, com suas artimanhas “usou” o trabalhador rural e urbano para fortalecer o projeto capitalista na região Amazônica, assegurando, assim, para a burguesia, novos espaços na região.

Hoje, no município de Sinop, não há como esconder as muitas contradições produzidas pelo projeto do capital no campo: em nome do agronegócio, o desaparecimento das comunidades camponesas se apresenta como uma preocupação para os movimentos sociais do campo. Ao longo da BR 163 e das rodovias estaduais, o cenário que predomina é o das monoculturas (grãos: soja, milho); pecuária (gado de corte), ou seja, culturas que caracterizam o agronegócio.

Dentre outros tantos aspectos que mostram as contradições produzidas pelo projeto do capital, está a condição socioeconômica dos assentados no projeto de reforma agrária Gleba Mercedes V<sup>28</sup>. No Assentamento, muitos parceiros acabam arrendando seus lotes, sendo que alguns veem-se obrigados a “vender” (embora proibido), por não ter condições de se reproduzirem enquanto camponeses.

Para Vendramini (2000), mesmo os produtores familiares que possuem alguns meios de produção, não conseguem prover sua subsistência, ao lado de produtores tecnificados e empresas capitalistas que dominam a produção rural. Em síntese, “presenciamos situações distintas, opostas, com interesses divergentes, podendo ser marcadas por ‘bandeiras’ ideológicas opostas” (p 24).

Conforme Pinheiro,

No campo inovaram: no maquinário, no aumento da produção de grão, nos agrotóxicos, alteração dos genes das sementes para exportação em larga escala. Mas os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos nacionais e internacionais. Enquanto a outros é

---

<sup>28</sup> No próximo capítulo irei trabalhar a história do Assentamento Wesley Manoel dos Santos – Gleba Mercedes V.

negado o acesso a terra para sobreviver e garantir o sustento de outros brasileiros (2011, s.p.).

Essa realidade está materializada dentro do Assentamento, o que demonstra que temos dois projetos de campo: o campo do agronegócio e o campo do camponês. Cabe o destaque para o fato de que é do entendimento que se tem destes campos que se geram as concepções de educação instituídas nas escolas no campo hoje.

### **2.2.1 Educação do Campo em Sinop/MT**

Uma das grandes preocupações das famílias colonizadoras de Sinop foi, sem dúvida, o estudo para seus filhos. Assim, em 1973, em regime de mutirão, com material fornecido pela Colonizadora, foi construída a primeira sala de aula. Conforme consta nos registros (documentos e fotos), era uma sala de madeira, sem forro, de tamanho reduzido e piso de terra batida (extensão de uma escola do município de Vera). Em 1974 os alunos recebem outra escola, com três salas, construída pela Colonizadora. Em 1976 o prédio é ampliado e pelo decreto nº 767/76, assinado pelo governador Garcia Neto, é criada oficialmente a primeira escola de Sinop, que recebeu o nome de Nilza de Oliveira Pipino.

No projeto original da Colonizadora Sinop S/A constava a construção de várias escolas dentro da Gleba Celeste. Estas foram sendo construídas de acordo com a demanda em cada comunidade que veio a ser criada ao longo dos anos. Conforme aparece na planta do projeto, as escolas deveriam ser construídas, preferencialmente, em locais onde melhor pudessem ser acessadas pela comunidade, uma vez que as distâncias e a situação das estradas, principalmente na época das chuvas, se colocavam como obstáculos quase que intransponíveis (PERIPOLLI, 2009).

No início da década de 1980, já existiam, aproximadamente, 55 comunidades espalhadas pelo interior do Município de Sinop. E as escolas rurais começavam a aparecer. Nos registros encontrados na Secretaria de Educação, tivemos em Sinop as seguintes escolas rurais: Escola Nossa Senhora da Glória, Escola Ângela, Escola Castanhal, Escola Madelac, Escola Madenorte, Escola Lucília, Escola Silvana, Escola Nilda, Escola Débora, Escola Nossa Senhora de Paula e Escola Monalisa. Umas constavam, tendo como referência os cadernos de chamada dos alunos, com 30, 25 alunos; outras com 20, 15 ou até menos alunos.

Através das informações obtidas na Secretaria de Educação as escolas Nossa Senhora da Glória e Silvana ainda estão em atividade. A primeira, devido o crescimento da cidade, hoje está localizada no bairro Alto da Glória, atende alunos do bairro e também vindos de

chácaras e sítios, é intitulada escola urbana; a segunda fica em uma região de chácaras e sítios próximos do centro da cidade, embora atenda somente alunos do campo, é intitulada escola urbana<sup>29</sup>. As demais escolas tiveram um período de funcionamento bastante variado: algumas de 10 a 15 anos, outras, de 4 a 5 anos.

Estudos realizados por Peripolli (2009) e Souza (2004) indicam que essas escolas foram fechando porque muitas famílias “abandonavam” seus lotes após poucos anos de posse, devido à falta de condições (infraestrutura) para se manterem na terra, pois faltavam políticas públicas (agrária e agrícola) voltadas aos interesses da população que vivem e trabalham na e da terra. Com isso muitos trabalhadores rurais foram buscar trabalho no setor urbano, principalmente, nas madeireiras, estas instaladas junto à BR 163.

Na década de 1990 iniciou a política municipal de centralização das escolas rurais no centro urbano. Em 2015, conforme dados da Coordenadoria do Transporte Escolar da Secretaria de Educação, são transportados diariamente aproximadamente 5.000 alunos, sendo 1.200 oriundos do campo (fazendas, chácaras e sítios).

Hoje, Sinop conta com apenas 02 escolas no campo. Estas estão situadas no Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos – Gleba Mercedes V, a 95 km do centro da cidade.

No ano de 1990 foi criada a primeira Lei Orgânica do município, na qual seu Capítulo III, Seção I destina-se à educação. Porém, tal como a Constituição Federal e a Constituição Estadual, a mesma não menciona a Educação do Campo. A Lei Orgânica Municipal passou por várias revisões no decorrer dos anos. Ao analisar a última revisão, feita em 2014, nota-se que a Seção destinada à educação teve poucas alterações e, mais uma vez, a Educação do Campo não foi mencionada.

Há que se perguntar: que tipo de educação foi garantida para as crianças que estudavam nessas escolas rurais no município de Sinop? Escola urbana? Escola bancária, que fala Paulo Freire? Uma escola para atender o interesse do projeto do capital? Ou uma escola para atender os interesses dos trabalhadores do campo?

---

<sup>29</sup> A Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008 e a Resolução Normativa nº003/2013-CEE/MT, estabelecem que escolas urbanas, as quais recebem um número expressivo de alunos oriundos do campo podem ser consideradas do campo, o município de Sinop não as classifica como tal, se baseando apenas no aspecto geográfico (fora do perímetro urbano). Ou seja, são consideradas do campo somente as que ficam no perímetro rural.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 49) dizem que “precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo”.

A Educação do Campo, no contexto das discussões atuais, deve ser percebida como um território de produção de todas as formas de vida, de vivências e convivências e de novas relações sociais. O campo é território de produção de história, de cultura, de luta e de resistência. Visto, historicamente, apenas como espaço de produção agrícola, atrasado e inferior ao urbano, torna-se nítido como as políticas públicas nacionais não asseguraram a esses sujeitos o direito à educação.

Nos últimos anos, a discussão da educação como um direito subjetivo tem-se evidenciado em todo o Brasil. O direito universal à educação tem sido uma dura conquista dos movimentos sociais, especialmente dos trabalhadores e trabalhadoras da educação pública nas esferas federal, estadual e municipal, tendo como referência a Constituição de 1988 e, mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Conforme a Constituição Federal e a LDB, esses direitos devem ser garantidos a partir da cooperação entre os entes federados, em seus artigos 211 e 8 lê-se: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988 e 1996).

A partir da aprovação dos Planos Nacional e Estadual de Educação, em 2008, o município de Sinop aprovou seu 1º (primeiro) Plano Municipal de Educação de Sinop (PME), Lei nº 1.052/2008 e a Educação do Campo ganhou espaço pela primeira vez em uma lei municipal.

O PME está em consonância com PEE, com os artigos 23 e 28 da LDB, bem como o disposto no Parecer nº 202-B/CEB/CEE e da Resolução 126/2003/CEE/MT. Nesse sentido, Peripolli (2009) diz que somos uma República Federativa, as legislações dos Estados e dos municípios estão de certa forma, sempre em consonância com a lei maior.

O Plano Municipal de Educação, com vigência de 10 anos (2008/2018), assegura para a Educação do Campo os seguintes princípios: qualidade, respeito às organizações e aos movimentos sociais e seus saberes, identidade e localidade, cultura e formação dos sujeitos (SINOP, 2008).

Ao traçar as diretrizes para a educação no município de Sinop/MT, o texto do PME ressalta: quanto ao princípio do respeito às organizações e aos movimentos sociais e seus saberes, a Educação do Campo pode ocorrer tanto em espaços escolares quanto fora deles. Para tal, deve envolver saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. O princípio

da identidade e da localidade passa pela concepção de que construir Educação do Campo significa também garantir escolas no campo (SINOP, 2008).

Ao elaborar os currículos escolares para Educação do Campo, o documento destaca,

[...] deve-se garantir que esses levem em consideração que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm rosto, nomes, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas, bem como assegurar que as discussões sejam pautadas sobre temas geradores sobre direitos humanos, questões étnicas, gênero, ética, justiça social e paz (SINOP, 2008).

Diante dessas colocações, pergunto-me: se construir Educação do Campo significa garantir escola no campo, então, por que o município transporta diariamente crianças e jovens do meio rural para estudar na cidade? Como garantir a essas crianças e jovens a defesa dos seus interesses, a política, a cultura e o conhecimento da agricultura camponesa, com um currículo de visão urbanocêntrica<sup>30</sup>? Como defender um trabalho pedagógico voltado às especificidades do campo, quando crianças moradoras do campo estudam em escolas urbanas? Ou quando a escola está no campo, mas não tem um Projeto Político Pedagógico voltado a essa realidade?

Para Caldart (2004) a busca pelo direito à educação e à escola é um traço da luta dos povos do campo e traz como prioridade uma escola que seja “um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho dessa origem e deste destino não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque estão dispostos e preparados para enfrentá-los” (2004, p.157).

O que temos, apesar de um grande esforço dos atores sociais envolvidos nessa luta, é uma escola marginalizada, desvalorizada, a ainda chamada “escola rural”. Bem como, a concepção dicotômica entre campo-cidade, e conseqüentemente, entre escola urbana e escola do campo.

Para a presidente do Conselho Municipal de Educação (CME),

Através das metas, objetivos e princípios para a modalidade Educação do Campo, estas discutidas pelos diversos segmentos da sociedade, o objetivo é melhorar a qualidade de ensino ofertado no meio rural, embora, ainda, temos muito a avançar, pois nem tudo que está escrito na lei conseguimos aplicar (entrevista realizada fev/2015).

---

<sup>30</sup> O termo urbanocêntrica é aqui utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas no meio rural, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo.

A Educação do Campo nos últimos anos vem se concretizando no município de Sinop, assim como no Brasil. Elencar a Educação do Campo no PME foi um importante passo para sua afirmação como direito universal, pois vem auxiliar o professor a reorganizar a sua prática educativa, tornando-a cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos do campo. Isso foi constatado na pesquisa, embora as escolas do Assentamento Wesley Manoel dos Santos, ainda não conseguiram organizar seu Projeto Político Pedagógico conforme suas especificidades (suas práticas pedagógicas ainda se constituem em conformidade com as escolas urbanas), seus educadores estão lutando em defesa desse novo projeto que ainda não teve lugar, em seu estado pleno no sentido de considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando sua diversidade cultural.

O PME estabelece 26 objetivos e metas. Estes, por sua vez, estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo em Sinop/MT às Diretrizes Operacionais (Resolução 01/02/CNE/CEB) e ao PEE/MT. Entre os objetivos e metas previstos no PME para a Educação do Campo estão:

- ✓Construir com as comunidades escolares uma proposta pedagógica e calendário escolar respeitando os fatores geográficos;
- ✓Superar a fragmentação do currículo;
- ✓Garantir aos profissionais formação inicial e continuada;
- ✓Possibilitar a escola como espaço de referência, onde se possa atender questões de interesse da comunidade;
- ✓Garantir a política de transporte escolar; dentre outras (SINOP, 2008).

O município, através de seus gestores, por sua vez, tem o papel primordial de garantir e atender a escola do campo a sua especificidade, de buscar no campo e com os sujeitos desse contexto os saberes que emanam de sua realidade. Para Molina e Freitas,

Este é um dos desafios articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora na vida real se apresentem articuladas, imbricadas, às vezes mesmo em simbiose. Além de contribuir com a construção da autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da inexistência da neutralidade científica, com a localização da historicidade dos diferentes conteúdos e dos contextos sócio históricos nos quais foram produzidos (2011, p. 27).

Em 2009, o Conselho Municipal de Educação (CME), através da Resolução nº 021/2009CME/SINOP/MT, instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Sinop. A referida lei traz em seu artigo 3º, parágrafo único, a seguinte redação:

Parágrafo único – Na elaboração do projeto das escolas, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação com qualidade social, dar-se-á destaque aos órgãos da agricultura, agropecuária e extensão, família e comunidade, que permita conteúdos curriculares e metodologias apropriadas para o exercício da cidadania plena e da qualidade social da vida coletiva do país (SINOP, 2009).

O que se observa, todavia, nas escolas do campo no município de Sinop, hoje, é uma educação pensada e construída a partir da concepção urbana de mundo, de realidade. Quanto muito “adaptações”, cópia da escola urbana. Aqui cabe a argumentação de Arroyo (1999), quando chama a atenção que o aluno concreto do campo é um suposto aluno abstrato. Abstrato porque suas referências culturais seriam predominantemente urbanas, portanto, distantes do aluno do campo.

Ao observar as práticas pedagógicas nas escolas do Assentamento, percebi que estas se constituem ainda pela presença de características de uma educação rural permeada por ideologias e práticas sociais da classe dominante. É uma educação que exclui as pessoas do direito à cidadania e nega-lhes a sua cultura e a sua identidade. Em outros termos, uma escola estranha para os sujeitos que a buscam/frequentam.

Contudo, não podemos negar que houve avanços na Educação do Campo em Sinop, pois, direitos sociais garantidos e institucionalizados já se materializam, tanto no PME quanto na Resolução 021/2009/CME. Com essas leis em vigor, os trabalhadores do campo conseguem fortalecer a sua história, não mais como sujeitos passivos, mas como sujeitos de e da ação. Pois além de lutarem pela terra, começaram a lutar por escolas, cultivando em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo acesso a ele. Dessa forma, a luta pela terra, pelo trabalho e pela dignidade ganha outra dimensão.

No entanto, cabe lembrar que o avanço do capitalismo no campo exige desses trabalhadores estratégias cada vez mais eficientes de resistência para permanecerem em seus territórios, por isso, a ampliação e a articulação das lutas são ferramentas necessárias para o enfrentamento das várias contradições a serem superadas (MOLINA e FREITAS, 2011).

Diante das considerações expostas no decorrer deste capítulo, é necessário construir estratégias que sejam capazes de considerar as especificidades da vida no campo. E, sobretudo, garantir o direito à educação aos sujeitos que vivem no e do campo. Para tal, Municípios, Estados e União precisam se integrar melhor para implantar as medidas necessárias para aprimorar o uso de recursos públicos.

### CAPÍTULO III

## O ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA WESLEY MANOEL DOS SANTOS E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

Na educação rural não tinha transporte, hoje tem. As crianças iam a pé. Não precisava de ônibus, era tudo perto (entrevista realizada em nov/2014 – pai de aluno).

Estão tentando trazer um estudo diferente para cá. Parece que é para os meninos continuar na roça. Mas, os meus não querem não. Os meninos de hoje não gostam de trabalhar na roça (entrevista realizada em nov/2014 – pai de aluno).

Neste capítulo, trago os dados empíricos obtidos com a pesquisa de campo no Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos, localizado no município de Sinop/MT, no norte mato-grossense. Tenho como objetivo analisar que concepção de educação vem sendo pensada/construída nas escolas no assentamento entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar e como isso se materializa no fazer cotidiano dos educadores/as e educandos/as na perspectiva da Educação no/do Campo. As escolas pesquisadas - Centro Integrado de Educação do Campo Carlos Drummond de Andrade e Centro Integrado de Educação do Campo Valmor Copatti- encontram-se em um assentamento do INCRA<sup>31</sup>.

Tenho como propósito me aproximar, tanto quanto possível, da realidade vivida pelos sujeitos assentados (professores, alunos, pais, comunidade) e procurar compreender a relação que estes têm com a educação escolar, ou seja, a concepção de educação que se materializa no fazer cotidiano destes trabalhadores.

Entendo que Educação do Campo é um processo de construção contínua, seja formal, não formal ou informal, a qual se apropria dos elementos culturais necessários à formação do ser humano, produzidos e acumulados, historicamente, pela humanidade. É desenvolver nos indivíduos todas as dimensões que constituem a especificidade do ser, visando formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade social.

A Educação do Campo busca uma identidade própria daqueles trabalhadores que vivem no meio rural e que estão vinculados a um conjunto de valores que expressam seu

---

<sup>31</sup> É preciso destacar que existem vários movimentos de trabalhadores rurais sem-terra em todo o país, organizados por sindicatos, federações, ou confederações de trabalhadores rurais, ou ainda por grupos de pessoas que resolvem lutar por um pedaço de terra (com é o caso do Assentamento Gleba Mercedes V). Daqui resulta o fato de que alguns assentamentos são organizados sob a sigla do MST, da CPT, dos sindicatos de trabalhadores rurais, etc. Todos, porém, estão sob a responsabilidade do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) (PERIPOLLI, 2009).



modo de ser e de se manifestar diante da sociedade hegemônica. Assim, evidencia a importância da inclusão de uma proposta pedagógica voltada para a realidade do campo. Trabalhar a realidade vivida é permitir a identificação dos sujeitos com a terra, e o sentimento de pertencimento deste com o lugar é fundamental para que construa e sinta os seus vínculos (CALDART, 2004).

A Educação do Campo requer outra concepção de desenvolvimento, e a identidade por parte dos sujeitos envolvidos é mais um meio a tornar possível a transformação da sociedade desigual em que vivemos. Como nos lembra Ribeiro (2010, p. 309), “visualizar a escola rural em uma outra perspectiva significa tanto contestar o modelo urbano tradicional de escola imposto às populações que vivem no campo quanto projetar uma educação alternativa para essas populações”.

Sendo assim, a Educação do Campo busca estratégias de ensino-aprendizagem além da escola, fazendo com que esses educandos aumentem a vontade de modificar a realidade vivida. Para tanto, faz-se necessário ligar as teorias com as práticas na Educação do Campo. Para Caldart,

A escola não é o único lugar deste desafio educativo, portanto, ela não deve deixar de assumi-lo, pela possibilidade que tem de fazer isso de modo pensado, planejado, e considerando/conhecendo o que é próprio a cada ciclo da vida humana, a cada etapa da evolução (2011, p.73).

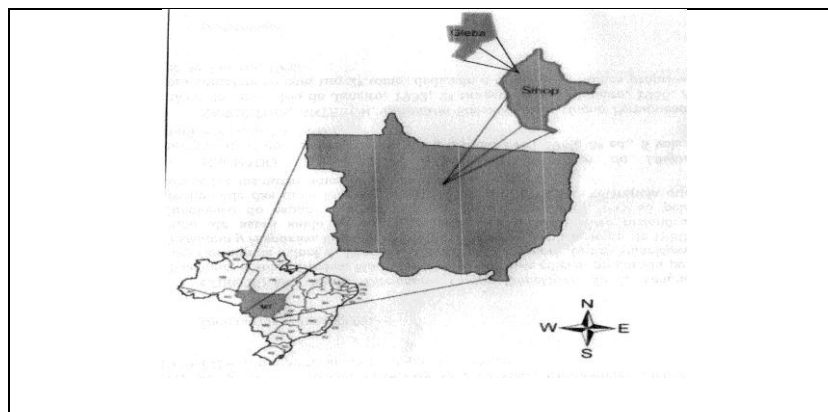
Segundo a autora, a escola não deve restringir-se aos conhecimentos formalizados. E, sim, “precisa trabalhar com diferentes formas de conhecimento, sempre que isso for importante para o exame das questões da vida concreta” (CALDART, 2011, p. 73).

Nesta perspectiva, a escola poderá aprender novas e diferentes maneiras de ler e escrever o mundo, construindo “uma educação relacionada com a cultura, com os valores, com o jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social” (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 19).

Assim, acredito ser necessário considerar os diferentes interesses das populações que vivem no/do campo, ou seja, construir propostas que abordam temáticas para além daquelas comumente trabalhadas em sala de aula – estas vinculadas ao meio urbano capitalista.

### 3.1 O Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos - Gleba Mercedes V

Figura 02 – localização do Assentamento no município de Sinop/MT



Fonte: Google

O assentamento Wesley Manoel dos Santos, segundo entrevistados e de acordo com os estudos de Peripolli (2009), começou a ser pensado pelo INCRA, através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, entre os anos de 1995 e 1996. Inicialmente pertencia ao município de Tapurah/MT. Em 2001, através da lei 7.640, foi anexado ao município de Sinop. Segundo Peripolli,

Isso ocorreu devido, em primeiro lugar, às constantes manifestações dos assentados em protesto ao descaso a que foram relegados; segundo, a área do Assentamento estava mais próxima ao centro do Município de Sinop (95 Km); terceiro, a grande maioria dos assentados eram moradores de Sinop (2009, p. 169).

A área total do Assentamento é de 38.291 hectares divididos em 505 lotes, sendo 498 particulares e 09 de uso público, reservados para associações, distribuídos no interior do Assentamento. O tamanho das parcelas (lotes) varia de 65 a 75 hectares, em média. O Assentamento está a 95 Km do centro da cidade de Sinop. O acesso faz-se pela MT – 220 sentido Sinop/MT – Juara/MT. Hoje (2014), existem 320 famílias no Assentamento, num total de aproximadamente 1.500 pessoas (não existem dados oficiais).

No projeto inicial da Gleba existiam nove núcleos para que fossem constituídas as associações, a fim de facilitar o convívio entre os assentamentos. A falta de organização social e de interação entre os parceiros dessas associações fez com que a maioria não saísse do papel. Desses nove núcleos, somente dois se desenvolveram – Núcleo Agrovila e Campos Novos.

As terras que deram origem ao Assentamento eram consideradas devolutas<sup>32</sup>. Qualquer pessoa, com exceção de estrangeiros, tinha o direito de adquiri-las, num limite de até 10.000 hectares. De acordo com A1,

Em 1996, após um chamamento feito pelo rádio, através do INCRA, as pessoas que queriam um lote precisavam se inscrever. O sindicato fez a inscrição e, conforme os critérios da Reforma Agrária, as pessoas foram escolhidas (entrevista realizada em dez/2014).

Ainda, segundo o entrevistado, “isso foi feito porque não tinha pessoas suficientes para ocupar os lotes, então aqueles que se encaixavam nos critérios do INCRA, ganharam o lote”.

A constituição do Assentamento começou com muitas contradições. Ao invés de homens e mulheres sem terra saírem na luta por ela (como acontece comumente), ouve um “chamamento” de que havia terra disponível e precisava de trabalhadores para ocupá-las.

Ao que consta, pela fala dos entrevistados, não foram feitos estudos referentes à viabilidade ou não quanto à criação do Assentamento, muito menos foram determinados pré-requisitos para os futuros ocupantes. Ou seja, nada era exigido além da vontade de ser proprietário de um lote. Esta forma de lidar com a questão não segue a orientação da política de reforma agrária estabelecida pela legislação vigente (CF-1988, artigos 184, 185 e 186).

Morador do Assentamento desde sua criação A3, diz que muitas pessoas pegaram as terras somente após descobrirem que tinha muita madeira de lei e, que podiam “derrubar e vender”. Diz ainda que “algumas pessoas que ganharam o lote e não conseguiram tirar a madeira, venderam para terceiros; outros tiraram a madeira, venderam e abandonaram o lote” (entrevista realizada dez/2014).

A grande procura por um pedaço de terra deveu-se à possibilidade de ganhos imediatos devido à grande quantidade de madeiras nobres ali existentes. Em seus estudos Peripolli (2009) diz que a maioria das pessoas escolheram seus lotes pela quantidade de madeira existente. O que pode ser confirmado pela pouca, quase nenhuma, quantidade de mata existente. Ou seja, quase toda madeira de lei já foi retirada.

---

<sup>32</sup> Terras pertencentes ao Estado. Terras devolutas são terrenos públicos, ou seja, propriedades públicas que nunca pertenceram a um particular, mesmo estando ocupadas. Diferenciam-se destes por não estarem sendo aplicadas a algum uso público federal, estadual ou municipal, que não hajam sido legitimamente incorporadas ao domínio privado (Art 5º do Decreto-Lei n.º 9.760/46) enquanto que as terras públicas pertencentes ao patrimônio fundiário público são aquelas inscritas e reservadas para um determinado fim. O termo "devolutas" relaciona-se com a decisão de devolução dessas terras para o domínio público ou não, dependendo de ações judiciais denominadas discriminatórias (ROCHA, 2010).

Neste cenário, há que se perguntar: como viver da terra, sem ter aprendido esses saberes desde a infância? Segundo Ribeiro (2014), esses saberes precisam ser adquiridos desde a infância, na convivência, na lida com os familiares. A questão procede, uma vez que os resultados desses encaminhamentos feitos pelo INCRA no início do Assentamento aparecem hoje, como negativos: venda de lotes, desistência e arrendamentos. Dos 505 lotes do assentamento, apenas 320 - conforme informações dos assentados - ainda se encontram nas mãos de trabalhadores/camponeses. O que pode-se perceber, é o acúmulo de lotes nas mãos de grandes proprietários, formando pequenas fazendas, para a monocultura, sobretudo, a soja. Conforme podemos observar na foto abaixo.

Foto 01 – área do Assentamento arrendada para monocultura



Fonte: arquivo pessoal da autora

Vendramini (2000), ao estudar a Reforma Agrária proposta pelo MST, diz que de acordo com seu programa, ela deve partir do anseio da classe trabalhadora em construir uma nova sociedade. Segundo Peripolli (2009), o MST tem uma preocupação com os trabalhadores que provêm do meio urbano, sem os saberes necessários as lidas do campo. Ou seja, terra para quem dela precisa para viver. No caso da criação do Assentamento Wesley Manoel dos Santos, idealizado pelo INCRA, não houve e não há, ainda hoje, esta preocupação.

Ao falar da forma como foi criado o Assentamento, alguns assentados, relataram que “foi um projeto político que veio de ‘cima’, para fins eleitoreiros, não para resolver o problema da agricultura em si, mas resolver o problema da Mercedes Bens V, que tinha

dívidas com o governo”. Constata-se que o INCRA conduziu o processo com interesses próprios e não para resolver o problema da reforma agrária no norte mato-grossense.

Hoje, o Assentamento Wesley Manoel dos Santos, com a construção da Usina Hidrelétrica no Teles Pires<sup>33</sup>, terá cento e oitenta e oito (188) lotes inundados. O que pode ser observado no assentamento (principalmente no Núcleo Campos Novos – o mais atingido), é a incerteza do amanhã, a busca por respostas, causa medo e muitas dúvidas em relação ao futuro.

Em entrevista com alguns donos de lote que serão atingidos, obtive a informação que a CES (Companhia Energética Sinop), firmou um termo de compromisso com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com o objetivo de promover e realizar ações de remanejamento ou indenizações das famílias. Em uma reunião com os atingidos, o superintendente do INCRA em Mato Grosso, garantiu que as famílias que se enquadram dentro do “perfil de assentado” não terão prejuízo. Conforme fala,

Todos os clientes do INCRA que estiverem em situação regular [documentação conforme orientação do INCRA] vão receber suas indenizações ou serão assentados em outras áreas. Não vão perder aquilo que construíram nos seus lotes ao longo dos anos. O órgão irá realizar um levantamento para homologar as áreas que ainda estão em situação irregular, o que deve abranger cerca de 25%, dos 505 lotes existentes no assentamento (reunião realizada com os parceiros no assentamento – nov/2014).

Conversando com um assentado, ele diz que “é preocupante a fala do superintendente, pois muitos lotes encontram-se ocupados por terceiros, sendo que, no Sindicato o cadastro aparece em nome do parceleiro originário”. Com isso pode ocorrer de muitos perderem os investimentos colocados no lote, e saírem sem saber para onde levar sua família.

A luta por um pedaço de terra é realidade desde que o Brasil foi conquistado. A questão da propriedade da terra tem se tornado um problema difícil de ser resolvido. Europeus e indígenas travaram, no ano de 1500, uma sangrenta luta pela posse da terra. Mais de cinco séculos depois, a luta continua: colonos, indígenas, sem terra, assentados, grandes proprietários, empresas e Estado tornaram-se sujeitos desse conflito. Até os que estão de posse do tão reivindicado pedaço de terra precisam constantemente recomeçar: ou num outro pedaço de terra (em outro lugar) ou em alguma periferia de uma cidade. É o processo de desenraizamento que se reproduz ao longo dos anos na Amazônia norte mato-grossense.

---

<sup>33</sup> A construção da Usina Hidrelétrica de Energia (UHE) Sinop, será feita no rio Teles Pires, entre Sinop, Cláudia e Itaúba. A UHE Sinop faz parte de um complexo de cinco hidrelétricas a serem erguidas ao longo do Teles Pires, entre Sinop e a divisa com o Estado do Pará. Pelo menos duas já estão com obras, a UHE Teles Pires, em Paranaíta, e a UHE Colíder – estão em fase adiantada de conclusão.

Precisa-se fazer enfrentamentos aos projetos do capital, a exemplo: construções de Usinas Hidrelétricas em terras de assentamentos.

### 3.1.2 Os parceleiros

Nos 10 anos que eu vivi na cidade, eu vivi o tempo todo trabalhando em função de voltar para o campo. Eu queria voltar para o campo, não para trabalhar como eu já tinha trabalhado no passado para os fazendeiros. Eu queria trabalhar em um pedaço de chão que fosse meu mesmo, porque de outra forma eu já tinha percebido que não dava para viver. Por isso eu fui obrigado a ir para cidade. Eu queria voltar para o campo se fosse para trabalhar para mim mesmo, num pedaço de terra que fosse meu (entrevista realizada em nov/2014 - assentado).

Este estudo de campo serviu-se de observações e entrevistas com quarenta (40) moradores do Assentamento Wesley Manoel dos Santos, sendo: assentados sem filhos estudantes nas escolas locais, pais de alunos das escolas locais, professores e alunos.

Cada um dos sujeitos pesquisados pertence a uma família, ou seja, foi trabalhado com quarenta (40) famílias. Os entrevistados situam-se, de um modo geral, na faixa etária entre treze (13) e cinquenta (50) anos. Das quarenta (40) pessoas com quem conversei, dez (10) estudam nas escolas do Assentamento.

Busquei com os sujeitos da pesquisa levantar os dados referentes ao número de pessoas moradoras do Assentamento, grau de escolaridade, trajetória das famílias assentadas, bem como as condições atuais de vida.

Conforme informações dos entrevistados, existem no Assentamento 320 famílias num total de aproximadamente 1.500 pessoas (dados não oficiais). Estas famílias são originárias de diferentes regiões do país, principalmente, do Estado do Paraná e Rio Grande do Sul. São trabalhadores, filhos de agricultores que um dia saíram do seu local de origem pelos mais diversos motivos, tais como: o descontentamento com as atividades que realizavam; a insatisfação com o assalariamento, pois a renda da produção ficava com o proprietário; a busca por uma vida autônoma; a origem agrícola da família; a baixa escolaridade que impede a ascensão a funções mais qualificadas e consequentemente a salários mais elevados, entre outros. Até chegarem à condição de parceleiros, todos têm uma trajetória de vida muito semelhante, fortemente marcada por constante processo de expropriação.

Conforme disseram os parceleiros, muitos moradores do Assentamento já pertenciam ao meio rural em outras localidades e, ao longo dos anos foram sendo expropriados do campo,

indo procurar trabalho nos centros urbanos, trabalhando como assalariados, arrendatários, meeiros, agregados e/ou até mesmo como pequenos proprietários.

O que proporcionou maior renda para as famílias entrevistadas no período anterior ao Assentamento tem-se: para dezenove (19) dos assentados, o trabalho assalariado (servidores públicos, trabalhadores de madeireiras, auxiliares de tornearia, trabalhadores em usina de cana ou fazenda ou, ainda, em serviços gerais); para dez (10), a condição de arrendatários rurais (pequenos trabalhadores do Nordeste, do Paraná, Rio Grande do Sul e arrendatários de unidades produtivas de pequeno porte de outras regiões do país); para três (3), a condição de posseiros; para dois (2), o trabalho por empreitada (construção de cerca, roçado, etc.); seis assentados (6) listaram-se em outras ocupações, entre elas a de motorista, estudante, eletricitista, carpinteiro, servente de pedreiro, transporte de toras, vendedor ambulante, diarista ou mecânico.

A origem étnica dos entrevistados, conforme apresentada por eles: 12 tem origem brasileira, estes vieram da região nordeste, e 28 disseram ser de origem alemã e italiana, oriundos do sul do Brasil.

Entre os entrevistados assentados não foi encontrado nenhum que tivesse participado do Movimento de Trabalhadores Sem Terra. Somente cinco (5) foram cadastrados no INCRA, no período da criação do Assentamento. Os demais ingressaram posteriormente, adquirindo lotes através de terceiros.

Quanto ao nível de escolaridade, foi encontrado, entre os entrevistados, três (3) analfabetos; quatorze (14) concluíram as quatro séries iniciais do ensino fundamental e cinco (5) ainda não concluíram; três (3) concluíram o ensino médio e cinco (5) ainda não concluíram; e dez (10) concluíram o ensino superior.

Cabe ressaltar que pelos dados apresentados, não há como identificar o grau de escolaridade com o grau de consciência crítica dos assentados. Os três (3) assentados que disseram ser analfabetos, demonstraram uma grande compreensão da situação de suas famílias, bem como do Assentamento e do que é preciso fazer para alterá-las, demonstrando uma capacidade de raciocínio sociopolítica. Neste sentido, Vendramini (2000, p. 82) diz que “[...] a escola e o ensino não servem aos interesses dos trabalhadores, hierarquizando e dividindo-os segundo o grau dos seus conhecimentos teóricos e transformando os detentores de um diploma em concorrentes entre si”.

A educação que acompanha toda a vida de um indivíduo leva-o ao processo de autotransformação, pois suas experiências irão influenciar o seu modo de agir, de pensar, de

ser, fornecendo-lhe condições para analisar sua realidade, mesmo sem uma educação passada pela escola.

O que se observa no Assentamento e, segundo fala dos educadores, é que hoje, todas as crianças, a partir de 06 anos, estão frequentando a escola. Chama a atenção o fato de que muitos jovens e adultos que estavam fora da escola há bastante tempo têm buscado a escola para dar continuidade aos estudos, no caso, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em relação ao núcleo familiar, o perfil assim se apresentou: oito (8) famílias alargadas (com parentes, agregados); quinze (15) famílias nucleares (apenas pais e filhos); e dezessete (17) famílias em decomposição (saída dos filhos, separações). Esta última acontece muito quando os jovens terminam o ensino médio e vão para cidade em busca de emprego e/ou tentar um curso superior. Em ambos os casos acabam não retornando ao campo.

Durante a pesquisa tive conhecimento que não existe organização de cooperativas no Assentamento e, sim, de apenas uma associação formada por um grupo de mulheres, “Associação das Mulheres do Campo”, que realizam trabalhos artesanais como: pintura, crochê, produção de chinelos enfeitados, reaproveitamento de jornais, revistas e caixas de leite para produção de cestas, vasos, entre outros. Elas produzem no coletivo, dividem as despesas e lucros. Conforme a presidente da associação, “todas as quintas nos reunimos para realizar as atividades de produção, mas, não é só isso. Passamos o dia aqui conversando, nos distraíndo, além de fazer uma renda extra para ajudar em casa”. Cabe ressaltar que algumas dessas mulheres retornaram à escola para concluir o Ensino Fundamental e Médio nas turmas de EJA.

Alguns moradores do Assentamento se organizaram para montar uma farinheira, mas não conseguiram avançar. Segundo a professora P3, “vieram máquinas para montar a farinheira, porém os equipamentos estão se deteriorando, porque as pessoas não sabem trabalhar no coletivo”. Para o assentado A5, o problema ocorreu “porque algumas pessoas queriam resolver os problemas cada um de sua maneira, não concordando com as ideias do coletivo”. Outro problema apontado diz respeito ao compromisso dos associados: formada a associação, não houve uma efetiva participação dos membros nas reuniões. Para Vendranimi (2000) os coletivos e semicoletivos de produção, assim como as associações de produções são importantíssimas para as comunidades, pois se constituem como espaços experimentais, uma vez que inúmeras atividades e estratégias de organização são pensadas a partir da experiência cotidiana.

Hoje, os moradores da Gleba Mercedes V, se dedicam à produção pecuária de leite, à pecuária de corte, à produção de frango caipira, à plantação de banana, mandioca e outras



produções como: abacaxi, melancia, laranja, entre outros. Estas produções são realizadas no núcleo familiar. Cabe ressaltar que muitos moradores, além da produção realizada nos lotes, possuem rendimentos provenientes de atividades assalariadas como: professor, motorista, funcionário de fazendas próximas do Assentamento. Entre os entrevistados, encontrei apenas dezesseis (16) que têm dedicação exclusiva as atividades no lote. Os demais, vinte e quatro (24) no caso, além do lote dedicam-se ao trabalho assalariado.

Quanto à produção pecuária de leite, cada comunidade (Agrovila e Campos Novos) recebeu do Estado um resfriador com capacidade de 2000 litros de leite. Os resfriadores atendem todas as famílias das comunidades que trabalham com esta atividade e a coleta é feita pela cooperativa da comunidade Selene de Sinop. Aqui fica explícita uma das características basilares do capitalismo: o individualismo que, de alguma forma se faz presente nas atividades do dia-a-dia dos assentados. Foi constatado pela pesquisa que as formas coletivas de produção e comercialização não predominam nas ações dos produtores via associação ou grupo de produtores. Os motivos pelos quais os produtores não se agremiam a uma associação ou cooperativa é o fato de não gostarem de participar de reuniões; porque sempre trabalharam de forma individual para manutenção da família; e devido trabalhar fora do lote como assalariados.

Alguns assentados, apesar de viverem nos seus lotes, enfrentam desafios, estes não se diferem e/ou são maiores dos que existiam antes da posse da terra. Podemos tomar como exemplo, o fato de que muitos necessitam arrendar seus lotes e trabalhar como assalariados.

### **3. 2 Agronegócio *versus* Agricultura Camponesa**

Para Fernandes (2008, p. 50), “a cada ano, o agronegócio se territorializa com maior rapidez e desterritorializa a agricultura camponesa”. A lógica desigual, contraditória e combinada do agronegócio é a mesma que rege as relações capitalistas de produção: quanto mais se produz, mais gera exploração do homem e da natureza, mais produz mais-valia, mais concentra/acumula o capital, e a consequência desse processo é a ampliação das desigualdades sociais. Dessa forma, independente do termo que podemos denominá-la: “agricultura capitalista, agricultura patronal, agricultura empresarial, ou agronegócio, o que está na sua raiz, na sua essência, é a lógica destrutiva do capital” (FERNANDES, 2008, p.48).

No caso do Assentamento pode ser observado que existem poucos assentados desenvolvendo de fato, a agricultura camponesa. Segundo o assentado A4,

A terra daqui é muito ruim, precisamos de muito adubo e assim mesmo não conseguimos produzir. Então, várias famílias optaram para trabalhar com o gado de corte. O pasto vem bem. Na seca enfrentamos problemas, mas como temos um atravessador<sup>34</sup>, vendemos o gado mais barato e ele termina de engordar (entrevista realizada em dez/2014).

Contraditoriamente, o parceleiro A2 diz que “a terra é boa, basta saber lidar com ela”. Ele é um dos poucos que ainda vive da agricultura. Planta melancia, abacaxi, entre outros e vende uma parte na cidade e outra, repassa para a merenda escolar no assentamento<sup>35</sup>. Ele relata as dificuldades de levar seu produto para cidade, devido à distância e falta de estrutura.

Quem não tiver um carrinho, e um dinheiro para fazer giro não consegue plantar e nem entregar o produto, por isso, alguns colonos optaram para trabalhar com o gado leiteiro. Eles já têm as pessoas certas para pegar o leite, segundo os outros colonos dá menos trabalho e o dinheiro é certo (entrevista realizada em dez/2014).

Para A4, os colonos do Assentamento enfrentam dificuldades em relação ao veneno utilizado pelo agronegócio: “eles [fazendeiros] passam o veneno e, este mata nossas plantas. Você sabe, ele [veneno] vem de longe, e nós ficamos no prejuízo”. Esses agroquímicos não atingem somente a natureza, mas afetam diretamente a saúde dos moradores e/ou trabalhadores, tanto dentro do Assentamento quanto os das fazendas próximas.

Outro aspecto que chamou atenção foi em relação ao trabalho assalariado no Assentamento. Muitos lotes estão sob a responsabilidade das mulheres e filhos, liberando, dessa forma, os homens, para que possam trabalhar como assalariados em fazendas próximas do Assentamento. Para a professora P3, “os assentados precisam vender sua força de trabalho aos fazendeiros do agronegócio, pois não conseguem sustentar a família com o que produzem no lote”. Durante a entrevista a professora disse que “a culpa não é dos assentados e, sim do governo, pois, faltam políticas públicas para que os camponeses consigam preparar a terra, plantar e depois vender o produto”. O assalariamento se tornou uma forma das famílias conseguirem se manter e poder investir o mínimo dentro do lote.

Para a professora P5, “o trabalho assalariado é uma forma de permanência/resistência no Assentamento”. No meu caso, diz ela,

---

<sup>34</sup> Indivíduo que serve de intermediário na distribuição de produto, comprando do produtor para revender ao comerciante.

<sup>35</sup> A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, determina que no mínimo 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) devem ser utilizados obrigatoriamente na compra de gêneros alimentícios provenientes da agricultura familiar.

Trabalho na escola enquanto meu marido cuida do lote. Quando recebo aplico meu salário para melhorar nossas condições de sobrevivência aqui. Não foi fácil. No começo foi para abrir (desmatar), depois compramos nossa primeira cabeça de gado. Hoje, mais de 15 anos, sou franca em dizer que não temos condições de viver apenas do que produzimos no lote, embora também trabalhamos com gado de corte (entrevista realizada em nov/2014).

Entender o trabalho assalariado no Assentamento Wesley Manoel dos Santos, como uma forma de resistência e reprodução camponesa, perpassa pelo entendimento das relações de trabalho a que os camponeses estão submetidos e a condição em que essas famílias vivem. Compreendendo que o trabalho assalariado auxilia na permanência da família no lote, visto que parte dos salários é utilizado para a manutenção da família e outra é revertida em benfeitorias para o lote. O trabalho desses assentados não pode ser visto apenas como uma forma de sujeição ao capital, como se trabalhando como assalariado deixasse de ser camponês, mas sim, que ele vive uma dicotomia, de ser camponês e assalariado em busca de melhorias na condição de vida da família na terra e a manutenção de seu modo de vida.

Para que os camponeses possam usufruir da renda e da riqueza que provêm da sua prática produtiva e/ou mesmo com ajuda da venda ocasional de força de trabalho de membros da família, é indispensável que eles lutem para romper com essa dependência do capital. Para tal, os camponeses necessitam, enquanto classe social, se organizar, criar ou implementar iniciativas que lhes proporcionem, não apenas canais próprios ou adaptados de comercialização, como diversas outras possibilidades efetivas de retenção da renda agrícola gerada no seu processo produtivo. Esse parece ser o grande desafio a ser enfrentado pela classe camponesa, hoje.

Nas observações da professora P3, “os camponeses desejam de certa forma, se desvencilhar da dependência do capital”. Portanto, dadas as reais condições econômicas e sociais dos assentados, estes transitam entre duas realidades – o trabalho assalariado e o camponês – que não se anulam, mas se completam na perspectiva da sobrevivência do ser humano. Os valores e a subjetividade desses assentados estão constantemente sendo atacados pelo capitalismo, no entanto, eles preservam, sobretudo, sua identidade camponesa, que se renova e se reatualiza no vínculo com a terra.

### **3.3 A escola do Assentamento**

Para conhecer melhor como se deu a criação da primeira escola no Assentamento conversei com parceiros que vivenciaram aquele momento. O parceiro A3 relatou que

O Assentamento ainda pertencia ao município de Tapurah/MT, quando a primeira escola foi criada. Como tinha um professor no Assentamento, reivindicamos da prefeitura de Tapurah uma escola. Como não se manifestaram a comunidade do acampamento Matrinchã [acampamento montado antes da distribuição dos lotes], resolveu fazer um barraco coberto de lona. [...] e ali eram alfabetizadas as crianças. (entrevista realizada em dez/2014).

Segundo a professora P5, “Valmor Copatti foi o primeiro professor deste Assentamento. Preocupado com os alunos que aqui residiam e por estarem sem aula, ele dava aulas debaixo de uma lona preta”. Ainda, conforme relatos obtidos de parceiros, “as carteiras dos alunos eram tocos cortados com motosserra”.

Como não havia transporte público, “o professor buscava os alunos com seu fusca amarelo. Levava a lousa amarrada no teto do fusca, bem como a merenda que organizava em casa”. Tinha 15 alunos em sala multisseriada.

Quando os parceiros, finalmente, foram assentados nos seus lotes, fizeram um barracão de madeira, cobriram com folhas de coqueiro e ali foi criada a escola “Chiquinha Gonzaga” – primeira escola do Assentamento. A partir desse momento, o transporte escolar começou a ser feito por um assentado que transportava as crianças em um “jerico”.

Para Therrien,

A luta pela escola é a luta por saber! Nesse locus de mediação do saber, cujo cenário pode ser representado até debaixo de uma árvore, os tradicionais personagens - o professor e o aluno - envolvem-se numa relação pedagógica na qual conteúdos e métodos se articulam para um mesmo fim: a apropriação de vários saberes que vêm a construir um novo saber que integra a práxis de cada um e seu modo de pensar o cotidiano (1993, p. 43).

Quando o Assentamento passou a pertencer ao município de Sinop/MT (2001), a escola foi fechada. Em seu lugar, foi construído um barracão de madeira com várias salas pela comunidade no Núcleo Agrovila. A escola passou a oferecer o Ensino Fundamental completo e o primeiro e segundo anos do Ensino Médio. E, em 2002, foi criada outra escola no Núcleo Campos Novos, a qual se chamava “Caldeirão”. Também funcionava em um barracão, as salas eram divididas com compensado. Até 2009 essas escolas eram salas anexas de duas escolas urbanas – Escola Municipal de Educação Básica Uilibaldo Vieira Gobbo e Escola Estadual Enio Pipino. A partir de então, foram criadas como escolas municipais de centro integrado, pelos Decretos 051 e 052/2009, e intituladas escolas do campo<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Segundo o Secretário de Educação da época o objetivo de criar escolas com a denominação do campo, foi de tirá-las da condição de salas anexas de escolas urbanas. A intenção era que as escolas tivessem características próprias, que conseguissem trabalhar conforme suas especificidades, com uma proposta realmente voltada ao interesse dos sujeitos que moram e vivem da terra e não gestadas por escolas urbanas. Porém, somente o ensino fundamental (1º ao 9º), que era mantido pela prefeitura, passou a pertencer a estas escolas criadas. O ensino

### **3.3.1 As escolas Centro Integrado de Educação do Campo Carlos Drummond de Andrade e Centro Integrado de Educação do Campo Valmor Copatti: caracterização geral**

A pesquisa de campo foi realizada nas escolas Centro Integrado de Educação do Campo Carlos Drummond de Andrade e Centro Integrado de Educação do Campo Valmor Copatti. A escolha deveu-se ao fato de ambas atenderem a comunidade do Assentamento Wesley Manoel dos Santos (e serem consideradas as únicas escolas do campo do município de Sinop/MT). A primeira localiza-se no Núcleo Agrovila e a segunda no Núcleo Campos Novos. Ambas atendem alunos das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), tendo como órgão mantenedor a Prefeitura Municipal de Sinop/MT e alunos das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio, vinculados a uma escola urbana como salas anexas - Escola Estadual Renne Menezes, sob responsabilidade do Estado. Somente a escola Valmor Copatti faz atendimento para alunos de EJA.

O acesso destes alunos às escolas faz-se através do transporte escolar, perfazendo, em alguns casos, longas distâncias moradias – escolas – moradias. Por caracterizar-se como área pouco povoada, não foram construídas as chamadas “escolinhas” nas comunidades do Assentamento. Destaca-se o fato, portanto, da não nucleação, fenômeno comum em outras regiões<sup>37</sup>.

A merenda escolar de ambas as escolas é mantida através do repasse do Governo Federal com complemento de recursos municipais, conforme está descrito na Constituição.

---

médio, como era de responsabilidade do Estado continuou como salas anexas. Em 2013 a Secretaria Municipal de Educação alega atender mais alunos que o Estado e estar com problemas financeiros, então, repassa os alunos dos anos finais do ensino fundamental para o Estado e, estes passam novamente a condição de salas anexas. Sendo que, apenas o 1º ao 5º ano ficou sob a responsabilidade do município.

<sup>37</sup> “Aqui cabe o destaque, conforme a Resolução nº 02 CNE/CEB/2008, referente a nucleação (escola do campo): § 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura” (BRASIL, 2008).

Semanalmente são levados da cidade para as escolas do campo mantimentos como: arroz, feijão, carne, leite, frutas, entre outros.

A escola Centro Integrado de Educação do Campo Carlos Drummond de Andrade, localizada no Núcleo Agrovila, atende 135 alunos, sendo 62 das séries iniciais do Ensino Fundamental, 48 das séries finais do Ensino Fundamental e 25 do Ensino Médio. Seu horário de funcionamento é das 8 às 12 horas. Segunda, terça e quarta-feira a escola atende até às 14 horas, devido ao atendimento do Programa Mais Educação.

O corpo docente é formado por 05 professores pedagogos que atendem do 1º ao 5º ano, contratados pela prefeitura de Sinop, e 07 professores, sendo 06 pedagogos e 01 com licenciatura em história, que atendem os alunos do 6º ao 9º ano e ensino médio por área, e são contratados pelo Estado. Uma diretora, com licenciatura em Pedagogia, contratada pela prefeitura, um coordenador pedagógico com formação em matemática (este faz o trabalho de coordenação nas duas escolas do Assentamento) contratado pelo Estado. A escola tem uma merendeira e duas zeladoras contratadas pela prefeitura.

Quanto à estrutura física, a escola possui: 01 sala para direção e coordenação (onde também se faz o atendimento administrativo – matrículas); 01 banheiro masculino, 01 feminino e 01 para funcionários; 06 salas de aulas, porém insuficientes para a demanda de turmas. Para resolver este problema, foram colocadas nas 06 salas de aula, divisórias, transformando-as em 12 salas, as quais ficaram pequenas e impróprias para o atendimento dos alunos, bem como para o trabalho dos professores. Todas as salas têm ar-condicionado. Existe uma sala de informática com computadores, porém, sem muito uso, pois falta internet e pessoal qualificado para auxiliar nas aulas. A escola não tem espaço para biblioteca (os livros ficam em armários nas salas de aula). Na escola há um espaço para refeitório, utilizado pelos alunos e funcionários. Uma cozinha pequena, azulejada, equipada com freezer, fogão industrial, armários de aço e outros utensílios necessários. No pátio interno, muitas flores e no pátio externo, sem árvores, tem uma horta, com algumas hortaliças, mas com aspecto de abandono. Segundo a diretora,

Fizemos a horta no começo do ano, os alunos trouxeram esterco de casa, mudas de temperos [...] eu comprei sementes de hortaliças, mas, como você pode ver, existem muitas galinhas soltas no pátio [...]; a cerca não segura elas, comem tudo e não podemos fazer nada, pois as mesmas são dos moradores e eles não as prendem. Além disso, as formigas e cupins dificultam o cultivo (entrevista realizada em dez/2014).

A escola possui uma quadra coberta, utilizada para as aulas de educação física e outras atividades extraclases, como atividades do Programa Mais Educação<sup>38</sup>.

Foto 02 – CMIEC Carlos Drummond de Andrade



Fonte: arquivo pessoal da autora

A outra escola, Centro Integrado de Educação do Campo Valmor Copatti, encontra-se no Núcleo Campos Novos e atende 105 alunos, sendo 54 das séries iniciais do ensino fundamental, 31 das séries finais do ensino fundamental, 20 do ensino médio e 20 alunos de EJA 1º segmento multisseriada. Seu horário de funcionamento é das 8 às 12.

O corpo docente é formado por 05 professores pedagogos que atendem do 1º ao 5º ano, contratados pela prefeitura de Sinop, e 07 professores pedagogos que atendem os alunos da EJA, do 6º ao 9º ano e ensino médio por área e são contratados pelo Estado. Possui um diretor, com licenciatura em geografia, contratado pela prefeitura, um coordenador pedagógico com formação em matemática (atende as duas escolas do Assentamento) contratado pelo Estado. A escola tem uma merendeira e duas zeladoras contratadas pela prefeitura.

O prédio da escola tem uma estrutura física inadequada, pois possui apenas 06 salas de aulas, sendo necessárias 12 salas para atender todas as turmas, haja visto que a escola só

---

<sup>38</sup> A adesão ao Programa mais educação na escola Centro Integrado de Educação do Campo Carlos Drummond de Andrade ocorreu em 2011. A proposta educativa que este Programa evidencia articula-se a partir da compreensão de uma escola que baixa seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos. A escola oferta as seguintes oficinas: acompanhamento pedagógico (letramento e matemática), horta, música, educação ambiental, esporte e lazer. As oficinas são realizadas 03 vezes por semana no período vespertino. Segundo a diretora, a equipe da escola fez algumas adaptações das oficinas oferecidas no Programa Mais Educação, procurando visar às especificidades do campo. Por exemplo, a oficina “cuidar dos animais”. As crianças juntamente com a comunidade aprendem a cuidar dos seus animais, oportunizando um aprendizado extraclasse e voltado ao campo, ou seja, a realidade de nossos alunos (entrevista realizada em nov/2014).

trabalha no período matutino. Para solucionar o problema estas salas de aula foram divididas, transformando-as em 12 salas. Segundo os professores “ficaram pequenas dificultando a circulação e o atendimento individualizado aos alunos”. Todas as salas têm ar-condicionado e as carteiras são adequadas para a idade dos alunos. Os banheiros, tanto o masculino como o feminino, apresentam problemas com as portas, descargas e torneiras. A escola tem uma sala de professores, a qual foi dividida para funcionamento da sala de informática. Não há espaço para biblioteca (os livros ficam em armários nas salas de aula).

Foto 03 - CMIEC Campo Valmor Copatti



Fonte: arquivo pessoal da autora

A escola também tem refeitório e uma cozinha pequena, azulejada, equipada com freezer, fogão industrial, armários de aço e outros utensílios necessários.

As aulas de educação física são realizadas no espaço reservado para o refeitório, pois, o entorno da escola, embora gramado, não possui sombra e é inviável para prática esportiva, devido ao calor ou chuva.

No pátio externo há uma grande área reservada para uma horta, no entanto, encontra-se abandonada. Segundo a professora P4, “falta apoio por parte dos gestores e os professores, sozinhos não conseguem adquirir os materiais necessários como: ferramentas, adubo, sementes, entre outras”. Para esta professora

A Secretaria de Educação criou estas escolas para serem do e no campo, no entanto, não oferecem nenhum tipo de assistência. Para você ter uma ideia, o Estado implantou na Matriz Pedagógica a disciplina de Agroecologia, mas não nos oferecem formação continuada, não temos material didático específico para a disciplina. Então, eu procuro pesquisar na internet algo semelhante para trabalhar com os alunos. Os gestores criam inovações e “soltam a bomba” nas mãos dos professores (entrevista realizada em dez/2014).



A implantação da disciplina de agroecologia, bem como da agricultura familiar e da socioeconômica solidária na matriz das escolas do campo pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), através da gerência do campo, tinha como objetivo que os educadores das escolas do campo passassem a atuar de acordo com as especificidades do meio e que construíssem um currículo que integrasse o núcleo comum à diversidade cultural (SIQUEIRA, 2011).

Ocorre que os professores não receberam formação inicial, muito menos continuada para atender essas pretendidas mudanças: “simplesmente a Secretaria criou a nova matriz e jogou a bomba aos educadores” (P5). Além disso, os professores ressaltaram o fato de que faltam aportes teóricos e metodológicos aos educadores que possibilitem integrar os conhecimentos trabalhados em sala aos contextos social, histórico, econômico e cultural campesino.

Conforme Freire (1992), a escola é lugar de gente. E que gente é esta? Como é tratada? Se o Estado deixa um vazio de ações em favor da construção de condições propícias à educação do e no campo, ações estas realmente significativas para construir aprendizagens capazes de contribuir com a formação humana, como esperar resultados de uma educação de qualidade, conforme reza a CF/88, art. 206, inciso VII? Ao que se sabe “as funções da escola vão muito além do trabalho específico com o conhecimento instrucional” (CALDART, 2011, p. 72).

Percebe-se a urgência de um planejamento de gestão capaz de pensar a escola enquanto espaço também de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, de crescimento e desenvolvimento da comunidade. E ainda, as pessoas que fazem a escola precisam redirecionar suas práticas no sentido de melhorar as condições em que se encontram as mesmas, conhecer seus direitos e passar a exigí-los. Afirmam os professores: “A escola para comunidade é tudo” (entrevista realizada em nov/2014 – professoras). A escola é um lugar onde devem ser produzidos valores e princípios, para além do pensado pelo projeto hegemônico do capital, excludente por natureza.

### **3.4 A caminho da escola**

O transporte escolar no Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos é realizado através de ônibus e micro-ônibus mantidos com recursos do Governo Federal, do Estado de Mato Grosso e da prefeitura de Sinop. Esses ônibus foram adquiridos pelo Programa “Caminho da Escola”, modalidade de assistência financeira criada por meio da Resolução nº 3 do Conselho Deliberativo do FNDE, de 28 de março de 2007. Esse Programa consiste na concessão de linha de crédito especial aos estados e municípios para aquisição de

ônibus e micro-ônibus, através de contrato com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Em 2004, foi instituído, sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Medida Provisória nº 173, de 16 de março deste mesmo ano, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). No início, o Programa garantia somente o transporte dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural escolar. Entretanto, em junho de 2009, através da Lei nº 11.947, o Programa passou a beneficiar todos os estudantes da Educação Básica, residentes no meio rural.

Cada escola do Assentamento possui um (01) ônibus grande e dois (02) micro-ônibus. Conforme foto abaixo:

Foto 04 – ônibus do transporte escolar



Fonte: arquivo pessoal da autora

Cada um faz uma linha diferente. O trajeto ocorre somente nas estradas principais onde alunos, professores e funcionários aguardam em pontos já demarcados, o que faz com que algumas crianças, de diferentes idades, precisem caminhar longas distâncias até chegar nesses pontos (até 5 km).

Aqui cabem alguns questionamentos: por que os ônibus do Assentamento só percorrem as estradas principais? Quem demarcou os pontos onde as crianças vão pegar o ônibus? Quem organizou o percurso desses ônibus? As famílias tiveram vez e voz nestas decisões? E os gestores (União, Estados e Municípios), na execução de suas políticas, programas e ações, consideram os indicadores sociais de cada região a fim de atender as reais necessidades da população beneficiada?

Segundo os entrevistados, neste caso, pais de alunos, quem organizou/demarcou os pontos foram os representantes da prefeitura. “Eles vieram aqui e percorreram a linha dos ônibus e decidiram onde deveria ser os pontos” (M4). Em entrevista o coordenador do transporte escolar da Secretaria de Educação disse que:

Não foi fácil organizar essas linhas e pontos, pois as crianças moram distante uma da outra e se for entrar em cada lote, levaria o dia todo para chegar à escola. Para melhorar esse atendimento talvez fosse necessário entrar nas estradas que dão acesso aos sítios, para isso precisaria de mais ônibus, situação inviável devido aos recursos, pois pagamos os ônibus por quilômetro rodado, mas não acredito que atenderíamos a todos (entrevista realizada em fev/2015).

A pesquisa mostrou que as crianças e jovens do Assentamento enfrentam dificuldades em relação ao transporte escolar, devido à distância percorrida de casa até o ponto e deste à escola. Muitas crianças precisam acordar de madrugada para conseguir chegar a tempo de pegar o ônibus. Segundo relatos de algumas mães, seus filhos passam mais tempo dentro do ônibus que na escola. “Meu filho leva 3 horas de ônibus para ir à escola e 3 horas para voltar” (M2). Então, essa criança fica 6 horas andando de ônibus e 4 horas estudando. O que diz a lei sobre o trajeto a ser percorrido por esses alunos? Cabe ressaltar que na Resolução nº 126/03-CEE/MT está determinado que o tempo de permanência dos alunos em transporte escolar não pode ultrapassar 1 hora e 30 minutos diário. O que pode ser observado no assentamento é que existe uma discrepância entre a realidade e a legislação ficando difícil viabilizar na prática o cumprimento dessas orientações, tendo em vista o princípio da qualidade de ensino.

As professoras afirmam que muitas crianças dormem durante as aulas, pois é muito cansativo o trajeto que fazem todos os dias. “Isso dificulta mais quando as estradas estão mal conservadas” (M3) – principalmente, no período das chuvas, que vai de dezembro a março. Segundo a mãe (M1), “tenho que ficar lá no ponto esperando as crianças chegarem [...] já está escuro quando chegam”.

Neste sentido, reporto-me aos estudos de Peripolli (2009) quando chama atenção para o fato de que essas crianças, ao chegarem em casa, ainda terem que fazer, possivelmente, a “lição de casa”. Será possível realizar tal tarefa após longas horas de estrada? Segundo a professora P4, “esses alunos, que moram muito longe, eu nem cobro tarefa, pois quando chegam em casa, estão famintos e cansados, querendo dormir. E também, precisam descansar para a jornada do dia seguinte”.

Algumas crianças entre o caminho da escola e o tempo escola, ficam 10 horas, ou mais, longe de suas casas/famílias. Os problemas, ao que nos parece, externos à escola, são

também condicionantes quanto às dificuldades no andamento das atividades pedagógicas. Estes poderiam ser melhor administrados através da implementação de políticas públicas em parceria com os entes federados (União, Estados e Municípios, conforme estabelecido pela legislação/CF/1988.). Como por exemplo: escola de alternância (tempo escola - tempo comunidade; escola de tempo integral, entre outros).

### **3.5 Quem são professores do Assentamento Wesley Manoel dos Santos?**

Quem é o professor do campo? Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 31) “é aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social”. Os educadores do Assentamento Gleba Mercedes V, vieram de diferentes regiões do país. Alguns começaram sua vida profissional em escolas urbanas; ao buscar o campo, juntamente com seus familiares, estão comprometendo-se com a realidade da comunidade rural, com a herança cultural e os saberes da diversidade da vida no/do campo.

Os professores já moram no Assentamento há bastante tempo. Os 24 professores das escolas do Assentamento, juntamente com seus familiares, vieram em busca de um pedaço de terra. A professora P7 comenta que era efetiva no Mato Grosso do Sul, mas ela e seu marido queriam um pedaço de terra, assim que conseguiram, ela deixou sua estabilidade profissional e foi trabalhar nas escolas do Assentamento. Foi contratada por teste seletivo e está trabalhando no Assentamento já faz 06 anos. Outra professora (P4) efetiva da rede municipal de Sinop há 20 anos e que sempre trabalhou em escola urbana, com a ida do seu esposo para o Assentamento pediu transferência e já está há 04 anos nas escolas do campo. E por forças das circunstâncias, acabaram, literalmente, “virando” professores em uma das escolas do Assentamento.

Todos os professores são proprietários de um lote dentro do assentamento. Neste sentido, Molina e Freitas (2011) dizem ser fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo.

Conforme relatos dos professores/as do Assentamento, durante muito tempo nenhum deles tinha ensino superior; uma minoria tinha o ensino médio e, outros, apenas a 8ª série. E, como os professores da cidade não se dispunham a trabalhar no campo, devido à distância,

falta de moradia, condições da escola, eram contratados professores entre os próprios assentados, ou seja, aqueles que “tinham interesse de se tornarem professores do campo”.

Hoje, todos os professores/as tem formação em nível superior<sup>39</sup>, sendo que, um número significativo, já possui especialização em psicopedagogia, educação especial, educação infantil, residência agrária e gestão escolar.

Tenho 28 anos de magistério, 12 anos só aqui na Gleba. Meu marido comprou um lote e, nós viemos para cá. Não tive dificuldades em conseguir aula, pois eu já tinha o magistério e estava precisando de professor. Nesse tempo fiz pedagogia e 03 especializações: psicopedagogia, gestão escolar e educação especial (entrevista realizada em dez/2014).

Essa confirmação pode ser melhor observada no quadro 01:

Quadro 01- escolarização dos 24 professores, diretores e coordenador

Licenciaturas				Especialização				
Pedag.	Hist.	Geog.	Mat.	Psic.	Gestão Escolar	Ed. Infantil	Res. Agrária	Ed. Especial
24	01	01	01	15	02	02	02	02

Fonte: elaborado pela autora

Essa nova realidade deu-se devido ao interesse desses profissionais em qualificar-se, e para atender às exigências da LDB 9.394/96, a qual traz:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 05 primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Contudo, esses educadores não tiveram uma formação para o exercício da docência nas escolas do campo, estudos a respeito da diversidade e protagonismo, incluindo propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e transformação do campo. Isso pode ser observado nas falas:

Minha formação foi num curso de licenciatura totalmente voltado para o ensino urbano. Quando estava no 4º semestre estudei a legislação, mas não nos detemos na parte que trazia sobre o campo e, sim para as escolas da cidade (entrevista realizada em dez/2014).

<sup>39</sup> A formação/graduação desses professores deu-se na modalidade a distância. Isso ocorreu devido ao fato de que esses professores, na sua grande maioria, serem contratados, “o que lhes tira o direito” de se afastarem e/ou de serem removidos para uma escola próxima da cidade.

Não queria fazer pedagogia, fiz porque não tive escolha. A maioria dos professores/as do Assentamento fizeram a faculdade à distância. Quando terminava a aula na sexta, já pegávamos o ônibus e íamos para cidade. Tínhamos aula sexta à noite e sábado o dia todo. Foi assim durante 03 anos. Específico para o campo não tivemos nada na formação inicial (entrevista realizada em dez/2014).

Segundo Caldart (2009, p. 158), “construir a educação do campo significa formar educadores/as do e a partir do povo que vive no campo”. Assim, verifica-se a necessidade de uma formação específica para esses professores que atuam no Assentamento Wesley Manoel dos Santos, para que sejam capazes de construir práticas pedagógicas contextualizadas com a dinâmica diferenciada em que se encontram esses trabalhadores. Por isso, o trabalho pedagógico dos educadores do campo apresenta um desafio aos sujeitos educativos. O desafio de se reconhecer e de se questionar como sujeitos da história, produtores de conhecimentos, de valores e ações, enfim, de cultura camponesa.

O Governo Municipal tem dado pouca/nenhuma atenção à situação funcional dos educadores do campo, pois alguns professores/as já trabalham há 12 anos nas escolas do Assentamento em condições de contrato temporário<sup>40</sup>.

A situação dos funcionários das escolas do Assentamento aparece no quadro 02.

Quadro 02 – situação funcional

Função /Cargo	Qtd	Situação funcional	
		Efetivos	Contratados
<b>Professor/a</b>	24	02	22
<b>Diretor</b>	02	02	-
<b>Coordenador</b>	01	-	01
<b>Merendeira</b>	02	01	01
<b>Zeladora</b>	04	02	02

Fonte: elaborado pela autora

Essa situação pode ser tipificada a partir de alguns relatos, conforme segue:

Já trabalho há 12 anos na escola do campo. Aliás, até hoje só fui professora no campo. Durante todo esse tempo sou contratada todos os anos. No começo era por análise de currículo, depois começaram a fazer processo seletivo exclusivo para o campo (entrevista realizada em dez/2014).

<sup>40</sup> Esses professores são contratados através de processo seletivo. Este consiste em uma prova escrita, cujo tema busca contemplar as especificidades do campo, bem como análise do currículo.

Trabalho nas escolas do Assentamento há 10 anos. Como sou contratado todo ano, acabo indo para escola que sobra a vaga. Passei no concurso de 2002, mas, como era um único para o município, não consegui assumir. Passei em 20º lugar. Tinha 15 vagas. Como tinha 04 candidatos para chamar na minha frente e não tinha mais vaga para as escolas da cidade, não chamaram os classificados para vir assumir aqui no campo. Lembro-me bem quando fui ao RH: disseram-me que não podiam me chamar para assumir o concurso porque havia 04 candidatos na minha frente. Falei: porque não chamam eles e, se não quiserem assumir chegará a minha vez. Mas não o fizeram. Achei injusto, pois, tinha uma vaga no campo e eu passei no concurso, e a vaga permanece em aberto até hoje (entrevista realizada em dez/2014).

Ao que se sabe, do ano 2002 para cá, já foram feitos dois concursos em nível municipal. Entretanto, não há concurso específico para o campo. O município faz um concurso geral e, devido à distância da cidade, ou porque não querem trabalhar em escolas do campo, os aprovados acabam não assumindo. E os que moram no campo precisam, quando aprovados, enfrentar situações conforme relatada anteriormente.

Para Kolling, Nery e Molina (1999),

Na situação atual, muitos professores/professoras do meio rural costumam fazer parte de um círculo vicioso e perverso: são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não uma escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional, que rebaixa sua autoestima e sua confiança no futuro; como vítimas, tornam-se então provocadores de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo. E urgente romper com essa cadeia, estabelecendo novos vínculos, novas condições e nova identidade para *educadores! Educadoras do campo* (p. 42, grifo dos autores).

São diversos os problemas relatados pelos professores do Assentamento: seus direitos são negados, sua condição de trabalho não é favorável, não lhes proporcionam uma formação adequada que possibilite sua identificação com o campo, não evidenciam seu papel dentro da comunidade, e além destes fatores, os mesmos sofrem uma discriminação por serem professores rurais, o que origina certo preconceito da sociedade frente a estes profissionais.

Em que pesem estes diferentes condicionantes em relação ao trabalho dos professores do Assentamento, importa ressaltar o fato de que estes buscam, de alguma forma, romper com o estabelecido. O campo do camponês não foi deixado de lado, ou seja, as formas específicas de ser e de viver no campo, como as práticas da agricultura familiar, do extrativismo, da pesca, das crenças e valores fazem parte do cotidiano destes, proporcionando, assim, a valorização da cultura.

### 3.6 Prática Pedagógica nas escolas do Assentamento

Uma das principais características da Educação do Campo é a valorização dos sujeitos que a constituem. O projeto de educação, pensado pelos movimentos sociais para os trabalhadores do campo, tem como princípio considerar estas pessoas e suas necessidades, portanto, as práticas pedagógicas não podem estar dissociadas de um processo amplo de formação humana. Segundo Caldart (2011) a escola do campo precisa de um currículo que vise o desenvolvimento humano, que garanta o acesso a novos conhecimentos e a novas experiências de vida, que permita alargar horizontes e potencializar a condição humana.

Na pesquisa, através de observações e entrevistas, foi possível analisar a prática pedagógica nas escolas do Assentamento a partir dos conteúdos selecionados, objetivos, planejamento, metodologia, participação dos alunos, relação professor-aluno e comunidade-escola, além do processo de avaliação indicado pelos professores.

Para as observações realizadas nas turmas do 2º e 5º ano da escola Carlos Drummond de Andrade e nas turmas do 3º e 4º ano da escola Valmor Copatti, foi elaborado um roteiro com objetivo de verificar a prática pedagógica nas escolas do Assentamento na perspectiva da Educação do/no Campo. Além das observações foram realizadas entrevistas com dez (10) alunos, (10) professores e (10) pais.

Foi identificado, pela pesquisa, que a prática pedagógica nas escolas do Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos está inserida num contexto de contradições, pois ao mesmo tempo em que existem práticas inovadoras, constatou-se a existência de práticas conservadoras. Ao romper com as práticas conservadoras e adotar as práticas inovadoras o professor desafia-se a trabalhar com a diversidade de conhecimentos, informações e opiniões em sala de aula, propondo, assim, um novo olhar sobre a função da escola, sobre a criança e sua inserção na sociedade, por entender que a educação não pode estar alheia aos problemas sociais nem ao indivíduo partícipe do processo.

O papel dos professores neste Assentamento, como em outros, não consiste meramente em transmitir conteúdos aos alunos, mas de entender a realidade dos sujeitos de direitos, tornando a prática pedagógica um desafio. Conforme relata a professora P1:

No ano passado o diretor comprou vários pintinhos, deu um para cada aluno do 5º ano. As crianças levaram para casa. Elas tinham que cuidar desse pintinho. Muitos tiveram sucesso na criação. 02 alunas pediram aos pais para comprar outros. Tiveram uma experiência inacreditável. Venderam, ganharam dinheiro e compraram mais. Nas aulas as crianças relatavam oralmente e na escrita como estava o processo de crescimento dos pintinhos. No entanto, não levamos o projeto à diante. Como



tudo que fizemos de diferente aqui. Trabalha-se certo período e o projeto “morre”, ou seja, tem data de começar e terminar (entrevista realizada em nov/2014).

É possível para o professor aliar o trabalho realizado nos lotes ao exercício docente, o ser e o fazer estão imbricados de forma consciente no modo de agir deste professor, o qual, a partir de uma proposta que vem sendo construída - a proposta pedagógica própria da Educação do Campo - possibilita o aprender e o ensinar, mutuamente.

Porém, o professor defronta-se com situações inimagináveis que envolvem o seu trabalho no dia-a-dia. Essas situações podem ser tipificadas a partir dos relatos das professoras/as P1, P2 e P4 respectivamente,

Eu procuro trabalhar na minha prática diária com os alunos, atividades voltadas ao campo. Mas é muito difícil [...] me sinto sozinha [...] não tem recursos [materiais didáticos e financeiros], **falta apoio por parte da Secretaria Municipal e Estadual**. Tudo o que vem para nós [material] é urbano (entrevista realizada em nov./2014 grifos da autora).

**Recebemos “pacotes” prontos.** Embora, temos autonomia segundo a Secretaria. Diga-me, para que autonomia se não temos apoio e muito menos recursos para realizar atividades específicas para o campo? Não podemos usar o transporte escolar para levar os alunos a campo. Nossas aulas se resumem a sala de aula. **Quando tentamos participar das reuniões da Usina, precisamos repor... porque para nossos gestores só tivemos aula se for dentro de quatro paredes [sala]** (entrevista realizada em nov/2014 grifos da autora).

**Montei um projeto para realizar uma feira na escola quinzenalmente.** Neste projeto a comunidade poderia trazer seus produtos (queijo, leite, mandioca, verduras, etc.) para vender uns aos outros. Por exemplo, nem todos tem horta no assentamento, então, quem tinha o produto poderia vender, assim acontecia com todos os produtos. Os alunos participavam desta feira com seus pais, ajudavam vender, compravam [...] [...] assim conseguimos realizar duas feiras. **Veio a equipe da Secretaria e disse que não podíamos fazer a feira quinzenalmente, pois os alunos estavam perdendo aula.** Começamos a fazer mensalmente, vieram de novo, pedindo para que fizéssemos uma feira por bimestre, senão teríamos que repor as aulas. Acabamos desistindo porque, além de repor as aulas, que não tinha espaço no calendário, a comunidade achou que não valia a pena fazer bimestralmente (entrevista realizada em nov/2014 grifos da autora).

Há um movimento na prática pedagógica desses professores/as, numa tentativa de trabalhar a autonomia (organizar um conteúdo independente das orientações oficiais), no entanto, constatou-se que fatores externos, como os mencionados anteriormente, impedem o desenvolvimento de uma ação pedagógica específica aos sujeitos do campo.

Nessa lógica, Gritti (2003, p.135) diz que a “escola vai priorizar as necessidades impostas pelo capital”. Decorre daí o comprometimento dessas escolas com a “reprodução de um conhecimento urbano-industrial, em detrimento da compreensão das relações de trabalho e de propriedade da terra, inerentes ao trabalhador rural”.

Quanto ao planejamento das aulas, foi possível identificar que o mesmo é feito individualmente. Ao conversar com a professora P5, em relação ao seu planejamento, ela diz que “faço meu planejamento por semana, pego os conteúdos do currículo, conforme orientado por bimestre e sequência, e faço um complemento com a realidade daqui”. Outra professora P9, relata que

**Sempre procuro no livro didático alguma atividade que posso adaptar com a realidade dos alunos**, como por exemplo, se vou trabalhar o tema “meio ambiente”, leio com eles o texto do livro, depois relaciono com o que acontece no Assentamento e retorno ao livro para eles fazerem as atividades (entrevista realizada em nov/2014 grifos da autora).

Os dez (10) professores entrevistados foram unânimes em afirmar que seguem as orientações da Secretaria quanto aos conteúdos selecionados e que fazem adaptações a partir da realidade dos alunos, da comunidade.

Durante as observações realizadas nas quatro (04) turmas do ensino fundamental, identifiquei que o número de alunos varia entre nove (09) a quinze (15), talvez por isso ou pela presença da pesquisadora, havia um clima de silêncio e tranquilidade, mantido aparentemente pelo “controle” que os professores exerciam sobre as turmas. Apesar de metodologia bem peculiar, o desenvolvimento dos conteúdos não se difere muito de um professor para outro. Os professores seguem uma rotina diária com organização da sala e oração. Dois fazem, diariamente, no início da aula leitura de história para os alunos. Quanto ao desenvolvimento dos conteúdos destacou-se a presença de aulas expositivas, leitura individual e coletiva, produção individual, debates, trabalhos em grupo, rodas de conversa, trabalhos práticos, pesquisas, desenhos, entre outros. Dois dos professores trabalham com a participação ativa dos alunos, onde a metodologia apresentou aspecto de interação social, ou seja, de caráter comunicativo.

Ao perguntar aos professores sobre o processo avaliativo, somente três (03) disseram realizar provas, os demais afirmaram fazer uma avaliação diária através de observações e diagnóstico semanal.

Os professores relataram e foi identificado pela observação que há projetos escolares e que eles estão relacionados com a localidade: trabalho com horta, cuidado com os animais, datas comemorativas, entre outros. A comunidade não é participativa no desenvolvimento dos projetos, somente quando ocorre encerramento com apresentações culturais, eles vêm prestigiar. O que chamou atenção em relação aos projetos é que são organizados/pensados por

um ou dois professores e eles distribuem tarefas aos demais. Estes projetos funcionam por um determinado período e não constam no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Apesar das orientações políticas educacionais presentes nas escolas do Assentamento serem estabelecidas pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação, a relação professor-aluno, a seleção dos conteúdos, a metodologia e demais características relevantes à prática educativa no Assentamento ainda se relacionar com os objetivos do processo educativo conteudista, tem que ser reconhecido que a valorização do saber está intrínseco ao modo de pensar a vida dos seus sujeitos. Os professores/as procuram estabelecer relações entre os conteúdos escolares e a realidade de vida dos alunos, conforme relatado pelo/a professor/a P3: “procuro trazer os conteúdos escolares para a história dos alunos, para a sua vivência”. É possível efetivar uma prática diferenciada nas escolas, caminhando para uma concepção de educação que possa ter desdobramentos no campo da emancipação social.

Neste sentido, afirma Machado,

[...] ensinar-aprender deixará de ser menos uma questão de motivação (onde o professor motiva o aluno), e mais de significação onde o aluno possa ver um sentido real no conhecimento abordado na escola, não numa perspectiva utilitarista e pragmática, mas sim ampla e social, possibilitando a sua formação integral (2003, p. 236).

Embora práticas conservadoras estejam presentes nas atividades pedagógicas nas escolas do Assentamento, estas não são predominantes. Todos os professores/as demonstraram preocupação em articular a realidade vivida dos alunos com o contexto da sala de aula e dos conteúdos. Buscam, à sua maneira, quebrar essa concepção de educação tradicional. Mas, para a Educação do Campo isso não basta, é preciso, segundo Gritti (2003), ter clareza da forma de tratamento dispensada às experiências dos alunos, à formação dos professores, à distribuição e apresentação do espaço físico, ao desenvolvimento das atividades, aos materiais e instrumentos didáticos e pedagógicos, entre outros.

Para a professora P3, que tem seus filhos estudando nas escolas do Assentamento (02 na Escola da Agrovila e 01 na escola Campos Novos), a “escola é boa, mas não sei até que ponto ela está contribuindo para a formação dos meus filhos e alunos”. Segundo esta professora, “não estamos conseguindo formar nossas crianças para ficar no campo, percebo que elas (crianças) não têm identidade formada”. Para Caldart (2004), formar identidades é fundamental para a construção dos sujeitos do campo, ou seja, significa fazer que a pessoa tenha uma visão de si mesma (autoconsciência), que veja-se como camponês, trabalhador, gênero, cultura, entre outros, em uma perspectiva coletiva.

Ao conversar com os alunos constatou-se o relato da professora P3, que os jovens não querem ficar no campo, porque, segundo eles, não veem “felicidade e progresso na vida dos pais”. E, alguns relataram que os próprios pais incentivam sua saída do campo.

Alguns pais mostraram-se confusos e indefinidos com relação ao ensino a propiciar aos seus filhos, se devem lutar por uma educação realmente voltada as especificidades do campo ou permanecer com o paradigma que já conhecem. Para M2 “muitos dizem que é interessante um estudo diferente, ensinar as crianças de tudo um pouco, mas se as crianças precisarem ir para cidade vão estar atrasadas”. Outra mãe M5, durante a entrevista, disse não achar certo as crianças saírem da sala para fazer horta, irem à cidade em desfile e visitar museu. Para ela a escola é para aprender ler, escrever e fazer contas. “Quando eu estudava tinha que copiar do quadro e ler as lições do livro para aprender, hoje dizem que passear faz o aluno aprender”. A concepção de educação tradicional está muito presente em alguns assentados.

Como reverter essa situação? A educação precisa ser tomada como processo emancipatório e democrático, considerando os sujeitos do campo em suas identidades, sendo esta educação capaz de contribuir com o processo de transformação social (FREIRE, 2014).

Nesse sentido, o caminho viável para isso nos parece estar associado à conscientização dos sujeitos numa relação dialógica (FREIRE, 2014), num processo dinâmico e cotidiano de lutas, dando continuidade à dinâmica de luta dos movimentos sociais em busca de um desenvolvimento do campo e até mesmo do país. Mas, “a educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país”. (FERNANDES, 2009, p. 53).

É um processo lento e longo, porém os primeiros passos já foram anunciados na prática pedagógica desses profissionais que estão buscando conhecer e aplicar este novo projeto de educação.

### **3.7 Educação do Campo no Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos – Gleba Mercedes V**

A concepção e a prática da educação nas escolas do campo, explícitos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecem que o trabalho pedagógico com os sujeitos do campo precisa estar em consonância com a própria vida e com o mundo do trabalho desenvolvido por eles. Conforme a Resolução 01/02, parágrafo único

Art. 02 A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Fernandes (2009) defende que a educação para a população do campo precisa ser pensada a partir do lugar onde vivem, da terra em que pisam e não de outra realidade alheia à sua cultura. Segundo o autor, “o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (2009, p. 137).

Quando das entrevistas, percebeu-se que o paradigma que destaca a Educação do Campo no Assentamento é de uma compreensão unidimensional do rural construída ao longo do processo histórico por uma classe dominante sobre uma classe dominada. Conforme pode-se observar nas falas dos entrevistados P3, P5, M3 e E2 respectivamente,

O currículo elaborado para as escolas do campo... modéstia minha, não existe currículo pensado para nós; **o que predomina aqui são valores externos, desvalorizando os modos de vida dos camponeses; a educação é concebida num pacote urbano, tudo oriundo da cidade, menosprezando os saberes dos povos da terra, um ensino fragmentado**, reforçando a hegemonia e o individualismo, vendo os alunos como gavetas, cada um dentro de uma série, impondo o conhecimento considerado certo para cada ano (entrevista realizada dez/2014 grifos da autora).

Fala-se muito em educação do campo, fica aquela ideia que a escola por estar no campo tenha uma educação do campo. Para a educação do Assentamento ser considerada do campo precisamos mudar o conceito dentro da escola, a metodologia, a prática, o pensamento de alguns professores/as e até mesmo da comunidade. Vejo que temos aqui uma educação rural, pois **na minha visão nada mudou**. O que temos é uma escola nomeada do campo, localizada no campo, porém, com características da cidade. Uma escola que está preparando seus alunos para o trabalho urbano (entrevista realizada dez/2014 grifos da autora).

Gosto dos professores, mas a escola é fraca. **Gostaria que meu filho pudesse estudar na cidade. O que meu filho estuda aqui, não está preparando ele para arrumar um emprego na cidade**. Não quero que ele fique aqui. A vida é sofrida. Não gosto quando ficam inventando essa história de fazer horta, cuidar de animais, não quero isso para meu filho (entrevista realizada dez/2014 grifos da autora).

Aqui na escola quase não fazemos nada de diferente. Todos os dias o professor chega e manda abrir o livro. Ou então, enche o quadro para nós copiar. Já começamos a fazer horta, mas só. Mas, não deu certo não. Eu quero fazer uma faculdade e morar na cidade. Lá tem cinema, lanchonete e é mais divertido. Aqui não tem nada pra fazer (entrevista realizada dez/2014).

O depoimento dos entrevistados reporta-nos à história, onde as escolas do campo foram pensadas a partir do modelo de educação implantado na cidade, desconsiderando as

especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo rural. Dessa forma, a organização do currículo das escolas do campo se dá de forma vertical e fragmentada, sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem articulação com os saberes sociais produzidos pelos alunos. Isso se confirma com o segundo depoimento, quando o entrevistado diz que “nada mudou, que a escola está no campo, porém com características urbanas”.

Outro aspecto que leva a priorizar o currículo urbano nas escolas do Assentamento é o fato que existe a concepção, entre alguns assentados, de que a escola urbana é melhor do que a do campo. As propostas curriculares que colaboram com a manutenção da dicotomia entre campo e cidade, no qual o mundo urbano sempre está relacionado com a ideia de progresso e desenvolvimento precisa, urgentemente, ser superada.

Diante das considerações pode-se dizer que a educação no Assentamento, ainda, encontra dificuldades para trabalhar com o conhecimento trazido a partir da experiência vivenciada pelos alunos; a concepção do campo como espaço menor e exaltação do urbano como lugar desenvolvido e superior ao rural. Esta forma de conceber o campo diminui a autoestima dos alunos e também a identificação destes com a terra e com o sentimento de pertencimento ao lugar.

Para Molina (2008, p.22), “conhecer as marcas da desigualdade do sistema escolar do Campo é condição para compreender os resultados obtidos por suas escolas e principalmente, para construir caminhos para a superação”.

Isso se faz presente na fala e ações de alguns professores/as, pois estão buscando estudar para construir uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores do Assentamento. A professora P3 que estuda Residência Agrária pela Universidade de Brasília, trouxe, com a colaboração da Universidade, alguns colegas da especialização, os quais realizaram com os alunos da escola Valmor Copatti, oficinas pedagógicas como: fotografia, grafite, projeto história e memória. Segundo a professora, “pretendemos incluir essas atividades no Projeto Político Pedagógico da escola, assim, realizaremos todos os anos as oficinas”.

Ao acompanhar a realização das oficinas, presenciei a empolgação dos alunos. Eles participaram realizando as atividades com interesse e entusiasmo. Os estudantes E5 e E7 respectivamente, ao comentar sobre as oficinas dizem que:

Hoje eu não escrevi, nem peguei o livro didático, mas posso dizer que aprendi muito na oficina de grafite. A professora falou sobre as lutas dos movimentos sociais por uma escola do campo. Também falou que não devemos deixar de pensar como a

terra é importante e que devemos lutar por uma agricultura voltada para família (entrevista realizada em nov/2014).

Andamos pelo Assentamento, tiramos fotos, depois ouvimos o professor sobre a importância de conhecermos e valorizarmos o lugar onde vivemos. Ele falou que devemos estudar, porque a educação é uma das alternativas de mudança dentro da nossa sociedade que é dividida em classes e, que nós enquanto moradores do campo devemos lutar para quebrar a ideia de que somos atrasados e que a escola aqui não é boa (entrevista realizada em nov/2014).

Diante das falas, percebe-se a necessidade de uma educação com significados para a vida, em que seja substituído o conhecimento indireto e estéril dos livros didáticos por um conhecimento direto e fecundo da natureza. Ou melhor, trabalhar conteúdos a partir das realidades vivenciadas no dia-a-dia.

Por isso da necessidade de se pensar uma Educação do Campo voltada aos interesses dos trabalhadores do campo, fundamentada na agricultura familiar e sustentável. Uma educação a qual defenda os processos de ensino e aprendizagem com um currículo que valorize também os saberes dos povos do campo, transcendendo os conteúdos já programados, prontos e acabados. Uma Educação do Campo precisa de educadores que sejam da comunidade, ou tenham uma identidade com os sujeitos que fazem a escola do campo.

Nesta perspectiva, Freire (2011) aponta que a educação pode proporcionar formação de sujeitos que sejam protagonistas de suas histórias e que ela pode ser alternativa de mudança dentro da sociedade de classes. De acordo com Sacristán (2000, p.165) “o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo”. Segundo o autor “quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?” (SACRITÁN, 2000, p. 168).

Para Caldart (2008), a Educação do Campo deve ser definida pelos sujeitos que ali vivem, vinculando-se à cultura, reproduzindo-se pelas relações mediadas pelo trabalho, tratando o trabalho como produção material e cultural do sujeito. Essa educação deve-se fazer “com” os sujeitos do campo, não “sem” ou “para” esses sujeitos.

Sendo assim, a Educação do Campo busca estratégias de ensino e aprendizagem além da escola, fazendo com que esses educandos aumentem a vontade em modificar a realidade vivida, para tanto, faz-se necessário ligar as teorias às práticas na Educação do Campo.

A pesquisa mostrou que a educação no Assentamento Wesley Manoel dos Santos vem buscando romper com os paradigmas da educação rural à medida que propõe atividades

pedagógicas valorizando os saberes da terra perpassando os espaços materiais e imateriais do território. No entanto, este é um caminho longo a ser percorrido, pois é necessário a participação de todos os sujeitos que fazem parte desse contexto, sobretudo, do poder público para a consolidação de um novo modelo de desenvolvimento decorrente de mudanças estruturais e não advindas de políticas compensatórias.

### **3.8 Projeto Político Pedagógico: entraves à realidade da Educação do Campo**

Nossa escola está no campo, mas ainda não é do campo. [...] estamos construindo. (entrevista realizada em dez/2014 - professora).

A Educação do Campo é uma concepção que compreende a possibilidade de mudanças da sociedade por meio do trabalho pedagógico, seja nas escolas do campo, seja nos ambientes não formais. Os princípios da Educação do Campo estão regulamentados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Estes princípios fortalecem a concepção de Educação do Campo como uma educação para emancipação social, para isso o seu processo pedagógico deve assumir-se como uma ação política.

Ao buscar o Projeto Político Pedagógico das escolas do Assentamento, para análise, deparei-me com a seguinte fala de um diretor “nem sei onde está o PPP, acho que não está aqui, o pessoal da Secretaria pegou semana passada”. Então, fui até os professores e eles me apresentaram uma lista de conteúdos enviados pela Secretaria, dando a entender que seria o PPP desta escola. Na outra escola, apresentaram a proposta pedagógica, construída pela equipe técnica da Secretaria Municipal, com os conteúdos e habilidades a serem alcançadas por disciplina em cada bimestre.

Para constituir uma Educação do Campo se faz necessário definir propostas de ação que considerem a identidade camponesa, sua vivência e cultura, articuladas no PPP da escola. Portanto, pensar a escola do campo significa ir além de adaptar conteúdos com a realidade. E preciso transformar radicalmente as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Quando das entrevistas, ao perguntar sobre a organização para a construção e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) específico para o campo, os professores disseram que as escolas não possuem um e seguem o modelo elaborado para as escolas urbanas com algumas alterações voltadas à especificidade do campo, sendo estas “adaptadas” pelo próprio professor. Conforme a professora P5,



[...] estávamos estudando para elaborar o PPP da escola, conforme as especificidades do campo. Mas, de repente, parou tudo. Eu não conheço o PPP da escola, nem sei se tem. O que temos aqui é uma relação de conteúdos, elaborados pela Secretaria de Educação. Então, eu pego essa relação e tento adaptar com a vida das crianças (entrevista realizada em nov/2014).

Há que se chamar atenção, neste caso, para as palavras de Veiga (2001), quando diz que o Projeto Político Pedagógico é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Sendo assim, parte-se do princípio que este é a “vida da escola” e tem que transcorrer respeitando todos os espaços educativos, na escola e na comunidade.

Para um dos professores entrevistados P2, “[...] queremos um PPP voltado para as especificidades do campo, pois sabemos que a Educação do Campo não é uma simples ação pedagógica, e sim um conjunto de ações que deve envolver a comunidade”. Segundo o professor, “desenvolvemos projetos soltos, pois, não conseguimos elaborar o PPP. Nós precisamos de alguém que nos oriente, de uma formação voltada a uma Educação do Campo” (entrevista realizada em dez/2014).

Machado (2009) diz que

Na elaboração de um projeto pedagógico para a escola do campo deve-se, primeiramente, ter presente a concepção de educação do campo, suas finalidades e princípios básicos, como forma de caracterizar que espaço de atuação é esse, bem como os mecanismos de ação que melhor se aplicam a esse contexto (p 197).

O que se percebe nas escolas do Assentamento é uma concepção de educação deslocada dos princípios expostos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. É uma educação com concepções urbanas, dificultando o aprendizado desses sujeitos. O que podemos verificar nas falas dos professores P7 e P4 respectivamente,

A escola ainda tem uma visão muito urbana. Apesar de termos excelentes ideias, o trabalho é muito individual, cada professor trabalha em sua sala e pronto. Como não temos um PPP específico, a concepção de educação aqui é de uma concepção urbana. Mas estamos tentando mudar esse paradigma (entrevista realizada em dez/2014).

O Projeto Político Pedagógico é a alma da escola, ou seja, é a forma de organização do trabalho pedagógico; simboliza a vida e o trabalho de todas as pessoas que fazem a educação no dia-a-dia. Isso significa que a organização das escolas no Assentamento, é de uma concepção urbana, pois nosso PPP é urbano. Pior que transmitimos isso inconscientemente aos nossos alunos e pais. Porque prezamos apenas os conteúdos cognitivistas (entrevista realizada em dez/2014).

Segundo Caldart (2011), a matriz formativa que orienta a Educação do Campo não é igual à transmissão de conteúdos e tampouco à construção de competências. E, sim, deve envolver diferentes dimensões:

A instrução que vincula apropriação de conteúdos com desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento corporal, artístico, cultural, a capacidade organizativa, a formação de valores, o desenvolvimento da efetividade, da consciência ecológica, dimensões articuladas por objetivos formativos direcionados por um projeto histórico, de sociedade, de humanidade ( 2011, p.75).

Para a autora, “não é possível trabalhar de acordo com essa matriz sem romper com a forma escolar atual porque ela foi constituída desde outra concepção e com outras finalidades educativas” (2011, p. 75). Por isso, não há como discutir o Projeto Político Pedagógico sem articular as transformações necessárias na organização geral da escola.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2009), o PPP da escola do campo precisa estar articulado com o desenvolvimento dos sujeitos, levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios dos que vivem no campo.

Para Machado (2009, p. 200) “é de fundamental importância a constituição do coletivo escolar, uma vez que projeto político pedagógico refere-se sempre a um coletivo, sendo inconcebível sem ele; jamais pode ser fruto de desejos e aspirações individuais”.

Ao perguntar como as escolas fundamentam-se na concepção de educação trazida pelas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo se não possuem um PPP específico, três (03) professores não souberam responder e os demais disseram fazer adequações dos conteúdos com a legislação. Quanto aos pais foram unânimes em afirmar não conhecer o PPP (alguns não sabem do se trata) e desconhecem sobre as Diretrizes. Observa-se que não há uma convergência entre os professores e pais sobre a concepção de educação que fundamenta o PPP, trazida na legislação.

Portanto, o PPP das escolas do Assentamento, de caráter urbano, não vai ao encontro dessas concepções propostas pelos movimentos sociais para atender as especificidades dos sujeitos do campo, deixando os alunos do Assentamento aquém de seus direitos de ter uma educação que lhes possibilite ter vínculo com a terra, trabalho e cultura camponesa.

Embora estas escolas tenham sido criadas com o discurso de atender aos alunos do campo em suas especificidades, não se teve a preocupação em promover uma formação inicial e continuada dos educadores e, muito menos, em elaborar o Projeto Político Pedagógico diferenciado, voltado à realidade desses sujeitos. Pois, foram criadas em 2009 e ainda não possuem um PPP próprio, trabalhando desde sempre na condição de pacotes prontos para atender às necessidades desses sujeitos do Assentamento Wesley Manoel dos Santos.

## CONSIDERAÇÕES

Um projeto educacional não surge do nada e nem apresenta em seu acontecer as características tais e quais pensadas, ainda assim, tem fios condutores que, mesmo quebrados, emaranhados ou emendados, estabelecem relações entre uma ideia e uma prática.

Heloisa S. Gentil

Procurei neste trabalho, evidenciar os problemas da Educação do Campo, despertar a curiosidade e estimular reflexões. Para isso, durante a construção, levantei questões sem ter a pretensão de apresentar receitas prontas e acabadas, dogmatizadas, pelo contrário, propôs-me a interrogar a Educação do Campo para que ela mesma encontre seu caminho, haja vista os problemas levantados quanto à aplicação das políticas públicas.

Ao vivenciar experiências junto à comunidade do Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos – campo empírico da pesquisa - foi possível perceber que a Educação do Campo, embora mencionada em leis (desde da promulgação da Constituição de 1934), tanto em nível nacional, estadual e municipal, ainda hoje, encontra-se negligenciada no conjunto da aplicação das políticas públicas. Embora garantida enquanto direito - “Educação, direito de todos [...]” (art. 205, CF/88), por razões históricas, culturais e sociais, nem todos os filhos dos trabalhadores estão conseguindo ter acesso a este direito.

Para Freitas (2011), mesmo sendo garantido em lei, o acesso da classe trabalhadora à escola, esses sujeitos continuam sendo expropriados do conhecimento. Pois, a forma como a escola foi criada prioriza uma educação formal, a serviço do capital (leia-se: da classe dominante). Para o autor, a escola deve ser local de formação humana e não uma instituição submissa à lógica do capital que monopoliza e homogeneiza a formação de nossas crianças e jovens.

Como forma de se contrapor ao modelo de sociedade e de escola capitalista (classista e excludente), é que os movimentos sociais do campo, tendo como referência a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, e mais recentemente a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - buscam garantir escolas no e do campo vinculadas à realidade da comunidade com currículo que venha ao encontro dos interesses da classe trabalhadora.

A publicação das Diretrizes criou condições materiais para o diálogo além do espaço político. Elas são a materialidade das lutas dos sujeitos do campo em um documento que assegura uma política que englobe as especificidades do campo, sendo assim, um importante marco na história da Educação do Campo.

No Estado de Mato Grosso, especificamente no município de Sinop, a Educação do Campo vem conquistando lugar na agenda política nos últimos anos, através das legislações estaduais e municipais específicas para esta modalidade. Tanto o PEE, como a Resolução Normativa nº 003/2013/CEE/MT, bem como o PME e a Resolução nº 021/2009CME/SINOP/MT, resultado das lutas dos movimentos sociais, buscam articular o desenvolvimento dos sujeitos do campo levando em conta sua diversidade, identidade, situação histórica, suas expectativas e anseios.

São muitos os avanços conquistados na legislação, no entanto, em muito, as políticas para a Educação no/do Campo ainda apresentam-se de forma frágil, paradas quanto às práticas. Não por acaso, uma vez que os interesses estão voltados, por parte do Estado, para outros fins que não são para atender os interesses dos trabalhadores do campo.

O trabalho junto aos assentados do Assentamento de Reforma Agrária Wesley Manoel dos Santos chamou-me atenção em alguns fatos, entre outros: de muitos lotes estarem na condição de abandono e/ou arrendados para a monocultura; trabalho assalariado como forma de permanência e resistência no Assentamento.

Estes dois fatos ocorreram devido ao forte processo de modernização da agricultura. Os assentados que arrendaram ou até mesmo abandonaram seus lotes não conseguiram acompanhar esse avanço tecnológico por falta de recursos e políticas agrícolas específicas. Com isso, ocorreu uma desvinculação do homem da terra, transformando-o em um expropriado deste meio de produção tão importante para sua sobrevivência. Muitos permaneceram no lote buscando o trabalho assalariado como recurso de resistência e permanência. Muitos trabalhadores do Assentamento são obrigados a vender sua força de trabalho diariamente as fazendas tornando-se assim, um trabalhador assalariado.

Outro aspecto identificado pela pesquisa é a falta do trabalho coletivo entre os sujeitos assentados. Esta situação tem como pano de fundo, uma das características mais perversas do capitalismo neoliberal: o individualismo. Ou seja, esta característica está diretamente associada ao desenvolvimento do capitalismo no campo e, tem se caracterizado, basicamente, pela expropriação/exploração dos trabalhadores, tanto dos bens de produção quanto dos seus saberes, levando à desintegração do campesinato. Desta forma, perdeu-se muito dos valores próprios da cultura camponesa, principalmente a prática do coletivo.

Com relação à educação no Assentamento logo no início dos trabalhos junto aos assentados, quando das entrevistas, pôde-se perceber a vontade destes em falar, denunciar, ou seja, de serem ouvidos. Neste sentido, procurei dentro do possível garantir este direito. Desta

cumplicidade brotaram as palavras, ditas sem censura, sob as mais diversas formas e tons, muitas delas marcadas pelo sentimento de indignação, como que num grito pedindo socorro.

A pesquisa mostrou que os princípios pedagógicos que orientam as práticas educativas nas escolas do Assentamento estão em movimento, pois há por parte desses assentados uma vontade, um querer em romper com a lógica tradicional impregnada no fazer cotidiano. No entanto, faltam subsídios como formação continuada, para entender este “novo” projeto buscado como forma que leve às transformações propostas pela sociedade camponesa. Conforme os relatos: “[...] nos falta orientação de como fazer uma educação realmente do campo”; “[...] começamos várias vezes estudar no coletivo sobre Educação do Campo, no entanto, acontece uma, duas vezes e acaba” (entrevistas realizadas em nov/dez/2014).

Embora existam leis específicas que orientam as práticas pedagógicas nas escolas do campo, respeitando as diferenças e as especificidades locais, percebe-se que existe nas escolas do Assentamento adaptações quanto ao currículo, calendário, entre outros. Isso faz com que a concepção de educação materializada no cotidiano do Assentamento tenha como base paradigmas dominantes urbanocêntricos, enraizados nas determinações capitalistas.

No entanto, uma parte da comunidade escolar mostrou durante a pesquisa o interesse em mudar essa realidade. Ao mesmo tempo em que existem práticas voltadas aos interesses do mercado, há um movimento para consolidar um trabalho que priorize a identidade e a realidade cultural dos sujeitos que ali vivem trabalham e estudam. Em outras palavras, trabalho em uma perspectiva contra hegemônica.

Durante a pesquisa, notou-se o interesse destes trabalhadores em ter uma educação na perspectiva do/no campo, pela valorização dos saberes sociais como ponto de partida para compreensão da realidade. Identifiquei nos professores/as o desejo em concretizar uma educação realmente voltada aos interesses dos sujeitos do campo, com um currículo que considere as especificidades. Entretanto, o desconhecimento sobre o que é trabalhar na perspectiva da Educação do Campo dificulta as muitas iniciativas pretendidas. Ficou claro a necessidade de estudos que busquem conhecer o campo e seus desafios, principalmente no que se refere à Educação do Campo.

Por outro lado, ouvi pais de alunos dizerem que gostariam que seus filhos estudassem na cidade, pois, na concepção destes, “as escolas da cidade preparam para entrar na faculdade e conseguir um emprego em escritório”. Ficou claro nesta fala que, ainda, existe uma dicotomia muito forte entre as escolas da cidade e do campo. O estigma, historicamente, instalado para as escolas do campo, permanece muito vivo nos dias de hoje. Alguns

moradores do Assentamento acreditam que a educação urbana é melhor que a Educação do Campo.

Não há como negar que as facilidades trazidas pela modernidade da sociedade influenciam os moradores do campo, em relação à cidade. Para Kremer (2011), as transformações ocorridas na sociedade, interferem diretamente na vida das comunidades rurais. O que não significa, necessariamente, que esses trabalhadores/camponeses têm e/ou vem se beneficiando destas benesses trazidas pela ciência e tecnologia.

Outro aspecto que me chamou atenção foi a não aceitação, por parte de alguns pais em relação às práticas pedagógicas fora da sala de aula. Na concepção desses assentados só há aprendizagem, dentro de quatro paredes da escola. Segundo relatos de pais de alunos, levar as crianças para conhecer outros locais, participar de atividades culturais, cultivar hortaliças na escola, cuidar do espaço externo da escola e, ainda fazer uma visitação em outras moradas, é “matação de aula”.

A concepção de educação formal (conteúdos historicamente sistematizado e regimentados por lei) é muito presente no Assentamento. Para estudiosos da Educação do Campo, somente este tipo de educação (conteudista) não serve para a classe trabalhadora. É preciso ir além das quatro paredes. É preciso abrir as portas da escola para vida (PISTRAK, 2011).

A Educação do Campo é uma proposta baseada nos saberes dos povos do campo, na experiência de vida, na luta por políticas públicas que visam o aprender num conjunto heterogêneo e multicultural. Uma concepção que nasceu influenciada pela pedagogia libertadora e progressista de Paulo Freire. Uma educação adequada ao modelo sustentável de agricultura familiar, contra hegemônica e, principalmente, coletiva; que cultiva valores e princípios para além daqueles impostos pelo projeto do capital.

De maneira geral, a concepção de educação que permeia a comunidade Gleba Mercedes V, se apresenta dentro dos interesses capitalistas, pois a educação que está sendo “oferecida” aos seus sujeitos vem num pacote urbano, oriundo da cidade, prescrito por pessoas que trabalham na educação urbana e receberam formação para atuar na educação urbana.

Contudo, há por parte de um grupo (professores, alunos, pais, entre outros) outra visão de educação que vem sendo construída. Uma educação que leve o aluno a transformar o mundo através da consciência crítica, do diálogo e, sobretudo, do trabalho coletivo. Fica, pois, o indicativo da escola que queremos, da escola necessária, da escola pela qual devemos lutar e

cobrar dos gestores de políticas públicas para que respondam aos anseios das populações do campo.

Há que se pensar outro campo e outra escola. Creio que a maior dificuldade ainda está em saber como fazer.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil.** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil.** Brasília: UNB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Vol. 2. Brasília. BF: **Articulação nacional por uma educação básica do campo**, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 10 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em: 25 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em: 10 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 10 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em: 10 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 09 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de 11 de agosto de 1827.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm). Acesso em: 10 de abril de 2015.



\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71**, de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**, de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB/CNE nº 36/01**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília/DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação CD/FNDE. **Resolução nº 03, de 28 de março de 2007**. Cria o Programa Caminho da Escola e estabelece as diretrizes e orientações para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal possam buscar financiamento junto ao Banco de Desenvolvimento Social e Econômico - BNDES para aquisição de ônibus e embarcações enquadrados no Programa, no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3406.htm>>. Acesso em: 20 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/711767/lei-11947-09>>. Acesso em: 20 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 173, de 16 de março de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/item/3653-medida-provis%C3%B3ria-n%C2%B173>>. Acesso em: 20 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação do Campo – Programas e ações**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17429](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429)& Acesso em: 11 de março de 2015.

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

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do movimento sem terra**. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação**

**do Campo:** campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. O MST e a escola: concepções de educação e matriz formativa. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferencia Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo:** campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

\_\_\_\_\_; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luíz Carlos de. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GENTIL, Heloisa Salles. **Formação docente – no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais**. Dissertação (mestrado). UFRGS/RS. 128 p. Porto Alegre/RS, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOOGLE. **Mato Grosso e seus municípios**. Disponível em: <https://www.google.com.br/mapa+do+município+de+sinop+mt&biw=1252&b> Acesso em: 30 de março de 2015.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Infográficos: Dados gerais do município de Sinop**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/> Acesso em: 30 de março de 2015.

KREMER, Adriana. **Menos uma coisa no lugar: as comunidades rurais e o fechamento de suas escolas**. Disponível em: <http://anped.org.br/reunioes/30ra/postar/GT06-3147-int.pdf> Acesso em: novembro de 2014

KOLLING Edgar Jorge; NÉRY Irmão e MOLINA Mônica C. (orgs). **Por uma educação básica do campo (Memória)**. 3 ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999. Vol. 01

\_\_\_\_\_.; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Saete (orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Vol. 04

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

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Um projeto político-pedagógico para a escola do campo**. Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 4, nº 8, p. 191-219. jul/dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas, SP: [s.n.], 2003.

MATO GROSSO. **Constituição Estadual de Mato Grosso**. Cuiabá/MT. Assembleia Legislativa, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 49/98**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Resolução 126/03-CEE/MT**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

\_\_\_\_\_. **Resolução Normativa nº003/2013-CEE/MT**. Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014 - D.O. 06.06.14.** Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural no Brasil.** Brasília: Universa, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação.** Brasília: Incri; MDA, 2008.

\_\_\_\_\_. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Saete et. al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_; FREITAS, Helena C. de A. **Avanços e desafios na construção da educação do campo.** Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2562/1751>. Em aberto, Brasília, v.24, n. 85, p. 17-31, abril 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PERIPOLLI, João Odimar. **Expansão do capitalismo na Amazônia norte mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola.** Tese (Doutorado). FAED/UFRGS/RS. 276p. Porto Alegre/RS, 2009.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** 2011. Disponível: <http://br.monografias.com/trabalhos915/educa%C3%A7%C3%A3o-campo-pol%C3%ADticas/educa%C3%A7%C3%A3o-campo>. Acesso em: 25 de julho de 2014.

PISTRAK, Moysey M. **Fundamentos da escola do trabalho.** Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 20 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v.14, n. 42, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Educação Rural: da expropriação dos saberes práticos do camponês à expropriação da terra. **Revista reflexão e ação,** Santa Cruz do Sul, v. 22, n.2, p. 323-346, jul./dez. 2014.

RIBEIRO, Ueliton França e LEOPOLDO, Paulo Rodolfo. Colonização ao Longo da Transamazônica: Trecho Km 930 – 1035. **Revista Científica Eletrônica de Agronomia Periodicidade Semestral** – ano II – ed 3 – junho de 2003. Disponível em:

[http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/OHqwzmlCMN3LCLx](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/OHqwzmlCMN3LCLx). Acesso em 25 de abril de 2015.

ROCHA, Ibrahim. **Manual de Direito Agrário Constitucional: lições de direito agroambiental**. Belo Horizonte. Fórum. 2010

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 35 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1982.

\_\_\_\_\_. **Os ganhos da década perdida**. Revista Presença Pedagógica. Editora Dimensão, v. 1, n. 9, nov./dez. de 1995.

SINOP. **Lei nº 1052 de 08 de setembro de 2008**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Sinop, Estado de Mato Grosso, e dá outras providencias.

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica de Sinop**. Câmara Municipal de Sinop. Sinop / Mato Grosso. 1990 e 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 021/2009 CME/SINOP-MT**. Institui as Diretrizes Operacionais para a oferta da Educação Básica do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Sinop.

SIQUEIRA, Euzemar Fátima Lopes. **Políticas públicas educacionais para a população do campo e a inserção da agricultura familiar no programa nacional de produção e uso de biocombustível - PNPB: interfaces e controvérsias**. Dissertação (Mestrado). UFMT/MT. Cuiabá/MT. 184 f., 2011.

SOUZA, Edison dos Santos. **Sinop: histórias, imagens e relatos**. Um estudo sobre a sua colonização. Cuiabá: Instituto de Ciências Humanas e sociais, 2004.

TEIXEIRA, Luciana. **A colonização do norte de Mato Grosso: o exemplo da Gleba Celeste**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente prudente. 117 f. 2006.

TERRIEN, Jacques. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola do campo. In: TERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria N. (Coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1987.

VEIGA, Ilma de Passos. **Projeto Político pedagógico: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2001.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho:** reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. **Terra trabalho e educação:** experiências socioeducativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

ZART, Laudemir Luiz. **A configuração socioeconômica e cultural dos habitantes na cidade de Sinop:** entre a experiência vivida e a utopia projetada. In: ZART, Laudemir Luiz; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos ; SOUZA, Edison Antônio de (org.). Sinop: educação, memória e ambiente. Cáceres: Editora UNEMAT, v. 1000, p. 184-206, 2005.