



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Campus de Três Lagoas
Programa de Pós-graduação em Geografia



WILLIAM JAMES VENDRAMINI

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA DO
CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORRÊ, POCONÉ/MT**

TRÊS LAGOAS – MS
Abril/2025



Serviço Público Federal



**Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Campus de Três Lagoas
Programa de Pós-graduação em Geografia**

WILLIAM JAMES VENDRAMINI

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA DO
CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORRÊ, POCONÉ/MT**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Geografia do Campus de Três Lagoas da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS,
como requisito final para a obtenção do título de
Doutor em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho

TRÊS LAGOAS – MS
Abril/2025

BANCA AVALIADORA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA DO
CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORRÊ, POCONÉ/MT**

Dr. Rodrigo Simão Camacho (Presidente) – Universidade Federal da Grande
Dourados – UFGD

Dr. Sedeval Nardoque (Interno) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS – Campus Três Lagoas

Dr.^a Tereza Sandra Loiola Vasconcelos (Externo) – Universidade Estadual do
Ceara – UECE

Dr.^a Cássia Betânia Lopes dos Santos (Externo) - Universidade Federal da
Grande Dourados – UFGD

Dr.^a Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira (Externo) – Universidade do Estado
de Mato Grosso – UNEMAT

AGRADECIMENTOS

Ao rememorar os anos dedicados ao doutoramento — permeados por intensas jornadas de estudo, dedicação inabalável e esforço contínuo — sinto-me compelido a manifestar minha mais profunda e sincera gratidão àqueles que, com presença marcante e apoio inestimável, foram essenciais para a concretização de mais este ideal. Assim, por meio destas palavras, procuro registrar a relevância singular que cada uma dessas pessoas exerceu, e continua a exercer, nesta conquista, reiterando meu reconhecimento e apreço a todos os que contribuíram para esta realização.

Em primeiro lugar, dirijo minha mais elevada gratidão à minha mãe, Zélia Vendramini, e a toda minha família, pela compreensão diante das inúmeras ausências impostas por esta trajetória acadêmica, quando, por diversas vezes, foram privados de minha convivência e atenção. A eles, devo o amparo incondicional e o constante estímulo que me sustentaram nos momentos mais desafiadores.

Rendo, igualmente, meu reconhecimento ao meu filho, Pedro Fernandes Naves Vendramini, cujo apoio e incentivo tornaram-se farol a iluminar meu caminho, inspirando-me a incessantemente buscar minha melhor versão e a ser-lhe exemplo de integridade e perseverança.

Estendo meus agradecimentos aos estimados professores e à dedicada equipe da Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa, cuja colaboração, incentivo e apoio foram fundamentais nos momentos de convivência e no desenvolvimento dos projetos e atividades que integraram o percurso desta pesquisa.

Registro, com especial apreço, minha gratidão aos valorosos estudantes que, de forma voluntária e entusiástica, se dispuseram a participar das atividades propostas, demonstrando admirável abertura ao conhecimento e à inovação. Agradeço, também, aos seus pais e responsáveis, que confiaram nas iniciativas apresentadas, permitindo a participação de seus filhos em aulas de campo e em diversas ações vinculadas à escola e à investigação científica que desenvolvi concomitantemente.

Minhas deferências mais sinceras ao Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho, meu orientador, e, sobretudo, um amigo leal e generoso. Agradeço-lhe pela paciência, pela sensibilidade e pela excelência enquanto ser humano e acadêmico, cuja orientação foi determinante para a consecução desta jornada.

Expresso, ainda, minha gratidão aos ilustres membros da banca examinadora, que gentilmente se dispuseram a contribuir com valiosas reflexões e orientações, ampliando significativamente meu arcabouço teórico e colaborando de forma decisiva para a conclusão desta pesquisa. Agradeço, também, aos docentes da pós-graduação e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGEU/UFMS, por proporcionarem o ambiente propício à realização deste trabalho.

Por derradeiro, reservo meu mais profundo e reverente agradecimento a Deus, cuja presença constante guiou, abençoou e iluminou cada etapa desta caminhada, concedendo-me forças e sabedoria para transpor os obstáculos e alcançar está tão almejada vitória.

RESUMO

Considera-se que a Educação do Campo se configura como uma proposta pedagógica concebida de forma coletiva, fruto da articulação entre movimentos socioterritoriais, educadores, pesquisadores e comunidades camponesas. Nesse contexto, a presente tese teve por escopo refletir acerca da Educação do Campo e das práticas educativas de Geografia desenvolvidas na Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa, situada no município de Poconé, estado de Mato Grosso, tomando como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2021 e 2024. A escolha desta temática encontra-se alicerçada na premente necessidade de compreender de que maneira as práticas pedagógicas, as políticas públicas e a estrutura curricular da referida instituição dialogam com os princípios fundamentais que orientam a Educação do Campo. A análise empreendida possibilitou a identificação de avanços, limitações e desafios inerentes à consolidação da Educação Básica do Campo no referido município, a partir do exame crítico do currículo, da implementação de práticas de ensino de Geografia e da interação com as políticas públicas vigentes. A pesquisa foi delineada sob uma abordagem metodológica mista, contemplando tanto perspectivas qualitativas quanto quantitativas, e valendo-se de procedimentos diversos, tais como revisão bibliográfica, pesquisa participante, análise documental e investigação de campo. Para a coleta de dados, utilizaram-se instrumentos como questionários, registros fotográficos e a apreciação de relatórios elaborados pelos discentes. Os resultados evidenciaram que o ensino de Geografia se apresenta como uma ferramenta pedagógica estratégica, capaz de promover a valorização das relações socioterritoriais, dos saberes populares locais e, sobretudo, de contribuir para o reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos históricos vinculados ao espaço rural. Este processo revela-se fundamental para fomentar uma resistência ativa frente à lógica de subordinação imposta pelo sistema capitalista, impulsionando a (re)produção de relações socioterritoriais pautadas pela justiça social e pela sustentabilidade. Destarte, conclui-se que a organização curricular fundamentada na realidade socioterritorial camponesa, quando articulada a políticas públicas específicas e sensíveis às demandas do campo, exerce um papel crucial na consolidação de práticas pedagógicas emancipatórias. Tal avanço, contudo, depara-se com entraves advindos das diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, que por vezes impõem limitações à autonomia pedagógica das escolas do campo. Diante desse panorama, defende-se que o ensino de Geografia, estruturado a partir de projetos educativos contextualizados, contribui de maneira significativa para a construção de uma aprendizagem crítica, vinculada às singularidades socioterritoriais dos estudantes. A avaliação dos impactos do currículo e das políticas públicas implementadas na Educação Básica do Campo em Poconé enseja uma reflexão aprofundada sobre seus progressos e limitações, permitindo o delineamento de estratégias educacionais mais condizentes com a realidade dos sujeitos camponeses. Assim, constata-se que políticas públicas, currículo e práticas pedagógicas exercem influência direta e determinante na formação dos educandos, tanto no âmbito didático-pedagógico quanto na gestão administrativa. Esses elementos podem constituir-se como instrumentos de fortalecimento das práticas escolares comprometidas com a emancipação, ou, inversamente, converter-se em obstáculos à sua efetivação plena. Por conseguinte, reconhecendo que a Educação do Campo deve emergir das especificidades socioterritoriais de cada comunidade, é imperioso que suas diretrizes assegurem a defesa da (re)existência dos sujeitos do campo em seus territórios, garantindo-lhes o direito inalienável à justiça social e à sustentabilidade ambiental.

Palavras-chave. Educação do Campo, Ensino de Geografia, Currículo escolar, Políticas Públicas, Socioterritoriais.

ABSTRACT

Rural Education is a pedagogical proposal conceived collectively, resulting from the articulation between socio-territorial movements, educators, researchers and rural communities. In this context, this thesis aimed to reflect on Rural Education and the educational practices of Geography developed at the Dom Francisco de Aquino Corrêa School, located in the municipality of Poconé, state of Mato Grosso, taking as a time frame the period between 2021 and 2024. The choice of this theme is based on the pressing need to understand how the pedagogical practices, public policies and curricular structure of the institution dialogue with the fundamental principles that guide Rural Education. The analysis undertaken made it possible to identify advances, limitations and challenges inherent to the consolidation of Basic Rural Education in the municipality, based on the critical examination of the curriculum, the implementation of Geography teaching practices and the interaction with current public policies. The research was designed using a mixed methodological approach, encompassing both qualitative and quantitative perspectives, and using various procedures, such as bibliographic review, participatory research, documentary analysis and field investigation. Instruments such as questionnaires, photographic records and the assessment of reports prepared by students were used to collect data. The results showed that teaching Geography is a strategic pedagogical tool, capable of promoting the appreciation of socio-territorial relations, local popular knowledge and contributing to the recognition of students as historical subjects linked to rural areas. This process proves to be fundamental to fostering active resistance against the logic of subordination imposed by the capitalist system, driving the (re)production of socio-territorial relations guided by social justice and sustainability. Thus, it is concluded that the curricular organization based on the socio-territorial reality of rural areas, when articulated with specific public policies that are sensitive to the demands of the countryside, plays a crucial role in the consolidation of emancipatory pedagogical practices. However, such progress faces obstacles arising from the guidelines established by the Mato Grosso State Department of Education, which sometimes impose limitations on the pedagogical autonomy of rural schools. Given this scenario, it is argued that the teaching of Geography, structured based on contextualized educational projects, contributes significantly to the construction of critical learning, linked to the socio-territorial singularities of students. The evaluation of the impacts of the curriculum and public policies implemented in Basic Education in the Countryside in Poconé allows for an in-depth reflection on their progress and limitations, allowing the design of educational strategies that are more consistent with the reality of rural subjects. Thus, public policies, curriculum and pedagogical practices have a direct and decisive influence on the education of students, both in the didactic-pedagogical sphere and in administrative management. These elements can be instruments for strengthening school practices committed to emancipation, or, conversely, become obstacles to their full implementation. Therefore, recognizing that Rural Education must emerge from the socio-territorial specificities of each community, it is imperative that its guidelines ensure the defense of the (re)existence of rural subjects in their territories, guaranteeing them the inalienable right to social justice and environmental sustainability.

Keywords : Rural Education, Geography Teaching, School Curriculum, Public Policies, Socioterritorial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Organograma da metodologia	25
Figura 02: Área de Estudo	35
Figura 03: Manifestações dos movimentos socioterritoriais	100
Figura 04: Mapa da DRE's e suas respectivas NRE's no estado de Mato Grosso	200
Figura 05: Matriz curricular do 6º ao 9º ano	246
Figura 06: Matriz curricular do Ensino Médio	247
Figura 07: Bloco de itinerário formativo complementar: Linguagem / Humanas	248
Figura 08: Bloco de itinerário formativo complementar: Matemática / Ciências	249
Figura 09: Bloco de itinerário formativo complementar: Matemática / Humanas	250
Figura 10: Bloco de itinerário formativo complementar: Ciências / Humanas	250
Figura 11: Área do conhecimento e disciplinas específicas para escolas do campo	252
Figura 12: Mapa de localização da sede e das salas anexas	266
Figura 13: Sede da escola antes da reforma	278
Figura 14: Sede da escola com reforma iniciada	280
Figura 15: Novo local de funcionamento da escola Dom Francisco	281
Figura 16: Atividade de Geografia seguida de debate em sala	282
Figura 17: Apresentação de experiência em sala de aula	283
Figura 18: Leitura e interpretação de mapas	285
Figura 19: Trabalho com pontos cardeais e orientação	306
Figura 20: Aula de campo nas imediações da unidade escolar	309
Figura 21: Aula de Campo no Pantanal de Mato Grosso	311
Figura 22: Projeto diversidade cultural na escola	313
Figura 23: Gráfico do rendimento escolar por turma antes de depois da aula de campo	315
Figura 24: Média de idade dos veículos do transporte escolar, considerando o ano de fabricação	322
Figura 25: Frota de transporte de atende a escola	326
Figura 26: Mapa da rota do transporte escolar	339
Figura 27: Comunidade do Quilombo Jejum e a escola DFAC no contexto nacional, estadual e municipal	340
Figura 28: Localização do quilombo Jejum, da escola DFAC e mineradoras	344

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Detalhamento de objetivos de aprendizagem de Geografia (3º ciclo do Ensino Fundamental)	170
Quadro 02: Detalhamento de objetivos de aprendizagem de Geografia (Ensino Médio)	203
Quadro 03: Objetivos de Geografia para o terceiro ciclo do ensino fundamental de acordo com o PCN – Geografia	210
Quadro 04: Objetivos de geografia para o terceiro ciclo do ensino médio de acordo com o PCN – Geografia	223
Quadro 05: Descrição da aprendizagem do caderno de Ciências Humanas	233
Quadro 06: Matriz curricular das escolas do campo para o ensino fundamental	236
Quadro 07: Unidades temáticas por eixo / disciplina no ensino fundamental	238
Quadro 08: Unidades temáticas por eixo / disciplina no ensino médio	243
Quadro 09: Quantidade de pessoas por setor e estrutura da unidade escolar	254
Quadro 10: Rotas do transporte escolar da escola Dom Francisco	355

TABELAS

Tabela 01: Alimentos fornecidos pelo quilombo Jejum para Merenda escolar	354
Tabela 02: Valor por estudante repassado em 2022 pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE	356
Tabela 03: Cálculo hipotético do valor a ser transferido pelo FNDE	356

SUMÁRIO

Introdução	11 24
Metodologia	35
Localização da área de estudo	
CAPÍTULO 1 – DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA: APROXIMAÇÕES COM O COMPONENTE CURRICULAR	37
1.1 - Reflexões acerca do ensino da Geografia: Gênese e desenvolvimento da Geografia escolar	38
1.2 – Categorias de análise geográfica no processo de ensino e aprendizagem	59
1.3– O ensino de Geografia, Questão Agrária e Educação do Campo	70
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONDICIONANTES HISTÓRICOS, PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E AS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS	89
2.1 – História de formação da Educação do Campo	89
2.2 – Os movimentos socioterritoriais em ação	94
2.3 – Educação do Campo: Pressupostos pedagógicos emancipatórios	108
2.3.1 – Educação do Campo e a crítica do desenvolvimento do capitalismo no campo	111
2.3.2 – Educação do Campo X Educação Rural: Políticas e paradigmas em disputa	120
2.4 – Políticas Públicas Educacionais do Campo: uma conquista dos movimentos socioterritoriais camponeses	128
2.4.1 – As políticas públicas de Educação do Campo: Pronera e Pronacampo	145
CAPÍTULO 3 – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO EM MATO GROSSO	156
3.1 – A BNCC e a DRC/MT a interferências na formação do currículo escolar do Campo	156
3.2 - Orientações curriculares e a organização do sistema de gestão na Educação Básica de Mato Grosso: uma implementação impositiva	180
3.2.1 A organização das diretrizes para a Educação Básica do Campo em Mato Grosso	202
3.3 Organização Curricular de Geografia em Mato Grosso: Análise dos Objetivos de Aprendizagem, da Hierarquização e da influência dos PCN's	209

3.5 – A matriz curricular das escolas do campo no estado de Mato Grosso (2023)	242
CAPÍTULO 4 – PRÁTICAS EDUCATIVA EM GEOGRAFIA NA ESCOLA DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORRÊA	262
4.1 – Educação Básica do Campo no contexto agrário município de Poconé/MT: análises e preposições	262
4.2 – Caracterização da Escola do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa	273
4.3 – Apresentação do Projeto Político Pedagógico como instrumento orientativo	286
4.4 – Análise do perfil socioeconômico dos professores e estudantes e das práticas pedagógica de Geografia na escola Dom Francisco	290
CAPÍTULO 5 - POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESCOLA DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORRÊA	334
5.1 – O transporte escolar e Escola do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa: os desafios enfrentados pela Educação Básica do Campo	334
5.2 – A escola Dom Francisco de Aquino Corrêa: relações fortalecidas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	346
CONSIDERAÇÕES	359
REFERÊNCIAS	364
	397
Anexos	
	443
Apêndices	

INTRODUÇÃO

Trajetória como pesquisador

Me formei em Licenciatura em Geografia no ano de 2010, na Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, cidade de Cáceres, concluí o mestrado em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGGEO, da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, cidade de Cáceres, em 2017. Tanto o Trabalho de Conclusão de Curso, como a Dissertação, atuei na linha da Geografia Física, relacionados a Hidrogeografia e Risco a inundação na cidade de Cáceres respectivamente.

Em 2018, assumi posse como professor na Escola Estadual Dom Francisco de Aquino Corrêa, no distrito de Cangas em Poconé – MT, esse processo, fez com que eu observasse as coisas (sujeitos do campo, estrutura física da escola, currículo, material didático) sob um outro prisma, entendendo que poderia me aprofundar meus conhecimentos na área de Ensino de Geografia, com foco na Educação do campo, sendo uma possibilidade de aplicar e estudar metodologias e práticas educativas que fizessem mais sentido para os estudantes e para mim. Desta forma, em 2021, ingressei no programa de pós-graduação em Geografia – PPGEO, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, no campus de Três Lagoas, para realizar o doutorado nessa linha de pesquisa que no momento fazia mais sentido.

Ingressei no doutorado, por meio do processo seletivo, efetivando a matrícula em fevereiro de 2021, realizando ao longo do tempo as disciplinas que eram obrigatórias e as optativas que conversavam com a temática da tese ou subsidiavam elementos para melhorar o conhecimento teórico e assim contribuir com o desenvolvimento da construção da pesquisa, as disciplinas foram:

- Seminário de Doutorado em Produção do Território e Análise Geoambiental, mesmo sendo obrigatório, contribui para a interação entre os pesquisadores do mestrado e doutorado, possibilitando a troca do saber, experiência e planejamento do desenvolvimento da pesquisa

- Estado Contemporâneo e Políticas Públicas no Brasil, o objeto de participar desta disciplina foi compreender melhor as formas de governo mais contemporâneas no Brasil e perceber como elas impactam na sociedade;
- Território, Questão Agrária e Políticas Públicas no Brasil, o objetivo nesta disciplina foi obter embasamento teórico para melhorar a escrita da tese;
- Tópicos Especiais em Políticas da Educação, nesta disciplina buscou-se captar elementos sobre a educação do Brasil e o Ensino de Geografia e quais as principais políticas vigentes e seus reflexos no Brasil;
- Agroecologia e Sustentabilidade Agroambiental, nesta disciplina buscamos entender como o campesinato utiliza as práticas agrícolas e como isso pode ser utilizado na Educação do Campo;
- Tópicos Especiais II: Disputa Paradigmática e Educação do Campo, buscamos aprender sobre o paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário que correlacionado com fatores como território, lugar, região e paisagem e políticas públicas, interferem na Educação do Campo;
- Atividades Orientadas I e II, nestas disciplinas o contato direto com o orientador possibilitou a construção do texto da tese, além de realizar os aproveitamentos de créditos cursados no mestrado.

Como parte das exigências, participei de eventos de nível regional, nacional e internacional, apresentando trabalhos, resumos e compondo a comissão organizadora de alguns. Os principais eventos foram:

- Enanpege/2022/2023,
- Conferência estadual popular de educação - etapa municipal/2021,
- Semana Da Agroecologia/2021,
- Conferência Estadual Popular De Educação De Mato Grosso/2021,
- Seminário Internacional "Democracia, Mercado e Educação: Impactos, Resistências e Perspectivas no tempo presente",

- I, II e III mostra científica de povos tradicionais, quilombolas e indígenas do estado de Mato Grosso: Campus universitário na praça e feira do conhecimento das escolas/2021/2022/2023,
- I e II olimpíada nacional de povos tradicionais, quilombolas e indígenas/2022/2023,
- I colóquio de experiências didáticas (COLED): Desafios do ensino na educação básica em tempos de pandemia de covid-19,
- XX Semana de Geografia (SEMAGEO), VI Seminário do Programa de Pós-Graduação em Geografia e, V Seminário de Práticas de Ensino Em Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, da Travessia À Resiliência: Uma Perspectiva Geográfica/2021,
- Simpósio: Capitalismo e Educação no Campo em tempos de pandemia/2021,
- II semana acadêmica da pesquisa e inovação/2022,
- IX CONEDU - Encontro Nacional de Educação/2021,
- IV e V Encontro escolar quilombola/2022/2023,
- XXI SEMAGEO, VII Seminário da Pós-Graduação Em Geografia E VI Seminário De Práticas De Ensino Em Geografia da UNEMAT/2023,
- Congresso Internacional de Movimentos Docentes/2022/2023

Dessa maneira, tenho envidado esforços contínuos para participar de atividades tanto no âmbito da pós-graduação quanto em espaços extracadêmicos, com o propósito de ampliar minha experiência, aprofundar conhecimentos e obter informações relevantes que pudessem subsidiar e enriquecer o desenvolvimento desta pesquisa. Paralelamente, por motivações de ordem pessoal e compromisso social, mantive-me atuante na Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, exercendo múltiplas funções — como docente, coordenador pedagógico e tesoureiro — o que me permitiu vivenciar, de forma concreta, as complexidades e especificidades que permeiam a dinâmica de uma escola do campo.

Ao ingressar, em 2018, como professor nessa instituição, deparei-me imediatamente com duas realidades marcantes. A primeira foi a calorosa receptividade da comunidade escolar — composta por estudantes, famílias e profissionais da educação — que me acolheu de maneira tão genuína que, em poucos dias, já me percebia integrado ao tecido social e cultural daquela coletividade. A segunda realidade, contudo, revelou-se mais desafiadora: a precariedade estrutural da escola e a carência de materiais pedagógicos essenciais ao pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Tal constatação despertou em mim um interesse ainda mais profundo em compreender as demandas latentes daquele território, bem como em investigar as políticas públicas e os programas educacionais então vigentes nas esferas nacional e estadual, buscando analisar criticamente de que forma essas diretrizes incidiam sobre a realidade concreta da escola e de seus sujeitos.

No decurso da elaboração desta tese, procurei potencializar as práticas pedagógicas já consolidadas, ao mesmo tempo em que assumi a iniciativa de formular e submeter projetos que viabilizassem a captação de recursos financeiros. Entre tais iniciativas, destacam-se projetos voltados à implementação de uma horta escolar, à valorização da diversidade cultural quilombola, camponesa e indígena, e à promoção da sustentabilidade ambiental no contexto do Pantanal. Ademais, empenhei-me em inserir jovens estudantes em programas de pesquisa de extensão, oportunizando o primeiro contato com a iniciação científica. Como fruto desses esforços, alguns discentes lograram êxito na obtenção de bolsas de estudo, o que lhes possibilitou não apenas a continuidade de sua formação acadêmica, mas também a permanência na escola pública, reforçando o papel desta como espaço de emancipação social.

Sob essa perspectiva, defendo que a realização de pesquisas em escolas do campo reveste-se de importância estratégica, uma vez que oferece subsídios fundamentais para a formulação de políticas públicas e práticas educacionais mais justas, inclusivas e equitativas. Trata-se de um campo de investigação que, além de fortalecer a participação ativa das comunidades, contribui para o avanço do conhecimento científico acerca da Educação do Campo enquanto expressão de uma pedagogia crítica e libertadora, nos moldes freirianos.

A presente pesquisa, portanto, almeja revelar as múltiplas dimensões da realidade socioterritorial analisada, evidenciando a centralidade do currículo e das políticas públicas específicas na construção de uma educação verdadeiramente emancipatória. Ao lançar luz sobre essas questões, busca-se não apenas diagnosticar os desafios impostos pelo contexto, mas, sobretudo, fomentar reflexões e práticas que conduzam à transformação social, reafirmando o direito dos sujeitos do campo a uma educação que respeite suas identidades, saberes e modos de vida, e que promova a resistência frente às imposições homogeneizantes do sistema hegemônico.

Trajetória da pesquisa

A presente proposta de investigação e reflexão acadêmica tem como eixo central a temática da Educação do Campo e as práticas pedagógicas de Geografia desenvolvidas na Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, situada no município de Poconé, no estado de Mato Grosso. Este território singular caracteriza-se pela confluência da biodiversidade pantaneira, dos saberes tradicionais e das experiências históricas de resistência camponesa, configurando-se, assim, como um espaço privilegiado para o debate em torno do direito à educação contextualizada, emancipatória e socialmente referenciada.

A Educação do Campo, enquanto concepção político-pedagógica, emerge das lutas históricas protagonizadas por movimentos sociais e populações camponesas em defesa da afirmação de seus direitos, do reconhecimento de seus modos de vida, trabalho, cultura e da autonomia territorial (Caldar, 2004; Molina; Fernandes, 2004). Nessa perspectiva, a escola do campo não deve se restringir à mera reprodução de um modelo urbano, homogêneo e descontextualizado de ensino. Ao contrário, deve articular-se intrinsecamente à realidade socioterritorial, aos saberes populares e à construção de uma pedagogia crítica, libertadora e contra-hegemônica (Fernandes, 2006; Arroyo, 2007; Camacho, 2014).

A escolha por abordar essa temática na Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa encontra-se alicerçada na necessidade imperiosa de compreender como as práticas educativas, as políticas públicas e o currículo dialogam — ou tensionam — os princípios fundantes da Educação do Campo. A

realidade socioterritorial camponesa exige metodologias interdisciplinares, projetos educativos que respeitem a diversidade cultural, econômica e ambiental, e que reconheçam o protagonismo dos sujeitos do campo. Essa reflexão encontra respaldo em Ferreira (2021), ao destacar a centralidade de práticas pedagógicas que fortaleçam o pertencimento territorial e a luta pela permanência digna dos povos em seus espaços de vida.

Estudos como os de Vendramini (2019) e Vendramini e Camacho (2024) demonstram que a valorização do território, dos saberes ancestrais e das práticas agroecológicas constitui elemento basilar para uma educação que promova a autonomia discente e o fortalecimento das comunidades camponesas. Essa concepção é corroborada por Teixeira e Castrogiovanni (2019) e Finato e Farias (2021), que advogam pela inserção de temáticas locais — como os conflitos agrários, a produção camponesa e a defesa do meio ambiente — no cerne do currículo escolar, como forma de resistência cultural e política.

A eleição da Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa como campo empírico justifica-se, ainda, por sua inserção em uma região marcada por agudas tensões entre o avanço do agronegócio e a persistência da produção camponesa. Tal contexto exige que a escola transcenda sua função tradicional e se afirme como um espaço de resistência, de formação crítica e de consolidação da identidade dos sujeitos do campo (Fernandes, 2012; Gomes, 2022). Moraes (2018) assevera que a escola do campo deve contribuir para a edificação de um projeto de desenvolvimento territorial sustentável, ancorado na justiça social e na soberania dos povos tradicionais.

Neste sentido, o presente estudo visa contribuir para o aprofundamento do debate teórico e prático sobre a Educação do Campo, ao analisar de que maneira a referida escola constrói, ressignifica e enfrenta os desafios impostos pelo território em que se insere. Como enfatizam Lombardi et al. (2005), pensar uma educação de qualidade no campo significa, antes de tudo, valorizar os sujeitos históricos que nele resistem, vivem e produzem alternativas concretas à lógica excludente do capital.

A Educação do Campo em Poconé, assim como em diversas regiões do território brasileiro, enfrenta desafios estruturais e políticos persistentes. Ainda que se reconheçam avanços no tocante à inclusão social e à ampliação do

acesso à educação, permanecem obstáculos significativos à consolidação de uma educação verdadeiramente emancipadora e comprometida com as realidades locais.

O objetivo central desta pesquisa consistiu em refletir criticamente sobre a realidade da Educação Básica do Campo no município de Poconé, tomando como foco analítico a Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa. Buscou-se examinar os avanços, as contradições e os desafios na construção de um currículo articulado a políticas públicas específicas e à implementação de práticas pedagógicas de Geografia que atendam às particularidades socioterritoriais dos estudantes camponeses.

Objetivos Específicos:

- Estabelecer um referencial teórico robusto, a partir de bibliografia especializada, sobre a ciência geográfica, o ensino de Geografia e os fundamentos da Educação do Campo;
- Delinear os condicionantes históricos das lutas pela Educação do Campo no Brasil, especialmente no período compreendido entre 1988 e 2020;
- Descrever as singularidades do currículo da Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa e analisar as políticas educacionais do Estado de Mato Grosso;
- Identificar e apresentar práticas pedagógicas de ensino de Geografia aplicáveis à Educação Básica do Campo, contextualizadas à realidade da escola em questão;
- Compreender as limitações impostas pelas políticas públicas, em especial no que concerne ao transporte escolar, e seu impacto na efetivação da Educação Básica do Campo no município de Poconé/MT.

Investigar a Educação Básica do Campo em Mato Grosso revela-se imprescindível para a formulação de políticas e práticas educacionais que respeitem e dialoguem com as especificidades socioterritoriais de seus sujeitos históricos. Tal perspectiva permite a construção de ações pedagógicas concretas, alinhadas às demandas cotidianas das escolas do campo e comprometidas com a transformação social.

Defende-se, à luz de referenciais críticos e das experiências vivenciadas, a tese de que o ensino de Geografia, quando estruturado a partir de projetos educativos, constitui uma via eficaz para promover uma aprendizagem

contextualizada, que valorize o território, os saberes populares e a identidade camponesa dos estudantes da Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa, em Poconé/MT.

Todavia, um dos entraves mais severos enfrentados pela Educação Básica do Campo na região reside na precariedade da infraestrutura escolar, que abrange desde a inexistência de edificações adequadas até a insuficiência de transporte escolar e equipamentos pedagógicos. Tais condições adversas comprometem diretamente a oferta de uma educação de qualidade, limitando as oportunidades de crianças e jovens que vivem no campo e reforçando a urgência de políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar em consonância com os princípios da Educação do Campo.

O acesso à Educação Básica pelas populações do campo — compreendidas aqui como os povos das águas, florestas e territórios rurais — no município de Poconé, Mato Grosso, tem sido historicamente condicionado por inúmeros entraves, dentre os quais se destacam a distância geográfica entre as comunidades e as instituições escolares, bem como fatores socioeconômicos, como a insuficiência de recursos financeiros e a necessidade de inserção precoce dos estudantes no trabalho para o sustento familiar. Tais desafios refletem a persistente negligência estrutural do Estado em assegurar o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988.

Entretanto, é imperativo reconhecer os avanços conquistados nas últimas décadas, fruto da mobilização dos movimentos sociais e da luta coletiva em prol da Educação do Campo. A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, representou um marco no reconhecimento das especificidades educacionais dos povos do campo. Posteriormente, em 2013, foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que estruturou um conjunto de ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino nas áreas rurais, abrangendo a formação de docentes, a produção de material didático específico, a requalificação da infraestrutura escolar e a valorização da educação contextualizada (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e regulamenta o PRONERA, consolidou-se como

instrumento fundamental para a ampliação do acesso educacional às populações do campo em todo o território nacional. A articulação entre o PRONERA, o PRONACAMPO e outras políticas correlatas, como o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), ainda que insuficiente diante das demandas históricas, possibilitou avanços significativos, como a criação de escolas do campo, a capacitação de professores e a disponibilização de materiais pedagógicos alinhados às realidades socioterritoriais. Ademais, essas políticas contribuíram para a valorização dos saberes tradicionais, promovendo uma educação inclusiva e sensível às especificidades culturais, econômicas e ambientais dos sujeitos do campo.

No estado de Mato Grosso, e particularmente em Poconé, esses avanços foram reforçados a partir de 2022, com a implementação de um currículo diferenciado que incorporou disciplinas voltadas às temáticas específicas da realidade rural, tais como Saberes do Campo, Agricultura Familiar, Agroecologia e Economia Solidária. Essas disciplinas foram destinadas aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e às séries iniciais do Ensino Médio, com o propósito de fomentar práticas pedagógicas que reconhecessem e valorizassem a identidade camponesa e suas relações com o território. Contudo, a ausência de materiais didáticos específicos e a falta de formação adequada para os docentes que atuam nesses componentes curriculares evidenciam uma lacuna significativa, transferindo aos professores a responsabilidade de buscar, de forma autônoma, fontes e conteúdos, o que frequentemente resulta em práticas desconectadas das diretrizes da Educação do Campo, conforme apontado por Caldart (2012) e Molina (2014).

No âmbito das políticas públicas complementares, destaca-se a implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), regulamentado pela Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009), que determina a aquisição de parte dos alimentos da merenda escolar junto a cooperativas da agricultura familiar, incluindo produtores camponeses e comunidades quilombolas. Essa política, além de assegurar a alimentação saudável, fortalece a economia local e reafirma o vínculo entre escola e território.

Outro avanço relevante foi a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as instituições de ensino do país. Tal medida tem contribuído para a

valorização da diversidade cultural e para o fortalecimento das identidades dos povos do campo — especialmente indígenas, camponeses e quilombolas — no contexto de Poconé, alinhando-se aos princípios da educação intercultural e emancipatória (Gomes, 2022).

Todavia, não obstante tais progressos, persistem desafios estruturais que comprometem a efetividade da Educação Básica do Campo em Poconé. A precariedade da infraestrutura escolar, a carência de transporte adequado e a insuficiência de equipamentos pedagógicos continuam a dificultar a oferta de uma educação de qualidade. Soma-se a isso a necessidade urgente de investimentos na formação continuada de professores, voltada para as especificidades da Educação do Campo, bem como a formulação de políticas públicas integradas que articulem educação, agricultura familiar e desenvolvimento territorial sustentável, em consonância com os postulados de Arroyo (2007) e Fernandes (2012).

Ao iniciar minha trajetória como docente na Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, em 2018, deparei-me com duas realidades marcantes: a calorosa acolhida por parte da comunidade escolar — composta por educandos, famílias e profissionais da educação — e, em contrapartida, a evidente precariedade estrutural e a escassez de recursos pedagógicos. Tais constatações despertaram em mim o interesse em aprofundar a compreensão acerca das necessidades locais e das políticas educacionais que, direta ou indiretamente, impactavam o cotidiano escolar.

No âmbito desta pesquisa, desenvolvida entre os anos de 2022 e 2023, foram realizadas atividades de campo, aplicação de questionários, registros fotográficos e análise de relatórios produzidos pelos estudantes. Buscou-se, por meio de projetos interdisciplinares, implementar práticas pedagógicas inovadoras, capazes de estimular o protagonismo discente e promover o engajamento nas discussões ambientais e socioeconômicas, tomando o território como eixo estruturante da prática educativa, conforme preconizado pela pedagogia freiriana.

Dentre as iniciativas, destacam-se projetos voltados à implantação de hortas escolares, à promoção da diversidade cultural e ao incentivo de práticas sustentáveis, com o intuito de captar recursos financeiros e inserir os jovens em atividades de pesquisa, extensão e iniciação científica. Essas ações

proporcionaram aos estudantes experiências formativas enriquecedoras, resultando na concessão de bolsas de estudo que viabilizaram a continuidade de sua trajetória educacional na escola pública.

Além de assegurar melhores condições para a permanência dos discentes, tais projetos fomentaram a conscientização crítica acerca das questões ambientais e sociais, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação da realidade e preparados para enfrentar os desafios do futuro, em consonância com os princípios da educação emancipatória e contextualizada (Freire, 1996; Lombardi et al., 2005).

Compreende-se que a realização de pesquisas no âmbito das escolas do campo é imprescindível para a formulação, compreensão e ressignificação de políticas e práticas educacionais críticas, voltadas à promoção da inclusão, da equidade e do fortalecimento da participação comunitária. Ademais, tais investigações contribuem substancialmente para o avanço do conhecimento científico acerca da Educação do Campo, enquanto proposta político-pedagógica emancipatória e socialmente referenciada.

Diante da necessidade de aprofundar a compreensão sobre o ensino de Geografia em consonância com os princípios da Educação do Campo — especialmente a partir da vivência cotidiana enquanto docente em uma instituição rural —, reconheço a possibilidade de contribuir não apenas para o aprimoramento da prática pedagógica, mas também para a mediação, desenvolvimento e difusão de saberes junto a estudantes e professores inseridos nesse contexto.

Para que se possa investigar de forma efetiva a realidade da Educação Básica do Campo no município de Poconé, torna-se fundamental, em primeiro plano, identificar as demandas concretas e os desafios enfrentados pelos sujeitos do campo. Tal premissa revela-se essencial para garantir não apenas a igualdade de acesso ao sistema educacional formal, mas também o reconhecimento das especificidades socioterritoriais que condicionam a permanência dessas populações em seus territórios tradicionais.

Nesse sentido, impõe-se a necessidade de compreender profundamente as singularidades dos sujeitos e dos territórios atendidos pela Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, com vistas à superação das

barreiras históricas e estruturais que limitam o pleno exercício do direito à educação no campo.

Em consonância com Caldart (2006), a Educação do Campo deve partir da realidade concreta dos territórios ocupados por povos indígenas, camponeses, quilombolas, ribeirinhos, entre outros, cujas culturas, modos de produção e formas de (re)existência constituem-se em patrimônio imaterial e devem ser respeitados e valorizados. Para tanto, é imprescindível a implementação de políticas públicas específicas e mecanismos de financiamento que assegurem condições dignas de permanência no campo, articulando educação, geração de renda e desenvolvimento sustentável.

No cenário contemporâneo, os sujeitos da Educação Básica do Campo em Mato Grosso, e particularmente em Poconé, enfrentam problemáticas diversas, tais como a precariedade da infraestrutura escolar, a ausência de acessibilidade adequada, a insuficiente capacitação docente e a má qualidade do transporte escolar. Tais questões reforçam a importância deste estudo, que visa analisar criticamente os desafios enfrentados pelas comunidades camponesas, incluindo o acesso limitado a serviços essenciais — como saúde, saneamento básico e educação —, bem como a necessidade de fomentar ações que viabilizem o uso sustentável dos recursos naturais para a produção de alimentos e atividades artesanais.

A compreensão dessas problemáticas permite delinear soluções pedagógicas críticas, especialmente por meio da aplicação de projetos interdisciplinares alinhados às competências e habilidades preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sempre adaptados à realidade socioterritorial concreta dessas comunidades. Tais iniciativas visam garantir não apenas a permanência dos sujeitos no campo, mas também a construção de uma educação significativa, contextualizada e transformadora.

Entre as principais contribuições deste estudo, destaca-se a análise do currículo, das práticas pedagógicas no ensino de Geografia e das políticas públicas direcionadas à Educação Básica do Campo, com ênfase nas ações implementadas na região de estudo. Ao avaliar os impactos dessas políticas, torna-se possível identificar tanto os avanços quanto as limitações, oferecendo subsídios para o aprimoramento de estratégias educacionais voltadas aos territórios camponeses.

A estrutura da presente tese organiza-se da seguinte forma:

No Capítulo 1, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a ciência geográfica, enfatizando o ensino de Geografia como instrumento de leitura crítica da realidade e de compreensão do mundo. Abordam-se conceitos relacionados às categorias de análise geográfica, à Geografia Agrária e à própria Educação do Campo, defendendo-se que a compreensão do espaço geográfico deve ter como eixo central a categoria de território, com destaque para o protagonismo dos sujeitos do campo.

Autores como Vesentini (1994; 1996), Santos (1996; 2005), Souza (2005), Haesbaert (2020), Rocha (1996), Gomes (2007) e Moreira (2008) apontam o ensino de Geografia como ferramenta essencial para a construção do conhecimento sobre as dinâmicas físicas e socioeconômicas do espaço local. Complementarmente, Fernandes (2006), Arroyo (2007) e Camacho (2014) defendem que tal ensino deve valorizar as vivências comunitárias, fomentar a consciência crítica, reconhecer a cultura local e fortalecer a cidadania, sobretudo no enfrentamento aos processos de desterritorialização impostos pelo capital.

O Capítulo 2 dedica-se à análise das condicionantes históricas da Educação do Campo, resgatando as lutas protagonizadas pelos movimentos socioterritoriais em defesa de um modelo educacional que respeite as especificidades do campesinato. São apresentados os principais marcos legais e os programas federais que estabelecem diretrizes para a Educação do Campo, reconhecendo o papel central dos movimentos sociais, em articulação com instituições parceiras, na formulação e defesa dessas políticas públicas.

Compreender essas lutas históricas é fundamental para valorizar os processos de resistência e (re)territorialização dos sujeitos do campo. Contudo, reconhece-se que tais reflexões ainda necessitam ser mais efetivamente incorporadas ao cotidiano da Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa, sobretudo por meio da oferta de formações continuadas que capacitem o corpo docente a desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas.

No Capítulo 3, realiza-se uma análise documental acerca das diretrizes curriculares relacionadas ao ensino de Geografia nas escolas do campo. Utilizam-se como base a BNCC e o Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC/MT), visando compreender como essas

normativas orientam — ou limitam — o ensino de Geografia na Educação Básica do Campo, tendo como foco empírico a Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa.

O Capítulo 4 é dedicado à caracterização da escola em estudo, apresentando suas especificidades estruturais, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Geografia e o perfil socioeconômico de seus educandos e educadores. Destacam-se as experiências com projetos interdisciplinares, que possibilitam uma aprendizagem significativa, vinculada à realidade socioterritorial das comunidades camponesas atendidas.

Por fim, no Capítulo 5, discute-se a influência das políticas públicas no cotidiano pedagógico da escola, evidenciando as relações territoriais estabelecidas com as comunidades, bem como os desafios operacionais enfrentados, especialmente no que se refere à questão crônica do transporte escolar. Além disso, analisa-se o papel do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) como uma das poucas políticas públicas eficazes no fortalecimento da relação entre escola, território e agricultura familiar.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida no interregno de 2021 a 2024, período no qual se estruturou uma trajetória metodológica articulada entre fundamentação teórica e práticas empíricas. Nos anos iniciais, dedicamo-nos à participação nas disciplinas do curso de doutorado, consolidando os aportes conceituais necessários à compreensão crítica da problemática investigada. Entre os anos de 2022 e 2023, foram intensificadas as ações de campo, com a implementação de práticas educativas, aplicação de questionários, desenvolvimento de projetos interdisciplinares e realização de aulas de campo, objetivando a produção de dados substantivos para a análise.

A estratégia metodológica adotada foi delineada em etapas sequenciais, direcionadas à reflexão sobre os desafios do ensino de **Geografia** no contexto da **Educação do Campo**, temática central desta investigação. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório, que, segundo Severino (2007, p. 123), “busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Nessa perspectiva, o estudo não se limitou à mera descrição do fenômeno, mas propôs-se a compreender suas múltiplas dimensões, a partir de uma análise crítica e contextualizada.

Visando proporcionar maior clareza e sistematização, a metodologia foi organizada em tópicos que explicitam as estratégias e os instrumentos metodológicos empregados ao longo da pesquisa.

Abordagem Qualitativa e Quantitativa

A coleta de dados, de natureza qualitativa e quantitativa, foi realizada predominantemente entre os anos de 2022 e 2023, mediante a aplicação de questionários, análise documental, atividades de campo e práticas pedagógicas integradas. A conjugação dessas duas abordagens permitiu uma compreensão mais abrangente e profunda da realidade investigada, articulando a objetividade dos dados numéricos com a subjetividade das vivências e narrativas dos sujeitos do campo.

No que tange à abordagem qualitativa, esta foi desenvolvida com base em material teórico e empírico, conforme delineado por Gil (2002), que ressalta a importância da utilização de fontes como livros, artigos científicos e

documentos institucionais, sempre fundamentados em critérios rigorosos de análise. Godoy (1995, p. 58) enfatiza que a pesquisa qualitativa não se propõe à quantificação ou mensuração dos fenômenos estudados, tampouco à utilização de instrumentos estatísticos para o tratamento dos dados. Ao contrário, parte de questões amplas e abertas, que vão sendo refinadas à medida que o processo investigativo avança, permitindo a apreensão das nuances e significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e contextos.

Por sua vez, a pesquisa quantitativa constituiu-se como uma ferramenta complementar, empregada para a coleta e análise de dados numéricos, com o intuito de descrever padrões, estabelecer correlações e fornecer subsídios estatísticos que conferissem robustez à interpretação dos fenômenos observados. Conforme assinalam Trochim e Donnelly (2016, p. 38), a abordagem quantitativa caracteriza-se pela objetividade na coleta de informações mensuráveis, possibilitando a elaboração de inferências precisas sobre a realidade estudada, a partir de dados estruturados em forma de números, percentuais e outras métricas.

A integração dessas duas abordagens — qualitativa e quantitativa — proporcionou uma visão dialética da realidade educativa analisada, permitindo não apenas o levantamento de dados objetivos, mas também a interpretação crítica das relações socioterritoriais, das práticas pedagógicas e das políticas públicas que permeiam o ensino de Geografia na Educação do Campo.

A pesquisa quantitativa é uma forma de pesquisa que envolve o emprego de técnicas de coleta de dados que resultam em números. A pesquisa quantitativa envolve a coleta de dados, faz amostragem, utiliza instrumentos de medição, realiza análises estatísticas, envolvendo geralmente de muitos participantes, através da utilização de instrumentos padronizados e técnicas de análise estatística (Trochim e Donnelly (2016, p. 38)

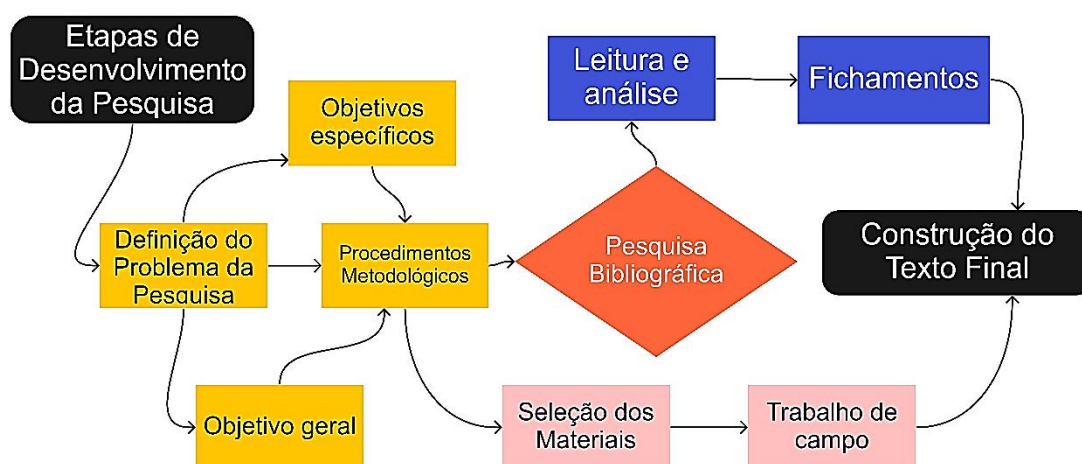
Concluídas as etapas de coleta, as informações de natureza qualitativa foram devidamente analisadas e sistematizadas, empregando-se recursos como texto discursivo, gráficos, tabelas, quadros e demais instrumentos visuais auxiliares, com o propósito de conferir clareza e facilitar a compreensão do leitor. A utilização de elementos visuais organizados estrategicamente visa não apenas ilustrar os dados, mas também potencializar a interpretação crítica dos resultados, respeitando os princípios da comunicação científica eficiente.

Os procedimentos metodológicos adotados alicerçaram-se na pesquisa bibliográfica, bem como na coleta e análise rigorosa dos dados empíricos, contemplando tanto abordagens qualitativas quanto quantitativas. Tal estratégia caracteriza-se, conforme Gil (2017), como uma abordagem mista, a qual integra distintas formas de investigação para abarcar a complexidade do objeto de estudo. O autor ressalta que essa metodologia permite uma visão mais abrangente e aprofundada dos fenômenos sociais, ao combinar a objetividade dos dados numéricos com a riqueza interpretativa dos relatos e percepções subjetivas.

A análise dos dados foi conduzida de maneira criteriosa, realizando-se, inicialmente, o tratamento separado das informações quantitativas e qualitativas, respeitando as especificidades de cada abordagem. Posteriormente, conforme orienta Gil (2017), procedeu-se à integração dos resultados, promovendo a convergência analítica que possibilitou uma interpretação mais robusta e dialética dos dados obtidos.

O delineamento das etapas metodológicas e o encadeamento lógico do percurso investigativo estão sintetizados na Figura 1, que apresenta, de forma esquemática, o fluxo de desenvolvimento da pesquisa, proporcionando ao leitor uma visão panorâmica e estruturada do processo científico empreendido.

Figura 01: Resumo da etapas do desenvolvimento da pesquisa



Organização: Vendramini, 2023.

Desenvolvemos essa figura para facilitar a compreensão dos processos e percursos realizados durante a pesquisa e construção da tese, essa proposta foi positiva, pois facilitou a organização das informações, ideias, materiais que se fizeram presentes para o estudo.

A definição do método na pesquisa foi extremamente importante para a concepção e apreensão da realidade estudada. Por meio da identificação de que a pesquisa pode atingir os objetivos diferentes pelos caminhos metodológicos escolhidos, compreendemos o método de pesquisa como um conjunto pressupostos teóricos seguidos na pesquisa para adentrar no processo de construção do conhecimento.

Caminhamos apoiados no materialismo histórico-dialético por entender a realidade em seu constante movimento. Consideramos que para essa pesquisa, voltada para o ensino de geografia com foco na Educação do Campo, é no método dialético que se ancora as reflexões acerca das contradições e conflitos entre o capitalismo, campesinato e Educação do Campo.

Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em praticamente todos os tipos de pesquisa acadêmica e científica, ajudando a construir uma base sólida de conhecimento e orientando o desenvolvimento de novos estudos. Essa pesquisa bibliográfica é do tipo de investigativa e se concentra na busca, análise e revisão de literatura existente relacionada a um tema específico. Sendo necessária realizada entre 2021 e 2024 em todo o processo de entendimento de conceitos, busca por referências nos temas relativos à temática da tese.

Visando alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa foi construída a partir de leituras pertinentes à temática estudada, bem como através de consultas aos diversos meios de pesquisa como acervos digitais das bibliotecas das universidades (UFMS, UFMT, UNEMAT, USP, EFC, UFRJ), pesquisando em livros, teses, dissertações, TCCs e periódicos. Para isso, buscamos aporte teórico relativos as temáticas sobre:

- Educação do Campo: Molina e Fernades (2004); Fernandes (2006, 2008, 2012, 2015); Arroyo (2007); Lombardi *et. al.* (2005); Camacho (2014); Caldart (2004, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012,

2016); Moll (2019); Molina (2020); Oliveira (2007); Carldart *et al.* (2012);

- Questão Agrária e Territórios Camponeses: Fernandes (2002, 2006, 2008, 2005, 2022, 2012, 2018, 2023); Haesbaert (2004, 2011); Martins (1985, 1995, 2004); Minayo (2001); Caldart (2004); Nardoque (2015, 2016, 2017, 2019); Almeida (2000, 2006, 2008, 2013, 2014, 2022); Martins e Nardoque (2022); Oliveira (1999, 2003, 2005, 2018);
- Ensino de Geografia: Vesentini (1994, 1996); Santos (1996, 2005); Souza (2005); Haesbaert (2020); Rocha (1996); Gomes (2007); Moreira (2008);
- Ensino de Geografia na Educação do Campo: Almeida (2021); Almeida e Abreu (2022); Alves e Jesus (2023); Alves (2018); Alves e Magalhães (2012); Augusto e Silva (2018); Batista (2016, 2018); Bispo e Mendes (2011); Copati e Calai (2018); Fernandes e Molia (2004); Ferreira (2021); Finato e Farias (2021); Gomes (2022); Lima (2023); Moraes (2018); Oliveira (2009, 2011, 2012, 2013, 2017, 2020, 2021, 2023); Souza (2023); Teixeira e Castrogiovanni (2019); Vendramini (2019); Vendramini e Camacho (2024);
- Políticas Públicas de Educação: Arroyo (2007); Saviani (1996, 2008); Libâneo (1998, 2011); Oliveira (2000, 2018); Castro (2002, 2019); Vieira (2005, 2020); Silva (2007, 2021); Chauí (1995, 2009);
- Pedagogias Crítico-emancipatórias: Saviani (1996, 2008); Libâneo (1998, 2011); Caldart (2004, 2009, 2011, 2012, 2016); Hidalgo *et. al.* (2015); Silva Damaceno (2015); Ribeiro (2012); Mészáros (2008); Freire (1999); Kolling (2002, 2014); Gomes (2013); Silva (2013); Souza *et. al.* (2021).

Ainda apontamos referências importantes para a construção desta pesquisa, referente a relação intrínseca entre Questão Agrária, Relações Socioterritoriais Camponesas, Educação do Campo e Ensino de Geografia, a saber: Camacho (2014, 2017, 2019, 2020, 2021); Fernandes (1999, 2005, 2006,

2008, 2012, 2018, 2023); Caldart (2004, 2009, 2011, 2012, 2016); Molina (2007, 2020); Souza (1998, 2011); Vendramini e Camacho (2022).

Pesquisa Participante

Por ser parte do corpo docente da unidade escolar analisada desde 2018, estando inserido em todas as etapas da pesquisa, nos colocamos como sujeito participante. Temos neste escopo, inserido nas etapas da construção, por fazer parte do quadro da escola, que é o objeto de estudo desta pesquisa, desta forma sendo sujeito componente do quadro docente da Unidade Escolar em estudo, relacionando-a a uma pesquisa participante que estabelece um caminho ancorado nas ideias de Brandão e Borges (2008, p. 54), que afirma:

A relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída

Compreendemos que a elaboração do percurso metodológico deve obedecer a uma lógica intrínseca à construção do conhecimento científico, articulando-se de maneira dialética entre as abordagens teóricas e a realidade concreta, estabelecendo, assim, uma relação orgânica entre o pesquisador e o objeto investigado. Tal concepção revela-se especialmente pertinente no contexto camponês, ao reconhecer que a luta histórica pela educação tem viabilizado a conquista de condições essenciais para a consolidação da Educação do Campo no estado de Mato Grosso.

A presente pesquisa foi conduzida mediante um conjunto de procedimentos sistematizados, concebidos para assegurar a relevância científica e a eficácia do processo investigativo, promovendo, simultaneamente, o engajamento ativo da comunidade escolar e dos sujeitos participantes. Os dados oriundos de entrevistas e registros imagéticos dos estudantes foram coletados entre os anos de 2022 e 2023, respeitando os preceitos éticos, com devidos termos de autorização para uso de imagem, conforme disposto nos Apêndices III e IV.

O processo investigativo teve início com a definição do tema e a identificação de uma problemática socialmente relevante, alinhada às demandas concretas da comunidade escolar. Esta etapa inicial foi crucial para garantir que a pesquisa respondesse a uma necessidade real, assegurando seu caráter emancipatório. Posteriormente, foram estabelecidas parcerias estratégicas com a gestão escolar, corpo docente e discentes, fundamentando uma relação de confiança mútua — elemento indispensável para o êxito de uma pesquisa de caráter participativo.

A coleta preliminar de informações deu-se por meio de encontros dialógicos com os grupos envolvidos — organizados por turmas, professores e equipe gestora —, utilizando-se metodologias ativas, como reuniões e rodas de conversa, para captar as percepções e expectativas dos sujeitos. Esses momentos configuraram-se como espaços de escuta sensível e construção coletiva de saberes, fundamentais para apreender a complexidade da realidade educacional sob múltiplos olhares.

Com base nas informações levantadas, procedeu-se à elaboração de um plano de ação colaborativo, no qual cada atividade foi cuidadosamente estruturada, definindo estratégias de investigação e intervenção no problema identificado. Este caráter horizontal e participativo do planejamento reforçou o protagonismo dos sujeitos, ressignificando o papel da pesquisa enquanto prática social transformadora.

A execução da pesquisa materializou-se por meio de oficinas, aplicação de questionários, registros fotográficos, análise de relatórios discentes, mapeamentos e intervenções pedagógicas específicas. Tais ações foram desenhadas para maximizar a participação ativa e promover soluções contextualizadas. A coleta de dados privilegiou métodos qualitativos, como observações sistemáticas, diários de campo, gravações e registros visuais, assegurando a fidedignidade das informações e respeitando a singularidade dos contextos investigados.

Encerradas as atividades de campo, dedicamo-nos à análise e interpretação crítica dos dados, promovendo discussões coletivas que integraram as contribuições dos participantes, ampliando a compreensão sobre os resultados obtidos. Por fim, organizou-se a socialização dos achados, garantindo que as conclusões fossem apresentadas em linguagem acessível,

potencializando o impacto positivo do conhecimento produzido na realidade local.

Essa abordagem, fundamentada nos princípios da pesquisa participante, reafirma o compromisso com a integração entre teoria e prática, possibilitando que a comunidade se torne protagonista na superação de seus próprios desafios, conforme defendem Brandão (2006) e Thiollent (2011).

Desde 2018, insiro-me de maneira ativa na dinâmica da Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, exercendo as funções de professor, coordenador pedagógico e tesoureiro do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE). A pesquisa aqui desenvolvida foi integralmente realizada nesta unidade, envolvendo desde a execução das etapas metodológicas até a criação e implementação de projetos pedagógicos voltados à promoção de práticas inovadoras no ensino de Geografia.

Projetos como “Horta na Escola: Unindo Prática e Teoria”, “Educação Ambiental e Sustentabilidade: Um Espaço Integrador”, “Saberes Tradicionais e Quilombolas: Contribuições para a Parte Diversificada” e “Projeto Aula de Campo com o Campo: Conexões no Ensino de Geografia” foram elaborados em conformidade com editais públicos, visando a captação de recursos financeiros (entre R\$ 5.000 e R\$ 10.000). Tais projetos culminaram em atividades significativas, como aulas de campo no Pantanal (região da Transpantaneira e Jofre Velho), viagens pedagógicas para Chapada dos Guimarães, participação em eventos científicos e culturais nos municípios de Cuiabá/MT e Vila Bela da Santíssima Trindade/MT, além da realização de feiras e exposições na própria escola, incluindo o projeto “Consciência Negra para Além de Novembro”.

O planejamento das atividades de Geografia respeitou as especificidades de cada etapa de ensino, reconhecendo que a assimilação dos conteúdos varia conforme a série e o perfil dos estudantes. Assim, a prática pedagógica foi adaptada, incorporando materiais diversificados — tintas, pincéis, tesouras, régua, slides, vídeos e materiais impressos —, de modo a potencializar o alcance dos objetivos educacionais traçados.

Pesquisa Documental

A pesquisa documental foi conduzida ao longo de todo o processo de elaboração da tese, entre 2021 e 2024, conforme a demanda por informações

pertinentes ao objeto de estudo. Foram analisados documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa, além de normativas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), incluindo o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT), o sistema SIGEDUCA e diretrizes do programa Educação 10 Anos. Complementaram-se essas fontes com legislações, resoluções e políticas públicas relacionadas à Educação do Campo.

Para compreender a dinâmica de formulação e implementação dessas políticas, adotou-se a abordagem do Ciclo de Políticas, conforme proposto por Ball (2017), que identifica o contexto de influência como o espaço onde as políticas públicas são gestadas, fruto de disputas entre diversos atores sociais. Além desse, Ball aponta outros contextos, como o da produção textual, no qual as políticas se cristalizam em documentos normativos, e o da prática, onde tais políticas são interpretadas, recriadas e, muitas vezes, transformadas pelas realidades locais.

Pesquisa de Campo

As atividades de campo ocorreram entre 2022 e 2023, tanto no ambiente escolar quanto nas saídas pedagógicas previstas nos projetos (Anexo III). A vivência em campo, somada ao levantamento bibliográfico, foi essencial para a consolidação desta pesquisa. Atuando como pesquisador-participante, conforme conceituam Gerhardt e Silveira (2009), utilizei instrumentos como conversas informais, registros fotográficos, aplicação de questionários e análise de relatórios discentes para compor o corpus empírico do estudo.

Essa metodologia permitiu uma imersão profunda na realidade investigada, promovendo a articulação entre teoria e prática e reafirmando a importância da pesquisa de campo como complemento indispensável às demais abordagens metodológicas, sobretudo em estudos voltados à Educação do Campo e às práticas pedagógicas emancipadoras.

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante etc.) (Gerhardt; Silveira, 2009, p.37)

Para Gil (2008), a pesquisa de campo procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado, de aplicação de questionários, registros fotográficos etc. para captar as explicações e interpretações do ocorrem naquela realidade.

A pesquisa de campo foi incorporada ao delineamento metodológico deste estudo por configurar-se como uma estratégia fundamental para a coleta de dados e informações diretamente no ambiente onde o fenômeno investigado se manifesta. Trata-se de uma abordagem de natureza empírica, caracterizada pela observação sistemática da realidade, pela obtenção de dados primários e pela interação direta com os sujeitos e contextos envolvidos. Sua adoção foi concebida de forma articulada com a proposta pedagógica do ensino por meio de projetos, assegurando coerência entre os princípios teórico-metodológicos da pesquisa e a prática educativa em desenvolvimento.

Conforme destacam Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa de campo possibilita uma imersão mais aprofundada no universo investigado, permitindo a compreensão das dinâmicas sociais, culturais e pedagógicas a partir da vivência concreta dos sujeitos. Nesse sentido, a presença do pesquisador no espaço escolar e nas atividades de campo revelou-se essencial para apreender as múltiplas dimensões do cotidiano educacional e das práticas formativas adotadas.

Ademais, cumpre destacar que todas as imagens dos estudantes inseridas na presente pesquisa foram devidamente autorizadas por seus responsáveis legais, conforme registrado no Apêndice III, que apresenta a lista nominal de autorizações para uso de imagem, contendo o nome do educando e de seu responsável. Tal cuidado ético reforça o compromisso do estudo com os princípios da integridade científica, do respeito à dignidade humana e da observância às normativas legais que regem a realização de pesquisas com seres humanos.

Aplicação dos Questionários

Os questionários desempenham um papel central em investigações científicas, dada sua capacidade de coletar dados de natureza qualitativa e

quantitativa de forma estruturada, detalhada e contextualizada. Trata-se de um instrumento metodológico versátil, que permite uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, possibilitando adaptações ao longo do processo dialógico para explorar aspectos emergentes relevantes, garantindo flexibilidade analítica e contribuindo para a validação cruzada das informações obtidas.

No âmbito desta pesquisa, foi aplicado um questionário — cujo link eletrônico encontra-se registrado no Apêndice I — junto a 210 estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio, todos sob minha orientação docente. Além disso, 18 professores participaram voluntariamente da investigação, compondo o corpo de respondentes. O objetivo principal foi compreender de que maneira a escola e seus sujeitos se reconhecem no contexto da Educação do Campo, identificando lacunas conceituais e pontos ainda não plenamente assimilados pela comunidade escolar.

A aplicação do questionário ocorreu de forma presencial, em 2022, conduzida diretamente pelo pesquisador, utilizando-se da plataforma Google Forms para facilitar a tabulação e organização dos dados. Durante a coleta, prestaram-se as devidas orientações aos participantes, assegurando clareza e consistência nas respostas. Ressalta-se, ainda, a valiosa colaboração da Professora Euzemar Fátima Lopes Siqueira, referência na Educação do Campo em Mato Grosso, cuja entrevista encontra-se autorizada e anexada no Apêndice IV.

Os sujeitos envolvidos abrangeram educadores, discentes e membros da comunidade escolar, incluindo pais, responsáveis e agentes do setor de transporte. A aplicação foi realizada ao longo dos anos de 2021, 2022 e 2023, sempre mantendo um ambiente dialógico respeitoso e acolhedor. Para garantir acessibilidade e dinamismo, os formulários foram disponibilizados via WhatsApp, permitindo respostas síncronas, com acompanhamento presencial do pesquisador para esclarecimento de dúvidas.

A escolha das turmas recaiu sobre os anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos) e todas as séries do Ensino Médio, uma vez que estas etapas contemplam a parte diversificada do currículo voltado à Educação do Campo, além de contarem com disciplinas organizadas por áreas do conhecimento. A presença de um docente específico para Geografia — função por mim exercida

— justificou a seleção dessas turmas para a aplicação dos métodos de coleta de dados.

Compreendemos que os questionários se configuram como instrumentos valiosos pela eficiência na coleta massiva de dados, facilidade de quantificação e pela viabilidade de análises comparativas, especialmente em estudos que visam diagnosticar desafios no processo de ensino-aprendizagem. A utilização do Google Forms permitiu dinamizar a organização dos dados, automatizando a geração de gráficos e facilitando a aplicação simultânea em grupos inteiros de estudantes.

As questões aplicadas — dez perguntas de caráter fechado — encontram-se integralmente disponibilizadas nos apêndices desta tese.

Elaboração de Mapas

Para a construção cartográfica da pesquisa, foram empregados os softwares Google Earth Pro e QGIS (versão 3.3), utilizando como base os dados cartográficos disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2020). O QGIS, enquanto sistema de informação geográfica (SIG) de código aberto, possibilita a criação, edição e análise espacial com alto grau de precisão, enquanto o Google Earth fornece imagens de satélite e modelos tridimensionais que enriquecem a visualização do território.

A partir dessas ferramentas, procedeu-se à seleção e importação de imagens da área de estudo, organizando-as em layouts cartográficos que evidenciam os elementos geográficos essenciais à compreensão do espaço investigado. Os mapas elaborados contemplaram:

- A delimitação da área de estudo, incluindo a localização da Escola Estadual Dom Francisco de Aquino Corrêa, no distrito de Cangas;
- A identificação das comunidades atendidas (Jejum, Chumbo, Morrinho, Santo Onofre, Santa Tereza, Cavalo Branco, Campina de Pedra, Água Vermelha e Laranjal);
- As rotas de transporte escolar (MT-060, MT-45) e as estradas vicinais que interligam comunidades, fazendas e assentamentos.

Os mapas visaram representar as especificidades territoriais da unidade escolar e de seu entorno, oferecendo ao leitor uma compreensão espacial mais precisa e contextualizada da realidade socioespacial abrangida pela pesquisa.

Localização da Área de Estudo

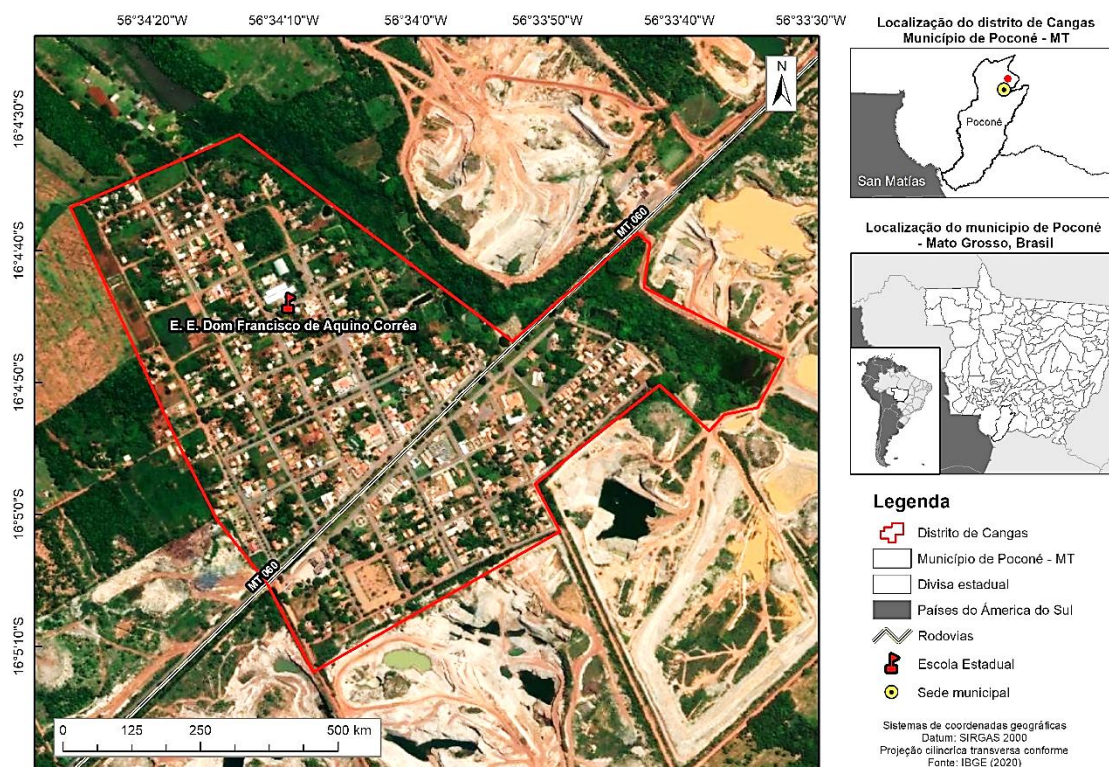
O presente estudo foi realizado na região Sudoeste do estado de Mato Grosso, especificamente no município de Poconé. De acordo com o IBGE (2017), Poconé encontra-se inserido na região intermediária de código 5106505, vinculada à região imediata de Cuiabá (código 510001). Situado a aproximadamente 100 km da capital, acessível pela rodovia MT-060, o município apresenta características singulares tanto do ponto de vista geográfico quanto cultural.

Segundo dados do IBGE (2021), Poconé possui uma população estimada em 33.386 habitantes, com uma densidade demográfica de 1,84 hab./km², distribuídos em uma vasta área territorial de 17.156,759 km². O núcleo urbano, de porte reduzido, destaca-se pela preservação de sua arquitetura de influência gótica, cujo centro histórico é tombado pelo Governo do Estado, conforme a Portaria nº 028/2007, de 18 de julho de 2007.

O Distrito de Cangas dispõe de uma infraestrutura básica que contempla espaços de lazer, serviços de saúde — com atendimento médico, odontológico e psicológico —, além de um anexo do cartório do 2º Ofício de Poconé. Conta, ainda, com estabelecimentos comerciais de pequeno porte, tais como mercados, farmácias, lojas de materiais de construção e insumos agrícolas, distribuidoras, postos de combustíveis com serviços de conveniência e lanchonetes. Essa configuração urbana modesta sustenta uma população aproximada de 600 habitantes, dos quais 255 estudantes encontram-se regularmente matriculados na Escola Estadual Dom Francisco de Aquino Corrêa, dispensando o uso do transporte escolar por residirem na própria localidade.

A escolha deste território como campo empírico da pesquisa justifica-se por suas características socioespaciais peculiares, marcadas pela presença de comunidades camponesas, conflitos territoriais e desafios inerentes à efetivação da Educação do Campo em uma região inserida nos domínios do Pantanal mato-grossense. O Distrito de Cangas, que se localiza na área rural de Poconé, completou em 2023, 236 anos, tendo como principal atividade econômica a mineração de ouro. No perímetro urbano do distrito, se localiza a Escola Estadual Dom Francisco de Aquino Corrêa, conforme figura 02.

Figura 02: Localização do distrito de Cangas – Poconé/MT



Fonte: IBGE, 2020. Org. Vendramini, 2023.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), o Distrito de Cangas está inserido em uma zona ecológica de transição entre os biomas Cerrado e Pantanal, caracterizando-se como uma área de elevada riqueza ambiental e diversidade ecológica. Situado a 149 metros acima do nível do mar, apresenta clima tropical, com temperatura média anual de 29,6 °C e índice pluviométrico médio de 1.361 mm anuais. Sua malha viária é composta por 23 ruas, totalizando 12,835 km, dos quais aproximadamente 90% encontram-se pavimentados, enquanto os 10% restantes permanecem sem cobertura asfáltica.

Geograficamente, Cangas localiza-se a 20 km da sede municipal de Poconé, acessível pela rodovia MT-060, e a 80 km da capital mato-grossense, Cuiabá. A Escola Estadual Dom Francisco de Aquino Corrêa, situada neste distrito, exerce uma função estratégica no atendimento educacional de 28 comunidades do campo distribuídas pelo território municipal — conforme detalhamento específico no tópico referente ao transporte escolar. Ressalta-se, ainda, a existência de uma sala anexa vinculada à escola, localizada em uma

aldeia indígena da etnia Guató, no município de Barão de Melgaço, distante cerca de 200 km da sede escolar. Esta extensão educacional, embora geograficamente distante, mantém vínculo administrativo com a unidade de Cangas, em virtude da logística mais favorável via Poconé e do caráter estadual da instituição.

A Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa configura-se como uma referência em iniciativas voltadas à efetivação da Educação do Campo, atendendo às demandas específicas das populações do campo, tradicionais e indígenas. Nomeada em homenagem ao religioso brasileiro Dom Francisco de Aquino Corrêa, a instituição carrega em sua identidade o legado de ações sacerdotais e filantrópicas desenvolvidas por seu patrono na região da Baixada Cuiabana e no município de Poconé.

Conforme consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, atualizado em 2023, a unidade foi fundada em 1980, consolidando-se ao longo das décadas como um espaço de resistência e promoção de uma educação contextualizada, voltada às realidades socioterritoriais do campo. O mapa de localização apresentado na Figura 02 ilustra a inserção geográfica da escola, evidenciando sua importância estratégica na articulação entre educação, território e comunidade.

A trajetória da Escola Dom Francisco reflete os princípios fundamentais da Educação do Campo, conforme defendido por Caldart (2004) e Molina (2014), ao buscar integrar o processo educativo às práticas culturais, produtivas e sociais das comunidades que atende, reafirmando o direito à educação como instrumento de emancipação e valorização dos saberes tradicionais.

CAPÍTULO 1 - DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA: APROXIMAÇÕES COM A PRÁTICA DO COMPONENTE CURRICULAR

Neste capítulo, propomo-nos a apresentar um embasamento teórico consistente acerca da ciência geográfica, conferindo especial destaque ao ensino de Geografia enquanto prática fundamental para a leitura crítica e a compreensão dialética do mundo. Compreendemos que a Geografia, para além de um conjunto de conteúdos, deve ser concebida como um instrumento de interpretação da realidade, capaz de desvendar as relações entre natureza e sociedade, espaço e poder.

Partimos do pressuposto de que é imprescindível reconhecer e incorporar o contexto socioespacial em que se insere o processo de ensino-aprendizagem da Geografia. A apreensão crítica da realidade local, das práticas agrárias cotidianas vivenciadas pelos estudantes e de suas experiências enquanto sujeitos do campo constitui-se como condição para a edificação de uma educação com significado. No escopo da Educação do Campo, a articulação entre o saber escolar e os saberes da vida comunitária deve ser concebida de maneira dialógica e interdependente, de modo que o conhecimento geográfico se enraíze na materialidade dos territórios vividos, conferindo sentido, intencionalidade e pertinência às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, abordamos os conceitos fundamentais das categorias de análise geográfica, estabelecendo conexões intrínsecas entre o Ensino de Geografia, a Geografia Agrária e a própria Educação do Campo. Ademais, realizamos uma breve incursão teórica sobre a contribuição da Geografia Crítica e das vertentes marxistas na reformulação do pensamento geográfico, reconhecendo-as como pilares para uma abordagem emancipatória e comprometida com a transformação social.

A reflexão aqui desenvolvida busca resgatar o caráter da Geografia enquanto ciência que se debruça sobre a complexa interação entre natureza e sociedade, investigando o espaço em sua totalidade — tanto em seus aspectos físicos quanto em suas dimensões sociais, políticas e econômicas. Destacamos que as bases teóricas são indispensáveis para a compreensão do espaço geográfico, tendo na categoria de território o eixo central desse entendimento. É a partir dessa perspectiva que se evidencia o protagonismo dos sujeitos do

campo, cujas vivências e realidades devem orientar a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

O ensino de Geografia, portanto, revela-se como um instrumento estratégico para democratizar o acesso ao conhecimento geográfico, especialmente nas comunidades do campo, utilizando os elementos da geografia escolar como suporte para uma análise abrangente do espaço vivido. Esta análise parte do local como referência inicial, mas projeta-se para a compreensão das dinâmicas globais, conforme defendem autores como Santos (1996), Haesbaert (2004) e Souza (2013).

Entendemos que as teorias geográficas oferecem o suporte epistemológico necessário para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e adaptadas às especificidades do campo. No caso da Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, tais fundamentos teóricos orientam a elaboração de projetos educacionais que buscam promover uma aprendizagem significativa, capaz de incentivar os estudantes a aprofundarem a análise sobre seu território, interagirem com ele de forma consciente e atuarem como agentes de transformação social.

Ao enfatizar a indissociabilidade entre teoria e prática, nossa proposta pedagógica visa integrar o conhecimento científico ao cotidiano dos discentes, permitindo-lhes compreender as dinâmicas socioespaciais que os cercam, valorizar sua cultura e fortalecer sua identidade territorial. Assim, o ensino de Geografia assume uma função emancipadora, ao capacitar os sujeitos para interpretar criticamente e intervir no espaço onde vivem, fomentando a construção de uma sociedade mais justa e sustentável no campo.

Dessa forma, reafirmamos a importância de alinhar o ensino de Geografia às demandas concretas das populações camponesas, garantindo que a escola se constitua como um espaço de produção de conhecimento significativo, transformador e profundamente enraizado nas realidades locais.

1.1 – Reflexões sobre o Ensino de Geografia: Gênese e Desenvolvimento no Currículo Escolar

Ao abordar a Geografia enquanto componente curricular, torna-se evidente a necessidade de discutir as diferentes concepções que historicamente

permeiam o ensino desta disciplina. O percurso da Geografia escolar não se apresenta de forma linear ou homogênea; ao contrário, é marcado por rupturas, avanços e retrocessos, refletindo as disputas teóricas e ideológicas que atravessam a história do pensamento geográfico e da educação.

Diante dessa complexidade, optamos por uma abordagem que aproxima o debate geográfico das reflexões curriculares, estabelecendo um diálogo entre as concepções de currículo e as principais escolas de pensamento geográfico que influenciaram — e ainda influenciam — a forma como a Geografia é ensinada nas instituições escolares.

Nesta seção, buscamos evidenciar as convergências e tensões entre as teorias curriculares e as correntes do pensamento geográfico, compreendendo que o ensino da Geografia é, em essência, um espaço de disputa de sentidos e de projetos societários. A Geografia escolar, portanto, não pode ser entendida como mera transmissão de conteúdos neutros, mas como uma prática social e política, situada historicamente e carregada de intencionalidades.

Antes disso, assumimos pensar com Goodson¹ (1995), a disciplina escolar em sua dimensão histórica. A história das disciplinas é um aspecto relevante no desenvolvimento desta pesquisa e tal discussão será delineada tendo em vista a ideia de autonomia conferida à disciplina escolar em detrimento da disciplina acadêmica. Sob esse viés, pretendo esboçar minhas ponderações tomando como referência as noções propostas por Ivor Goodson. Ainda conforme Goodson (1995), cabe ressaltar que sua abordagem potencializa a compreensão do histórico das disciplinas e das comunidades disciplinares.

Ao que compete à teorização curricular, Goodson (1995), para além do campo filosófico, psicológico e sociológico, se distancia de modelos curriculares estritamente técnicos, racionais e científicos. Ele propõe a leitura da estrutura

¹ Ivor Goodson é um pesquisador britânico na área de educação, conhecido por suas contribuições ao estudo da história do currículo e da educação. Em 1995, ele já era reconhecido por sua abordagem crítica ao desenvolvimento curricular e por defender a ideia de que o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim uma construção social e cultural. Essas correntes refletiam uma visão crítica e contextualizada do currículo, promovendo uma análise mais profunda sobre como os conteúdos educacionais são selecionados e organizados dentro das instituições de ensino. Por essa razão optamos por trabalhar com esse autor na tese. Em sua obra de 1995, "The Making of the Curriculum", Goodson explora como os currículos escolares são construídos, considerando os contextos históricos, sociais e culturais que influenciam suas formas e conteúdos. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 24.

social como passível de subjetividade, evidenciando nuances históricas combinadas a análises etnográficas, atento aos movimentos e configurações dos grupos disciplinares (Costa; Lopes, 2016). Goodson (1990, 1995) se afasta de leituras estritamente crítico-reprodutivistas, baseadas na concepção de que muitos professores se encontram na condição de agentes passivos em relação à política curricular, assim se distancia de um enfoque curricular prescritivo, configurado a partir da tentativa de legitimar um conjunto de conhecimentos.

Acima de tudo, precisamos abandonar o enfoque único posto sobre o currículo como prescrição. Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de *currículo como construção social*, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática (Goodson, 1995, p. 67).

Goodson (1995) projeta seus estudos a partir de análises voltadas a um enfoque que supere o currículo como prescrição, admitindo-o enquanto construção social. O autor utiliza-se de uma abordagem construcionista, que articula vários aspectos metodológicos, como o enfoque individual, o coletivo e o relacional. Neste caso, a lacuna realçada pelo autor (1995, p. 76), na compreensão do desenvolvimento das disciplinas no contexto escolar é a de uma ausência de estudos históricos sobre a construção social do currículo escolar:

As perspectivas construcionistas sociais buscam um enfoque reintegrado para os estudos sobre o currículo, distanciando-se de um enfoque único, seja na prática idealizada, seja na prática concreta, para o desenvolvimento de dados sobre construção social, tanto em nível pré-ativo como em nível interativo. Nesse ponto, com o tempo, a lacuna mais significativa para um programa de estudo assim conceitualizado é um estudo histórico sobre a construção social do currículo escolar. Sabemos muito pouco sobre como as matérias e temas fixados nas escolas se originam, são elaborados, redefinidos e metamorfoseados.

Tais estudos passam a ser vistos enquanto fundamentais para o processo de reconceitualização do lugar. O desenvolvimento da perspectiva construcionista conta com análises que partem da construção social do currículo prescritivo e vão além, visto que nem tudo o que está prescrito é ensinado e aprendido e o que consta no planejamento não é necessariamente, o que acontece no momento educativo.

Esse caráter de subjetivação na política apontado por Goodson (1995) está marcado por questões de ordem contextual; tem em conta uma série de adaptações no percurso educacional, potencializadas pela diversidade de concepções de ensino na comunidade disciplinar. Tais projeções sinalizam para o papel das comunidades disciplinares no processo de ensino, além de demonstrarem como a historicidade dos diversos atores no cenário educacional pode influenciar no histórico das disciplinas (Costa; Lopes, 2016).

Ao pontuar dois planos do seu constructo curricular na perspectiva construcionista, Goodson sintetiza em um nível pré-ativo parâmetros gerais para a prática e, em outro patamar, o nível interativo, relativo ao que ocorre no processo educativo. Goodson (1995, p. 79) chama a atenção para estas noções, indicando a importância de pesquisadores e estudiosos da história do currículo não recaírem na falsa dicotomia de estudar somente a prática ou somente o que está prescrito:

Uma fase culminante no desenvolvimento de uma perspectiva social construcionista seria desenvolver estudos que integrassem, neles próprios, estudos sobre construção social, *tanto* em nível pré-ativo *como* no nível interativo. Precisamos buscar e desenvolver enfoques integradores para o estudo construcionista social. Neste sentido, um exame de nível relacional ofereceria uma estratégia para fortalecer e aproximar, significativamente, estudos sobre ação e estudos sobre o contexto. Antes de tudo, as perspectivas construcionistas sociais melhorariam o nosso entendimento em relação à política curricular, e com isso proporcionariam valiosos mapas ilustrativos, com a ajuda dos quais, os mestres poderiam entender e situar os parâmetros da sua prática (Goodson, 1995, p. 81).

A relação entre a disciplina acadêmica e a disciplina escolar compõe as discussões de Goodson (1990, 1995). Porém, esta relação está marcada por uma série de nuances que configuram o histórico das disciplinas, o que impossibilita o estabelecimento de noções gerais ou rígidas na compreensão de sua dinâmica.

Goodson (1990) tece críticas aos discursos de legitimação do *status* conferido às disciplinas acadêmicas, que reduzem as disciplinas escolares à simples transposição dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, o autor (1990) chama a atenção para a diferenciação entre os contextos escolar e acadêmico, de maneira que o contexto escolar é composto por dimensões amplas, demandando um conjunto de adaptações à realidade social e à vivência

dos estudantes. Não caberia simplesmente afirmar que a disciplina escolar se encontra subjugada à disciplina acadêmica. Em muitos casos, a disciplina escolar antecede a uma matriz acadêmica, questão tratada por Capel (2008) e Rocha (1996), referindo-se ao histórico do ensino da Geografia.

Sob esse prisma, Costa e Lopes (2016) consideram que Goodson (1995) percebe as relações de poder sem que haja dominação pura, ou seja sem interferência de contextos e situações o qual o sujeito esta inserido. É compreensível que em algumas chaves da teorização curricular as análises se desenvolvam tomando como referência a legitimação de um determinado *corpus* de conhecimento, vinculado exclusivamente a interesses de grupos específicos.

Entretanto, Goodson (1995), analisa as conjecturas do âmbito acadêmico e escolar a partir de uma interface mais complexa. O *status* de conhecimento científico conferido a determinada disciplina acadêmica pode ser fator condicionante no processo de inclusão de sua matriz no currículo. Costa e Lopes (2016, p. 06) explicam que Goodson não destitui completamente as correntes críticas e suas acepções acerca da capacidade de determinada elite do conhecimento impetrar seus padrões de legitimação:

[...] o reconhecimento dos professores das escolas, componentes das comunidades disciplinares escolares, como operando em favor de uma maior vinculação do conhecimento escolar ao acadêmico, justamente por terem em conta que a maior proximidade e identificação com a disciplina de maior prestígio pode legar à disciplina escolar melhores condições de sobrevivência no currículo. A atuação de tais professores seria motivada por interesses materiais e uma carreira promissora. Isso seria alcançado por meio da luta pela manutenção e estabilização da disciplina, bem como por sua promoção como detentora de um conhecimento de alto *status* [...] (grifos dos autores).

Ao considerar esse movimento, a estabilidade da disciplina escolar seria alcançada pelo *status* conferido à disciplina acadêmica, objetivando um lugar privilegiado no currículo oficial. Goodson (1990, 1995) admite que, de alguma maneira, exista certa influência da disciplina acadêmica na disciplina escolar. No entanto, o autor (2007, p. 242) elenca alguns mitos sustentados por análises curriculares estritamente prescritivas que, por sua vez, mantêm o foco na centralidade conferida ao governo central, nas secretarias de Educação e na comunidade acadêmica, que apresenta reflexos do capitalismo mundial:

Desde que ninguém desvele essa mística, os mundos da “prescrição retórica” e da “escolarização como prática” podem coexistir. Ambas as partes podem beneficiar-se dessa coexistência pacífica. As agências do capitalismo são vistas como estando no “controle” e as escolas são vistas como “distribuidoras” (e podem conquistar um bom grau de autonomia, se aceitarem as regras). Desse modo, as prescrições curriculares determinam alguns parâmetros, mas algumas transgressões ou transcendências ocasionais são permitidas, desde que a retórica e o gerenciamento das prescrições não sejam desafiados (grifos do autor).

Existe nesse caso uma espécie de negociação e essa complexa relação constitui noções de cumplicidade na aceitação do mito da prescrição, como explica Goodson (2007, p. 242 - 243). Tais custos envolvem de várias maneiras a aceitação de modelos estabelecidos nas relações de poder:

Talvez o mais relevante seja que as pessoas intimamente ligadas à construção social cotidiana do currículo e da escolarização, os professores, sejam por isso efetivamente alijados do “discurso da escolarização”. Para continuar a existir, seu poder cotidiano deve permanecer basicamente silencioso e sem registros. Esse é, então, o preço da cumplicidade. Os vestígios do poder cotidiano e da autonomia para as escolas e para os professores dependem de continuar-se a acatar a mentira fundamental (grifos do autor).

Goodson (2007) chama a atenção para essa cumplicidade, de maneira que os estudos do campo teórico ocultam as nuances históricas das disciplinas. Outra questão em tais acordos seria a possibilidade de financiamentos para campos de estudos simbólicos do controle centralizado ou burocrático. Nesse sentido, Goodson (1995) se aproxima das análises de Bourdieu, pois ao compreender o currículo enquanto instrumento de controle do credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula (Goodson, 2007), vincula a aliança entre poder, prescrição e capital cultural² como elementos que

² A partir de Magali de Castro (2005), “Capítulo IV – Os três estados do capital cultural” para Pierre Bourdieu (1999), Capital Cultural é uma das três formas principais de capital que ele identifica, sendo ele incorporado (identifica as habilidades e competências adquiridas ao longo do tempo), objetivado (simbolizam cultura, como livros, obras de arte, instrumentos musicais, entre outros) e institucionalizado (trata-se de títulos, diplomas e certificados que formalizam e legitimam o conhecimento cultural e habilidades adquiridas), ao lado do capital econômico e do capital social. O capital cultural refere-se aos recursos culturais acumulados por um indivíduo ou grupo, que podem ser utilizados para alcançar posições sociais em diferentes contextos sociais, especialmente em relação à educação e à mobilidade social. É uma ferramenta de investigação das diferentes classes sociais presentes em uma sociedade, sendo útil dessa forma para caracterizar as subculturas ou a hierarquia cultural das classes sociais, contribuindo para identificar classes sociais diferentes como, por exemplo, uma burguesia tradicional e a classe trabalhadora.

possibilitam o poder e o controle sobre alguns que não possuem o conhecimento científico. O currículo torna-se um mecanismo de reprodução das relações de poder, atendendo àqueles cujas famílias estariam já representadas pelo capital cultural e excluindo os que não são herdeiros desse capital.

Em outras palavras, é como se apenas o contexto escolar fosse suficiente para compreender a complexidade em torno das comunidades disciplinares e sua dinâmica curricular, mas é preciso considerar que o meio social que o sujeito está inserido, contubuir para sua formação intelectual e cultural. Ao enunciar uma perspectiva curricular social construcionista, o Goodson (1995) procura compreender algumas nuances dos aspectos prescritivos e práticos, no entanto, focaliza em como o que está prescrito incide sobre a prática.

Coadunamos com a visão de Costa e Lopes (2016, p. 1022) no sentido de que Goodson optou por uma abordagem que considera a atuação de diferentes subgrupos disciplinares, o que levaria à “construção de um cenário geral da política. Posteriormente, parecendo visar compreender não só as motivações dos subgrupos, mas, individualmente, as de professores em sua relação com o campo disciplinar, com a escola e, principalmente, com a política”.

Ao considerar elementos importantes do campo da Educação ao longo do tempo, tomando como base a literatura mais destacada, percebemos que a compreensão do funcionamento da escola, sua finalidade e seu currículo, mesmo sob entendimentos transitórios, demandam a análise do contexto mais amplas. Goodson (1995), ao centralizar a comunidade disciplinar enquanto aspecto nuclear na definição das políticas, delimita a análise das decisões políticas neste grupo.

Ao diferenciar a ciência geográfica da disciplina escolar, é importante perceber como a escola se constitui enquanto espaço que confere privilégio e legitimação a um conjunto de conhecimentos em detrimento de outros. Rocha (1996, p. 13) ressalta que os conhecimentos propostos pela escola são extraídos das experiências humanas compreendidos enquanto aparato cultural:

A vasta produção cultural da humanidade não poderia, obviamente, dentro do tempo físico destinado à educação escolar, ser abarcada na sua íntegra, razão pela qual aparece a necessidade de selecionar da experiência cultural alguns conteúdos que integrarão o currículo

escolar. Podemos então afirmar que toda educação escolar promove uma seleção no interior da totalidade cultural, extraindo daí os conhecimentos considerados relevantes, que após reelaborados transformam-se nos conteúdos disciplinares [...].

O *Ratio Studiorum*, como explica Rocha (1996, p. 117), foi o currículo instituído pela Igreja Católica, especificamente via Companhia de Jesus na Europa, “uma lei promulgada pelos superiores da ordem e tinha caráter obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino por eles criados, independente do país no qual o colégio estivesse instalado”. A Geografia estava inserida no ensino das Humanidades, se constituindo enquanto disciplina auxiliar na compreensão de componentes canônicos como o Latim e o Grego:

A fim de que os alunos melhores compreendessem o trecho de uma obra, objeto de estudo nas aulas de gramática, lançava-se mão, dentre outras coisas, de informações de caráter geográfico, bem ao estilo da geografia clássica, no que ela tinha de mais descritiva. A descrição de um dado território, bem como do povo que nele habitava era um dos recursos que os professores utilizavam para melhor elucidar um trecho analisado (Rocha, 1996, p. 120).

Os Humanistas se concentravam nas aptidões intelectuais de seus discípulos; as atividades literárias e acadêmicas correspondiam aos ideais de “homem culto”. Os conteúdos ensinados na Europa pela Companhia de Jesus foram transplantados para o Brasil. Essa perspectiva curricular materializava um *corpus* teórico em caráter prescritivo, eivada de uma carga ideológica que retoma moldes de instrução utilizados na Idade Média:

O *Ratio Studiorum* apresentava uma coerência interna perfeita. Os seus organizadores tiveram o máximo cuidado com todos os detalhes referentes às normas, disciplina, conteúdo, metodologia, material didático, texto, hierarquias, tempo etc. Sua validade transpunha as fronteiras geográficas e deveria ser inflexível com o decorrer do tempo, além do que ela deveria ser aplicada para todos os alunos matriculados nos colégios da companhia. (Rocha, 1996, p. 118-119).

O *Ratio Studiorum*, segundo Rocha (1996), pautava os conteúdos da disciplina em uma perspectiva estritamente descritiva, baseada em uma orientação da Escola Clássica da Geografia. De maneira semelhante, a disciplina de Geografia estava pautada em descrições e dados estatísticos, constava na organização do ensino no período Imperial no Brasil. Porém, cabe ressaltar que

a disciplina de Geografia possuía maior representatividade em instituições de ensino de porte maior, como é o caso do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Rocha (1996) pontua que os conteúdos que compunham a disciplina estavam expressos nos estudos da *Corographia*, caracterizados por longas listas classificatórias dos principais domínios topográficos e morfoclimáticos, taxionomias de cidades, nomes de países e suas capitais além de pontuar características da população.

Até as primeiras décadas do Século XIX, a Geografia ainda não havia perdido o rótulo de ciência descritiva. Suas acepções não avançaram como as demais ciências, em particular o *status* conferido à matemática e às ciências naturais. Os métodos pautados na descrição regional, de Estrabão, e a vertente da Geografia Matemática de Cláudio Ptolomeu, tinham expressiva relevância na constituição do pensamento geográfico. Porém, seu caráter descritivo toma proporções diferentes na chave moderna, como pontua Rocha (1996, p. 98):

A geografia adquire, pois, o caráter de ciência graças ao abandono da mera descrição, *substituída que foi pela tentativa de estabelecer a relação entre causa e efeito* através da explicação. Iniciava-se a fase da descrição explicativa da Terra e dos fenômenos nela manifestos (sejam os sociais, sejam os naturais). Para que ocorresse este salto, grande foi a importância das contribuições iniciais de Kant, Humboldt e Ritter (grifos nossos).

Carl Ritter, diferente de Humboldt, dedicou-se à docência, ocupando a posição de catedrático de Geografia na Universidade de Berlim (Moreira, 2008). Capel (2008) elucida que Ritter vinha de uma família da burguesia saxã e concluiu seus estudos universitários com a ajuda de um banqueiro de Frankfurt, J. J. Bethmann Hollweg, que o preparava para ser predecessor de seus filhos. Tal fato levou Ritter a se interessar por questões pedagógicas. Em sua trajetória enquanto docente, Ritter despertou interesse pelos métodos inspirados nas ideias pedagógicas de Pestalozzi (Moreira, 2008). Ele reconhecia na aplicabilidade do método de Pestalozzi a inspiração para o trabalho geográfico.

Tem-se defendido que a obra de Ritter, em particular sua *Erdkunde*, não é mais do que aplicação do método de Pestalozzi à geografia. Apesar da discussão que existe sobre este ponto, é indubitável que há uma parte importante de verdade nesta afirmação que, de qualquer maneira, mostra a profunda influência da pedagogia pestalozziana no geógrafo alemão. Influência que atinge aspectos muito diversos de sua

obra, desde a utilização do conceito de "tipo" a sua produção cartográfica, que foi interpretado em relação com a importância que dá Pestalozzi ao desenho, e como forma de visualização intuitiva das unidades geográficas (Capel, 2008, p. 41).

Ritter admirava em Pestalozzi sua iniciativa social, tal como a escola para os pobres e a educação dos camponeses³. Inspirava-se na pedagogia pestalozziana e sua simples motivação cristã, livre de qualquer imitação racionalista. Moreira (2008) chama a atenção para a construção geográfica de Ritter, baseada nas ações cotidianas, na observação da paisagem e no comportamento das pessoas nos seus locais de vivência. Ritter se aproxima de Humboldt na análise regional, admitindo o campo difuso dos estudos propostos por seu contemporâneo, porém, rejeita a expressão "Geografia Física". Seu foco mantém relação com os aspectos antropológicos das diferentes localidades. Ritter busca na História uma projeção para seus estudos da Geografia e, semelhante a Kant, dicotomiza o campo espacial e histórico. Neste caso, Capel (2008, p. 44) enfatiza que:

[...] sua interpretação geográfica possui, sobretudo, um interesse histórico. Assim, ao apresentar o projeto de sua *Erdkunde*, considera que se conseguisse chegar ao objetivo proposto, poderia ser considerado que se fizera progredir um ramo da história, no sentido de que se teria chegado a explicar a natureza estimulante das forças das relações naturais externas que atuam sobre o curso da evolução da humanidade. Ritter sempre deu uma grande atenção ao devenir histórico dos povos que habitavam em cada uma das regiões que estudava. Como Herder, entendia o espaço terrestre como o palco da história, e considerava que a maior harmonia entre o homem e a natureza se produz nos momentos de maior desenvolvimento cultural.

A partir desse pressuposto, entende-se que à Ritter interessam as relações entre a Geografia e a História. Baseado em uma concepção kantiana, Ritter considerava os estudos históricos e geográficos na classificação geral das ciências, por analisar fatos isolados que se sucedem no tempo e ocorrem juntos no espaço (Capel, 2008). A visão holista dos autores considera o todo da

³ Para Fabrini (2011), os camponeses estão inseridos na dinâmica produtiva pela circulação de mercadorias, os quais transferem renda da terra para os setores capitalistas e não, necessariamente, mais-valia, como fazem os operários das fábricas. O produto do camponês é transformado em mercadoria nas relações de troca em escala mercadológica local, nacional, internacional.

superfície terrestre subdividindo as partes em recortes individuais para melhor compreendê-los. As contribuições de Humboldt e Ritter para a Geografia são de fundamental importância, pois a releitura de suas teorias nas décadas posteriores traria novos horizontes para a Geografia enquanto ciência, disciplina acadêmica e escolar.

O ensino de Geografia até as primeiras décadas do século XIX contava com um espaço tímido no currículo escolar. A organização da disciplina ainda não conseguia transcender o caráter contemplativo e descritivo dos fenômenos. Porém, com uma lei promulgada em 1839, a Prússia reconfigura o quadro educacional. Com o propósito de aumentar a taxa de escolaridade da população, o Estado Alemão proibia dar emprego a crianças menores de nove anos que não tivessem frequentado a escola por no mínimo três anos. Capel (2008, p. 70) explica que o quantitativo de professores⁴ aumentou com o passar dos anos.

Capel (2008) pontua que o governo alemão investiu enfaticamente nas instituições de ensino primárias, além de generalizar por todo país a obrigatoriedade e permanência escolar das crianças na faixa de 6 a 15 anos. Considerando tais avanços no campo educacional, a disciplina de Geografia esteve presente nos programas curriculares, junto à história e à filosofia. A aplicação dos métodos pestalozzianos sobre o patamar pedagógico proposto por Ritter contava com o ensino de noções relativas aos aspectos físicos da natureza e a Geografia Política. Os estudos propostos por Ritter possuíam uma concepção pedagógica de cunho político, eivada de projeções nacionalistas, fato que colocou o ensino de Geografia permanentemente no currículo escolar alemão.

Outro marco na expansão do ensino de Geografia tem início com a demanda de formação de professores para o ensino primário e secundário. Ampliando seu campo de atuação, a Geografia assume um caráter acadêmico na Alemanha, por volta da década de 1860, como explica Capel (2008, p. 76):

⁴ O número de professores aumentou de 28.000 em 1843 para 72.000 em 1891, sendo, para toda Alemanha, 120.000 nesta última data, e 187.000, em 1910. A população escolarizada aumentou proporcionalmente. Em 1873, o número de crianças que frequentavam as escolas elementares da Prússia era de 4,1 milhões, cifra que ascendia a 5,5 milhões em 1895, e a 10,3 milhões em toda Alemanha em 1910. Desde os anos 1860, o sistema escolar alemão havia se convertido em um modelo para outros países europeus.

Em torno de 1860, o desenvolvimento econômico da Alemanha permitiu também o aparecimento da ciência aplicada e o próprio desenvolvimento universitário obrigou a redefinir as funções da universidade. Nesse contexto, institucionalizaram-se e desenvolveram-se as ciências sociais – a psicologia experimental, a sociologia, a economia – não como desenvolvimentos a partir de uma demanda externa, afirma Ben David, mas a partir de interesses puramente acadêmicos. É nesse momento também – e concretamente depois de 1860 – que a geografia começa a fase mais intensa de desenvolvimento universitário.

Capel (2008), ressalta como o movimento da Geografia escolar estimulou a expansão das cátedras universitárias da disciplina depois de 1874. A unificação alemã, entre os anos de 1864 e 1871, favoreceu a expansão dos cursos, na escola primária e secundária e nas universidades. Esse movimento é bastante expressivo para o histórico da disciplina, pois, representou um divisor de águas nos estudos de campo.

Algo peculiar no histórico da Geografia refere-se ao interesse de estudiosos de outros campos do conhecimento pelo seu objeto. Gomes (2007) comenta que raros eram os estudiosos que se dedicavam exclusivamente ao universo geográfico. Desde Cláudio Ptolomeu, com a Geografia pautada em aspectos matemáticos, passando por Immanuel Kant e sua filosofia transcendental, Alexander Von Humboldt, que estudava as especificidades dos fenômenos físicos da ciência para formular um constructo direcionado à Geografia Física até Carl Ritter, que busca fundamentar na Geografia Histórica seus estudos regionais em sua obra *Erdkunde*.

A partir de 1880, a comunidade científica de geógrafos alemães deslocou o centro de atividade das comunidades geográficas para os departamentos universitários, de maneira que os geógrafos pesquisadores das universidades assumiram o controle do desenvolvimento científico do campo.

Nesse sentido, havia grande preocupação com a formação dos futuros professores de Geografia e a maneira como eles atuariam nas instituições de ensino primário e secundário. No entanto, existiam problemas referentes ao desejo de afirmar o caráter “científico” e a determinar o objeto de estudo da Geografia. Tal fato levou um grupo de geógrafos a defender os pressupostos da Geografia Física, rejeitando os desenvolvimentos humanísticos e históricos da disciplina. Há nesse caso, um distanciamento dos preceitos humanistas da

Geografia e uma aproximação à proposta de Humboldt, como pontua Gomes (2007).

Foi nesse momento, muito provavelmente, que a obra de Humboldt apareceu aos geógrafos como um modelo a ser seguido, tanto por sua concepção integradora, que tão útil poderia ser à nova geografia institucionalizada, como pela utilização de métodos empíricos, que tanto prestígio adquiriram com o triunfo das concepções positivistas. A chegada de naturalistas e geólogos à geografia, como Richthofen, e a criação da cátedra de geografia física da Universidade de Berlim, reforçaram ainda mais essa tendência (Gomes, 2007, p. 24).

Sobre esse patamar, pode-se rastrear os efeitos dos métodos das ciências naturais, pois seu caráter indutivo e experimental se constituiu enquanto tendência marcante no campo das ciências naquele período. Ao determinar a superfície terrestre enquanto objeto de estudos da Geografia, o discurso de alguns geógrafos da época voltava-se à compreensão do amplo campo das interações causais que se produzem na superfície terrestre. Porém, concomitantemente, o desenvolvimento da antropogeografia e o determinismo de Ratzel tam orientavam a disciplina.

Evidenciava-se com isto, um dualismo que os geógrafos da época consideraram consubstancial à geografia desde a antiguidade, mesmo que se afirmasse retoricamente que a geografia havia evoluído em direção à abolição de tal dualismo. A solução para este dilema foi buscada – da mesma forma que em outras escolas, como a francesa, através da orientação para a geografia regional e da paisagem (Capel, 2008, p. 83).

Essa dinâmica permeou as esferas educacionais germânicas em todos os níveis de ensino até o final do século XIX. Na França, o movimento educacional se configurou de outra maneira. “Apesar da cátedra de Geografia na Universidade de Paris constituir sua primeira comunidade geográfica em 1828, foi somente a partir de 1870 que sua atuação obteve expressivo impulso na reforma do ensino escolar” (Moreira, 1994).

Sob essa afirmação, Capel (2008, p. 85) complementa que foi o “impacto produzido pela derrota de 1870 frente à Alemanha que constituiu o impulso decisivo para a reforma do ensino, dando maior presença à geografia no nível primário e secundário e ampliando, por sua vez, o ensino desta matéria na universidade”.

Outra questão pontuada pelo autor (2008) refere-se à frágil presença da Geografia no ensino primário e a disciplina acadêmica na primeira metade do século XIX na França. Tal fato mantém relação com a centralidade conferida à Universidade Imperial de Paris, que reunia todos os docentes de nível superior do Estado ficando as demais faculdades em situação de dependência da Universidade Imperial.

A comunidade geográfica de Paris, fundada em 1828, possuía convicções semelhantes às de Humboldt, visto que seus objetivos e pesquisas estavam relacionados à exploração e catalogação de áreas por meio de viagens. Os geólogos, biólogos e estudiosos da cartografia cada vez mais se aproximavam dos estudos geográficos, afetando seu conteúdo, convertendo-o em um campo de especialização científica (Moreira, 1994).

No entanto, a Geografia escolar era uma disciplina popular nos níveis elementares, pois, fornecia informações ao público letrado. O conteúdo da disciplina representava o empenho de estudiosos dos elementos e sujeitos do campo em sistematizar os conhecimentos geográficos de cada país, incorporados por dados numéricos e estatísticos (Capel, 2008).

Após as reformulações nos quadros educacionais franceses ao final do século XIX, destacaram-se as propostas que procuravam organizar o ensino primário gratuito, obrigatório e laico, além da criação de centros técnicos de ensino em nível secundário. A partir de 1874, os novos programas de ensino de Geografia contaram com a divisão de estudos em módulos. Uma parte de Geografia Física era compreendida enquanto aspecto fundamental da disciplina na época, outra parte abordava a Geografia Política e a Geografia Econômica. A recomposição do quadro educacional francês após a década de 1870 tinha relação direta com a retomada de uma “ordem” social. Neste caso, Capel (2008, p. 91) elucida que

As reformas aplicadas nos anos posteriores à derrota de 1870, e aos sucessos revolucionários da comuna foram fortemente marcadas pela ideia da reforma da sociedade, com o objetivo de afastar os perigos revolucionários. Nesta ação de fortalecimento do controle social, a educação deveria desempenhar um papel essencial.

Sob esse patamar, a disciplina de Geografia vivenciou um processo de institucionalização nas etapas primárias e secundárias, estimulando, assim, sua

expansão no universo acadêmico. Embora a disciplina se configurasse em campos fragmentados de estudo naquele momento, sua importância no currículo francês possuía um caráter cívico, o que, aos poucos, resgatou sua prerrogativa no quadro das ciências humanas. A proximidade da Geografia com a disciplina de História compõe essa transição no paradigma geográfico.

Moreira (2008) enuncia que esse deslocamento no campo ocorre principalmente pelos ideais de La Blache, cuja matriz de pensamento é semelhante à de Ritter, porém, atravessada por discussões fundamentadas na Sociologia e Antropologia de Émile Durkheim.

Nos últimos anos do século XIX, e em particular depois da transferência de Vidal de La Blache para Paris, configura-se o principal grupo intelectual da geografia francesa em torno da figura deste geógrafo. Vidal conseguiu organizar uma ampla rede de patronato e influência através de seu poder sobre as carreiras profissionais de seus discípulos. Depois do grupo estruturado, em meados do século XX, ao redor de Victor Cousin, e ao lado dos que se constituíram no século XX em torno de Durkheim ou de Henri Berr, o de Vidal foi certamente um dos grupos ("clusters"⁵) mais representativos da ciência social universitária francesa (Capel, 2008, p. 101).

A preparação dos geógrafos na Universidade de Paris, no final do século XIX, computava um período de quatro anos, sendo dois anos para a licenciatura histórico-geográfica e mais dois anos para a agregação dos estudos do bacharelado. Capel (2008) comenta que essa configuração no currículo acadêmico da disciplina mantém relação com a necessidade de formar professores para o ensino primário e secundário.

A escola francesa de Geografia influenciou o desenvolvimento da disciplina no Brasil, de maneira que esta viria a ser institucionalizada a partir da década de 1930, visto que nesse período foram criados os primeiros cursos em nível superior no território nacional (Vlach, 1988).

A partir da década de 1930, foi possível vislumbrar a sistematização acadêmica de disciplinas como História e Geografia, com a chegada no país, de uma comitiva de professores franceses. Sobre essa questão, Martins (2014, p. 61) explica que:

⁵ O termo "cluster" utilizado no texto refere-se a um grupo de estudiosos que desenvolvem conjuntamente atividades intelectuais diversas, representando, dessa forma, uma rede com diferentes funções, porém, com um propósito em comum (Capel, 2008).

Com a criação da Universidade de São Paulo em 1934, foram ministradas as primeiras aulas de geografia no curso de geografia e história, disciplinas que, na época, tinham uma única formação em nível de graduação. [...] Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig, passaram a compor o quadro de professores das recém-criadas instituições de Ensino Superior e desenvolveram estudos sobre o território brasileiro.

A sistematização da disciplina é pontuada a partir desse período. Rocha (1996) pondera que os docentes que atuavam no ensino secundário não possuíam formação específica para atuar na disciplina de Geografia, eram sujeitos provenientes de outras profissões.

A partir da criação da Universidade de São Paulo - USP e da influência de docentes provenientes da França, os princípios lablachianos passam a orientar a disciplina de Geografia, como explica Pontuschka (2009, p. 44):

As ideias de Vidal de La Blache e de seus seguidores, hoje denominadas por muitos Geografia tradicional, exerceram influência sobre a disciplina tal como era desenvolvida nas Universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro e, aos poucos, expandiram-se para outras universidades do País. No Brasil, o ideário produzido pela escola francesa chegou aos bancos escolares por meio dos licenciados, que de posse do saber científico desenvolvido na universidade e com o auxílio de livros didáticos, escritos por professores universitários, elaboravam suas aulas, produzindo um saber para os diferentes níveis de ensino.

A autora (2009) esclarece que a produção didática de Aroldo de Azevedo manteve-se hegemônica durante décadas. A liderança de Aroldo de Azevedo na produção de livros didáticos de Geografia mantém relação com sua carreira enquanto professor da Universidade de São Paulo e pela produção de um volume considerável de artigos e livros científicos no campo. Suas pesquisas destinavam-se a estudos relativos aos aspectos físicos do território brasileiro, descrevendo formas de relevo com conceituações técnicas e uma linguagem acadêmica específica da disciplina. Tais prerrogativas conferiram ao autor um “status” acadêmico, que garantiu a utilização de sua produção didática por um longo período.

Na década de 1930, alguns órgãos e instituições foram criados com a finalidade de contribuir com a construção do pensamento geográfico no Brasil. Esses órgãos e instituições se constituem enquanto produtores de conhecimento

até a atualidade. Em 1934, foi criada a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). No ano de 1937, fundaram o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e em 1946, instituiu-se o Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (USP), que posteriormente seria a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

Pontuschka (2009) pontua que a Associação dos Geógrafos Brasileiros⁶ teve, e ainda tem, até o atual momento, significativa importância para que todos os que no Brasil produzem conhecimento ou ensinam Geografia, pois o nome exprimia o desejo dos fundadores de que essa associação não possuísse um caráter restritivo, que integrasse em nível nacional todos os que desejassem conhecer melhor o país.

Apesar dos avanços da disciplina Geografia no âmbito escolar, ela ainda se encontrava desprovida de análise crítica e social, alheia aos aspectos físicos e humanos do espaço geográfico. Vlach (2004) enfatiza que o cenário geográfico, por volta do final da década de 1950, passou por um período de transição. A Geografia lablacheana é interposta pela perspectiva matemática que circulava na área. Essa tendência anunciava um caráter enumerativo ao campo de estudos da disciplina. O aporte de modelos matemáticos menosprezava os fenômenos de ordem social e seus reflexos no cenário educacional converteram-se em currículos pautados em quantificações exaustivas por meio de gráficos e tabelas e modelos estatísticos.

A Geografia Teórico-Quantitativa volta-se à compreensão da relação sociedade- natureza, porém, esvaziada do ponto de vista social (Pontuschka, 2009). A disciplina esteve marcada pela crença numa necessária memorização dos aspectos físicos do território brasileiro. A prioridade do ensino consistia em transmitir dados quantitativos acerca da população, do crescimento demográfico, da composição dos estados e capitais e tantos outros aspectos que significavam

⁶ A AGB foi criada por Pierre Deffontaines e, desde o seu surgimento, congregou importantes intelectuais que tinham por objetivo a promoção do conhecimento científico baseado na troca de ideias de seus associados. No ano de 1944, a AGB, já sendo uma entidade de dimensões nacionais, com sócios, profissionais, estudantes e colaboradores em todo território nacional, criou suas primeiras seções regionais nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco e Bahia, expandindo-se, mais tarde, para demais localidades. A partir disso, passou a reunir-se anualmente e promover eventos científicos. Dada a sua magnitude nacional e condizente na continuidade do diálogo com toda a comunidade, a AGB é responsável pela edição da Revista Terra Livre e do Jornal AGB em debate. Além disso, suas seções locais encarregam-se de publicações de outros periódicos (Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2010).

o conhecimento escolar como enciclopédico. Esse movimento teve implicações ainda mais negativas no período da ditadura militar. A tendência de ensino utilitarista focada na formação para o mercado de trabalho deixava à margem a compreensão crítica da realidade e qualquer questionamento do contexto histórico-social.

Vlach (2004) explica que esse caráter quantitativo combinado aos valores conservadores da ditadura, descaracterizou as disciplinas de Geografia e de História, ficando ambas diluídas nos chamados Estudos Sociais, a partir da Lei Nº 5.692 de 1971. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do período tornou obrigatório nos programas de ensino a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica.

Concomitantemente, o ensino superior foi reformulado, com destaque para os cursos de licenciatura curta, em Universidades e Faculdades de todo o país. Um exemplo marcante, nesse caso, era do curso de Estudos Sociais, em que os graduandos matriculados concluíam a licenciatura em 24 meses e estavam habilitados para ministrar aulas nas disciplinas de Geografia e História (Pontuschka, 2009).

Em consequência disso, muitos cursos de Geografia foram fechados, visto que, o acadêmico que cursava Estudos Sociais poderia, por meio de licenciatura curta, ingressar na carreira docente, enquanto o aluno que cursava o curso superior em Geografia levaria quatro anos para estar formado. Nesse sentido, a autora (2009) explica que as universidades remanescentes do curso normal de Geografia, enfatizaram a importância do bacharelado, que compunha desde sua implantação à formação do geógrafo juntamente com a licenciatura.

Em síntese, pode-se dizer que o currículo da Geografia Teórico-Quantitativa incorporou acepções ideológicas da ditadura militar no Brasil, permanecendo excluídas as discussões de natureza histórica e social do conhecimento geográfico. Privilegiava-se, então, um campo de estudos pautado nas características descritivas dos fenômenos naturais, na memorização de dados estatísticos e na análise de mapas e gráficos:

As consequências da imposição de um regime militar conduziram, aos poucos e simultaneamente, a lutas pela redemocratização do Estado brasileiro, por uma cidadania plena, pela defesa da escola pública e pela defesa do ensino de geografia nos então primeiro grau (5ª a 8ª

série) e segundo grau, o que, por si só, exigia uma geografia comprometida com a realidade brasileira, indissociável da arena política mundial e de seus desafios, que também se manifestavam em escala nacional, tais como a necessidade de construção de uma sociedade que pudesse vivenciar a experiência do “ter direito a ter direitos” [...] (Vlach, 2004, p. 217).

Esse quadro começa a mudar no final da década de 1970, pois, sobretudo no meio acadêmico, é divulgada uma proposta baseada no materialismo histórico e na dialética marxista. Esta perspectiva lança questões sobre o ensino da disciplina de Geografia, interrogando quais eram as classes sociais favorecidas com o ensino deste componente curricular.

Pontuschka (2009) pondera que discussões do campo geográfico nesse período voltam-se para aos meios de produção capitalista: os debates acerca das mudanças que ocorriam no mundo e no Brasil, a reflexão sobre o modelo toyotista, a destruição da natureza proveniente da expansão industrial e do processo de mecanização agrícola, a reação das forças populares e a globalização. Tais fenômenos passaram a compor o quadro analítico de muitos geógrafos no Brasil e no mundo.

Os professores sentiram necessidade de discutir conceitos, métodos e novas abordagens teóricas para temas constantemente inseridos nas programações de Geografia, mas muitas vezes não dominados do ponto de vista teórico. Dentre eles, destacavam-se os conceitos de trabalho e modo de produção e questões relativas à abordagem da natureza e do processo de industrialização. A discussão da proposta, embora não tenha atingido a todos, promoveu uma ruptura no ensino tradicional da disciplina, apontando caminhos diferentes de um ensino apenas transmitido pelo professor, descolado dos movimentos sociais e da realidade social do País (Pontuschka, 2009, p. 70-71).

Sob essa mudança de paradigma, Vesentini (1987) pondera que é inegável a crise da Geografia Teórico-Quantitativa. As redefinições na ciência e, em particular, no ensino da disciplina nesse momento histórico tiveram avanços expressivos. Problematicar os aspectos sociais na produção do espaço sob um panorama pautado nas relações produtivas, elevou as discussões do campo a outro patamar. Vesentini (1987, p. 60-61) elucida que essa transição nas perspectivas geográficas clássica e moderna pouco avançou no que compete ao ensino de Geografia.

Alguns preferem falar em transição, o que talvez seja válido, mas é no mínimo problemático já que transição pressupõe a passagem de uma fase para outra com uma clara identificação das características de cada uma delas, o que não ocorre com a nossa disciplina: da geografia moderna ou tradicional, que ainda persiste mesmo perdendo terreno, passa-se a múltiplas alternativas que vão da(s) geografia(s) crítica(s) à utilitária ou pragmática, ou ainda, à geografia da percepção. Essa transição indica, sem dúvida, um sentido, um movimento histórico determinável, sendo que a situação presente da geografia é de indeterminação, de um leque de possibilidades onde o futuro não está decidido a priori, mas dependerá em boa parte das nossas opções e práticas (Vesentini, 1987, p. 65).

Nesse sentido, os debates acerca do campo de análise da Geografia, bem como as suas redefinições teóricas, se propagavam nas comunidades geográficas, tanto na formação de professores como do aluno. No ano de 1978, em uma reunião realizada pela AGB em Fortaleza, os participantes acordaram que a Geografia assumisse uma postura de engajamento político, na luta contra a pobreza e em questões relativas ao subdesenvolvimento.

Tais discussões levaram a AGB a reformular sua perspectiva organizacional e seu estatuto passou a integrar em seus princípios a luta pelos direitos humanos e questões políticas e democráticas da sociedade (Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB, 2010). Esse movimento teve considerável repercussão em território nacional, visto que foi considerado por muitos geógrafos, um divisor de águas entre a Geografia Teórico-Quantitativa e a Geografia Crítica.

Entretanto, Vesentini (1987) assinala que a lógica conteudista no ensino de Geografia ainda reverberou nos anos subsequentes. Sob esse raciocínio, Cavalcanti (1998) complementa afirmando que mesmo estando a Geografia crítica preocupada em compreender as relações entre sociedade e natureza, reconhecendo a produção do espaço enquanto força motriz da prática humana, a própria Geografia escolar continuou a propagar a transmissão mecânica de conteúdos. Ela se desenvolvia sob argumentos de cientificidade maquiados pela objetividade e pela valorização do uso da tecnologia, além de recursos matemáticos na análise de fenômenos geográficos.

Ao final da década de 1970, a Geografia se configura por meio de diferentes enfoques, que partem de pontos de referência distintos, como a Geografia da percepção, a Geografia da representação e a Geografia humanista. Porém, tais vertentes possuem seu embrião em período anterior. A Geografia da

década de 1990 se depara com desdobramentos mais contundentes do que os dos anos de 1970.

Sua amplitude tem a ver com a quantidade de debates que abarca, não somente discussões das correntes teóricas, próprias de sua arena, mas enquanto perspectivas de outros campos do saber. A Geografia Crítica analisa a produção do espaço, tomando como referência as relações da sociedade e da natureza, considerando seus aspectos singulares e subjetivos, incorporando discussões como gênero, raça, feminismo, xenofobismo e crítica ao neoliberalismo⁷.

A década esteve marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), que propugnou mudanças no universo educacional brasileiro. Na segunda metade do período, alguns estados e municípios envolveram-se no debate nacional, que culminou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Sob a influência deste cenário multifacetado, a Geografia incorpora acepções das diferentes correntes de pensamento em seu currículo, com destaque para as correntes tradicional, crítica e fenomenológica (Souza, 2011). Os autores dos PCN de Geografia, como explica Pontuschka (2009, p. 75), acordaram, nos encontros e congressos da área, aspectos plurais no que se refere à base teórico-metodológica do documento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia para o ensino fundamental propõem um trabalho pedagógico que *visa ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos*. Inicialmente, dão a conhecer, segundo a visão de seus autores, a trajetória da disciplina escolar. Nas orientações para o trabalho pedagógico, são apresentados os objetivos, os eixos temáticos, os conteúdos e os critérios de avaliação. Ao final, o documento traz indicações sobre a organização do trabalho escolar, referindo-se aos procedimentos metodológicos. (grifos nossos).

Essa organização é contestada por muitos estudiosos do campo, principalmente pelos que se preocupam com o ensino da disciplina. “Esta crítica

⁷ Segundo David Harvey (2005), o neoliberalismo é uma teoria que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem alcançado por meio da liberdade empresarial e do livre mercado, sob a premissa de que a intervenção estatal deve ser mínima. Harvey argumenta que essa doutrina não apenas se consolidou como política econômica dominante desde os anos 1970, mas também tem consequências sociais significativas, aprofundando desigualdades e ampliando o poder das elites econômicas.

refere-se ao ecletismo teórico-metodológico constante no documento que permeia as variadas vertentes do pensamento geográfico” (Souza, 2011, p. 28).

Em outra direção, Souza (2011) propõe uma reflexão acerca da pluralidade constante nos PCN. Para Souza (2011), existe uma tentativa de abarcar em um currículo de nível nacional as especificidades das variadas comunidades e seus contextos. Nesse caso, os sentidos plurais da disciplina de Geografia nos PCN possuem relação com o conjunto de experiências dos docentes e de estudantes dos mais diversos lugares.

Camacho (2023, p. 02), embasado no materialismo histórico-dialético, faz uma crítica ao ecletismo teórico-metodológico presentes no PCN.

O método que permite essa compreensão é o materialismo histórico e dialético. Esse método é revolucionário porque permite entender a realidade como uma totalidade cujo movimento de construção/desconstrução/recriação é constante, e cujo processo de produção/reprodução socioespacial e territorial se faz historicamente pelas classes que compõem a sociedade através das relações de trabalho entre sociedade e natureza.

Esse paradigma científico, denominado de Filosofia da Práxis por Antônio Gramsci (1999), entende a necessidade e a possibilidade de superação do modelo socioeconômico vigente por meio da participação ativa (práxis) dos sujeitos oprimidos/explorados/subalternizados que compõem a sociedade.

[...] a dialética materialista parte da realidade para construir as reflexões teóricas, ou seja, parte da vida real do ser humano em seu processo de reprodução. Concebendo, assim, o ser humano como sujeito ativo no processo de sua existência. Ser humano esse feito de carne e osso, que se alimenta e se protege do frio e, por isso, trabalha para transformar a natureza a partir de suas necessidades. Não obstante, nesse processo, produzem a cultura, a arte, a ciência (Camacho, 2023, p. 05). Assim, “[...] a consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...]” (Marx; Engels, 1984, p.36-37).

Por esse viés, percebemos que se deve considerar o meio de convivência que o sujeito está inserido, pois isso reflete em suas atitudes, modos de pensar e agir no cotidiano no sentido de pensar ações emancipatórias pelos próprios sujeitos oprimidos.

Portanto, a necessidade da superação com o modelo vigente

irrompe devido à coisificação/alienação/exploração/subalternização do ser humano decorrente do modo de produção capitalista e de sua sociedade estratificada. (Camacho, 2023, p. 02).

As reflexões incorporadas pelo ensino de Geografia na Educação do Campo devem ser elaboradas considerando as características socioterritoriais específicas dos sujeitos que vivem no campo. É essencial evitar que essas pessoas sejam tratadas apenas como números ou estatísticas.

No processo de construção do conhecimento, é fundamental integrar teoria e prática, promovendo uma práxis educacional que valorize a vivência e as experiências locais, tornando a educação mais significativa e contextualizada.

1.2 - Categorias de análise no componente de Geografia

As categorias de análise geográfica são conceitos ou temas que permitem a compreensão dos fenômenos geográficos. Elas são utilizadas para organizar e estruturar o conhecimento geográfico e para estudar os processos que ocorrem no espaço geográfico.

Desta forma as categorias e conceito de análise geográfica são ferramentas utilizadas para analisar e compreender o espaço geográfico. Algumas das principais categorias de análise geográfica.

1. Espaço: a definição de espaço transcende a simples visão física ou natural. Milton Santos (1996) considera o espaço geográfico como um conceito central que engloba as relações entre sociedade e natureza, resultando em um conjunto de objetos e ações interconectados. Ainda podemos analisar o espaço do ponto de vista como espaço de produção social, como sistema de objetos e ações, como totalidade e como condição e produto.
2. Território: é a concepção de espaço político, incluindo aspectos como delimitação, administração e gestão. Para Fernandes (2008) o território, sob a ótica dos movimentos socioterritoriais, é um espaço onde se desenrolam conflitos e resistências, sendo apropriado e redefinido por sujeitos sociais que lutam por seus direitos, autonomia e reconhecimento, transformando-o em um espaço de luta e identidade coletiva.

3. Paisagem: Para Milton Santos (1988) a paisagem é uma manifestação visível do espaço geográfico, composta por elementos naturais e humanos que se combinam e interagem em um dado momento. É o resultado das relações sociais que se materializam em formas concretas, representando a dinâmica entre a sociedade e o espaço. Ele destaca que a paisagem é mutável e que suas transformações refletem as mudanças nas práticas sociais e econômicas. Assim, a paisagem não é apenas um conjunto de elementos visíveis, mas um testemunho das atividades humanas ao longo do tempo, expressando o modo como a sociedade organiza e reorganiza o espaço em resposta a diferentes contextos históricos e econômicos.
4. Lugar: Para Haesbaert (2020) é um espaço geográfico singular, carregado de significados e valores, construído pelas interações sociais e pelas experiências vividas pelos seus habitantes. Não se limita apenas às coordenadas geográficas, mas incorpora as memórias, as práticas culturais, as relações sociais e as identidades que caracterizam aquele espaço.
5. Ambiente: Ab'Sáber define o conceito de ambiente como "o conjunto de condições naturais que influenciam e condicionam a vida de um ser ou de uma comunidade de seres, incluindo os elementos abióticos e bióticos que se inter-relacionam num sistema ecológico". (Ab'Sáber, 2003). Por exemplo ao se fazer uma análise da biodiversidade em uma região, da dinâmica climática, da formação geológica de uma região, da distribuição de água em uma bacia hidrográfica.
6. Região: Para Vesentini (1996) é a concepção de espaço social, incluindo aspectos como a demografia, a cultura, a economia, a política e a organização social. Uma forma de estudo desta categoria ocorre por meio da análise da população de uma região, da cultura e tradições locais, da economia de uma região, da sua organização política e social.
7. Tempo: Para Moreira (2008) é a concepção de tempo geográfico, incluindo aspectos como a dinâmica do espaço geográfico ao longo do tempo. Que pode ser realizada por meio da análise da evolução da paisagem ao longo do tempo, da dinâmica da distribuição de população

em uma região, da evolução das atividades econômicas em uma região etc.

Essas categorias de análise geográfica permitem uma compreensão mais profunda da realidade geográfica, valorizando a abordagem crítica e interdisciplinar dos processos geográficos.

As categorias de análise geográfica contribuem significativamente no processo de ensino e aprendizagem, pois proporcionam uma metodologia para estudar e compreender a realidade geográfica. Desta forma, o professor pode orientar o estudante a identificar e analisar as inter-relações entre os diversos aspectos da realidade geográfica, considerando seu contexto e ambiente de convivência.

Além disso, as categorias de análise geográfica permitem que o professor aborde temas complexos de maneira clara e organizada, facilitando a compreensão e a assimilação dos conceitos. Por exemplo, ao estudar a paisagem, o professor pode apresentar aos discentes como as atividades humanas impactam a natureza, e como esta pode ser preservada e restaurada.

As categorias de análise geográficas possibilitam ao professor explorar a realidade local, aproximando o conteúdo da vida cotidiana dos discentes e aumentando sua motivação e envolvimento. Por exemplo, o professor pode estimular o estudo da biodiversidade da região, fazendo com que os estudantes conheçam as espécies nativas e a importância da preservação desses recursos.

Em suma, as categorias de análise geográfica são uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, pois possibilitam uma abordagem sistemática e interdisciplinar dos temas, contribuindo para a compreensão e a valorização da realidade geográfica.

Recorremos aos conceitos de categoria geográfica na disciplina de geografia, para ter maior clareza na transmissão de informações, na intenção de possibilitar a geração de conhecimentos dos estudantes, tornando a aula um espaço de troca de experiências, saberes e ciência. A aula é o lugar onde se realiza uma permanente luta política e ideológica, assim, “abrir mão desse lugar implica aceitar a realidade que ora nos submete a uma péssima formação, a baixos salários, as condições aviltantes de trabalho, à privatização do ensino, à repetição extenuada dos mesmos mecanismos de dominação” (Souza Neto, 2001, p 116).

As categorias de análise geográfica oferecem diversas possibilidades de ensino da Geografia, a carta aos professores de geografia, encaminhada pela Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) escrita pelo professor João Gilberto Souza em 2016, nos ajuda a compreender, assim realizamos um compilado de categorias tendo como aporte essa carta:

1. Análise da paisagem: o professor pode estimular a identificação e análise das características da paisagem da região, destacando aspectos naturais, como rios, montanhas, e aspectos humanos, como cidades, usinas etc. Representar e descrever as especializações produtivas como formas espaciais dos modos de produção, que homogeneízam a paisagem e cerceiam formas alternativas de vida.
2. Análise da população: o professor pode estimular a identificação e análise dos aspectos demográficos da região, como a densidade populacional, a distribuição de idade, raça/etnia, migração, gênero etc. Capaz de refletir sobre os modelos e pacotes tecnológicos que impõem um consumo exacerbado de agrotóxicos e conduzem à sociedade ao consumo, cada vez maior, de produtos com altos indicadores de contaminação, e que reverberam em queda da qualidade de vida e saúde.
3. Análise da economia: o professor pode estimular a identificação e análise das atividades econômicas da região, como a agricultura, a pecuária, a indústria etc. Elabora raciocínios escalares (locais, regionais e globais) como formas de compreender os efeitos que a mundialização econômica e os projetos políticos libertários e conservadores produzem em nossos lugares de vida.
4. Análise da cultura: o professor pode estimular a identificação e análise das características culturais da região, como a língua, a religião, os costumes etc. Olhar para as migrações como mobilidade da cultura, não apenas de pessoas, como formas de existência em lugares distintos, de resistência no espaço.
5. Análise das condições ambientais: o professor pode estimular a identificação e análise das condições ambientais da região, como a qualidade da água, a presença de espécies nativas etc.

6. **Análise do Estado e das políticas públicas:** o professor pode adotar várias estratégias que incentivem o pensamento crítico e o engajamento dos estudantes. Ele pode utilizar estudos de caso para examinar políticas públicas reais, promover debates e discussões para explorar diferentes perspectivas, e organizar pesquisas de campo para conectar os estudantes com as práticas locais. Além disso, projetos interdisciplinares podem ajudar a contextualizar as políticas em um cenário mais amplo, enquanto simulações e estudos de caso de formas de governo e gestão dos Estados, das escolas e de lideranças locais, permitem que os alunos pensem as tomadas de decisões e avaliem quais são benéficas para a maioria das populações e quais beneficiam apenas alguns grupos privilegiados. Leitura e análise de textos relevantes, bem como o uso de tecnologia e mídias sociais, são ferramentas eficazes para aprofundar a compreensão dos estudantes sobre o papel do Estado e o impacto das políticas públicas, como na criação de leis e normatizar específicas para as populações do campo, por exemplo a implementação de disciplinas específicas para as escolas do campo, alterando o currículo escolar.
7. **Análise dos movimentos socioterritoriais:** o professor pode usar estratégias que conectem os estudantes com as dinâmicas sociais e territoriais. Ele pode propor estudos de caso de movimentos sociais específicos, como o MST por exemplo, promover debates sobre suas causas e consequências, e organizar projetos de pesquisa que explorem os impactos desses movimentos em diferentes comunidades. Atividades interdisciplinares podem ajudar a contextualizar os movimentos dentro de uma perspectiva histórica, econômica e geográfica. Além disso, o uso de fontes primárias, como entrevistas e notícias, e o acompanhamento de eventos atuais por meio de mídias sociais, podem tornar o aprendizado mais relevante e engajado socialmente.

Estes são apenas alguns exemplos, mas a possibilidade de ensino da Geografia utilizando as categorias de análise geográfica é vasta, permitindo ao professor abordar de forma interdisciplinar e sistemática os diversos aspectos da realidade na qual seus educandos estão inseridos.

1.3 – Contribuições do Ensino de Geografia para a Educação Básica do Campo

Os textos, pesquisas e conceitos teóricos são importantes para se realizar o planejamento e fazer da práxis docente, tendo na geografia uma grande possibilidade de trabalhar assuntos de interesse local, regional e mundial. Considerando estes aspectos da pesquisa foi fundamental para executar atividades e planos de trabalho nas aulas de geografia na escola Dom Francisco, na qual buscamos ter um referencial teórico e um método para dar suporte.

Os pressupostos teóricos de autores como Vesentini (1994, 1996), Santos (1996), Souza (2005), Haesbaert (2020) sobre ensino de Geografia incluem a importância da compreensão da relação entre a natureza e a sociedade, a necessidade de abordagem crítica e reflexiva dos fenômenos geográficos físicos e humanos, a valorização da diversidade cultural e a defesa dos direitos humanos.

Analisar o Ensino de Geografia e a Educação do Campo, incluem a necessidade de perpassar por essas reflexões buscando autores clássicos e contemporâneos que discutem essa temática e que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da relação interdisciplinar entre o ensino de Geografia na Educação Básica do Campo. Nesse sentido, temos o objetivo de apresentar uma discussão acerca desse tema ancorado em autores como Camacho (2008, 2014), Fernandes (2005, 2008) e Carldart et al. (2012)

Nessa relação entre o ensino de Geografia e a Educação do Campo destaca-se a importância da inserção do conhecimento local na construção do conhecimento escolar e a valorização da identidade dos sujeitos do campo. Esses pressupostos buscam promover uma formação crítica e consciente para a transformação social. Nesse sentido,

A Questão Agrária é um tema essencial para se trabalhar com educandos nas escolas do campo, pois trata da realidade vivida por eles. Sendo assim, é essencial saber se as escolas do campo possuem um projeto fundamentado na Educação do Campo, e qual é o espaço ocupado por esta temática no interior desta proposta (Camacho, 2018, p.06).

A proposta é destacar como as aulas de Geografia na Escola do Campo podem servir como um espaço para refletir sobre questões cruciais como a redistribuição de terras, a quebra do monopólio fundiário e a desconcentração de renda. Esses temas são fundamentais para promover uma maior igualdade social, uma vez que abordam diretamente a estrutura fundiária e econômica que historicamente perpetua desigualdades no campo.

A redistribuição de terras, por exemplo, não é apenas uma questão de acesso à propriedade, e um mecanismo de justiça social que contribui para o desenvolvimento territorial sustentável⁸ das comunidades do campo. Ao descentralizar a posse da terra, possibilita-se o fortalecimento da agricultura camponesa e a autonomia das comunidades, impulsionando o desenvolvimento local e a economia regional.

Além disso, essa discussão é essencial para a compreensão crítica da concentração de poder no Brasil, que não se limita à posse da terra, mas se estende às esferas política e econômica. Esse cenário perpetua relações sociais desiguais e exploratórias, como o trabalho escravo, que ainda é uma realidade em algumas regiões do Brasil. A abordagem crítica proposta nas aulas de Geografia permite que os estudantes compreendam essas dinâmicas e reflitam sobre a necessidade de mudanças estruturais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A democratização do acesso à terra e a redistribuição equitativa de recursos são passos fundamentais para reduzir desigualdades históricas. Isso não apenas fortalece a justiça social e promove a cidadania ativa nas comunidades, capacitando os indivíduos a participarem de forma mais efetiva nas decisões que afetam suas vidas e territórios. A educação, nesse contexto,

⁸ Desenvolvimento Territorial Sustentável: De acordo com Bernardo Fernandes (2016) em *Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial*, o conceito de desenvolvimento territorial sustentável é entendido como um processo integrador das dimensões econômicas, sociais e ambientais na organização dos territórios. Destaca que esse modelo não se resume à expansão econômica, mas envolve a transformação social dos espaços, promovendo a justiça, a equidade e a preservação dos recursos naturais. Para Fernandes (2016), o desenvolvimento territorial sustentável se configura como uma alternativa ao modelo capitalista predominante, caracterizado pela concentração de poder e riquezas. Em contraste, esse paradigma propõe a valorização dos saberes e práticas dos sujeitos do campo, incentivando a autonomia e a gestão democrática dos territórios. Assim, ao articular os conhecimentos tradicionais com inovações que respeitem a dimensão ambiental, o desenvolvimento territorial sustentável torna-se um caminho para a construção de territórios com mais justa soioeconômica e ambientalmente sustentável.

torna-se uma ferramenta poderosa para formar cidadãos conscientes, capazes de questionar e transformar as estruturas que perpetuam a exclusão e a injustiça.

O ensino de Geografia e a Educação do Campo são importantes para a formação crítica e consciente dos sujeitos. Ao integrar esses debates nas aulas de Geografia, a Escola do Campo se posiciona como um agente de mudança, proporcionando aos estudantes uma compreensão profunda das questões que afetam suas comunidades e incentivando-os a atuar como protagonistas na luta por uma sociedade mais equitativa e democrática.

A Geografia escolar visa desenvolver a capacidade de compreender, analisar e interpretar a realidade geográfica, valorizando a abordagem crítica e reflexiva dos fenômenos geográficos. Já a Educação do Campo destaca a importância da inserção do conhecimento local na construção do conhecimento escolar e a valorização da identidade dos sujeitos do campo, a partir de seus territórios.

Ambas as áreas buscam formar sujeitos conscientes e críticos, com habilidades para compreender e transformar a realidade em que estão inseridos. Além disso, a Geografia e a Educação do Campo valorizam a diversidade cultural, a compreensão da relação entre a natureza e a sociedade, bem como a defesa dos direitos humanos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Destacamos a geografia Crítica, que defende, por meio do materialismo histórico e dialético, a abordagem crítica e reflexiva dos fenômenos geográficos, valorizando a compreensão da relação entre a natureza e a sociedade. Destaca a importância da análise política do espaço, valorizando a compreensão da produção social do espaço.

Essas teorias voltadas para a práxis do ensino de geografia, buscam compreender e analisar a realidade geográfica, promovendo uma formação crítica e consciente dos sujeitos e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O Ensino de Geografia contribui na formação dos sujeitos do campo de diversas maneiras, incluindo:

1. Aprofundamento do conhecimento da realidade local: a Geografia permite a compreensão da realidade geográfica local, incluindo aspectos sociais,

- culturais, econômicos e ambientais, promovendo uma formação crítica e consciente dos sujeitos tendo o local como ponto de partida.
2. Valorização da identidade dos sujeitos do campo: a Geografia destaca a importância da compreensão da cultura e da identidade local, promovendo a valorização da diversidade dos saberes do campo e das tradições, costumes e da forma de organização socioterritorial.
 3. Compreensão da relação natureza-sociedade: a Geografia permite a compreensão da relação entre a natureza e a sociedade, valorizando a abordagem crítica dos impactos da apropriação da sociedade capitalista sobre o meio ambiente.
 4. Análise da dimensão política do espaço: a Geografia permite a compreensão da produção social do espaço, valorizando a análise política dos processos geográficos. A organização dos movimentos socioterritoriais, por exemplo, demonstra a necessidade de lutas que representam os sujeitos do campo, evidenciando que a desigualdade, fortemente influenciada por decisões políticas, está presente tanto no ensino de Geografia quanto na Educação do Campo.
 5. Análise da realidade a partir do território: a geografia analisa o território a partir das relações sociais existentes, sendo assim, é possível aprofundar a compreensão dos estudantes sobre as complexas interações entre espaço, as disputas e conflitos territoriais no campo, a dominação do poder político e econômico da classe dominante na sociedade capitalista e a resistência das classes subalternizadas, como o campesinato, promovendo uma visão mais crítica e integrada do mundo, com enfoque nas relações sociais, políticas e econômicas que estruturam os espaços geográficos.
 6. Contextualização da Aprendizagem: a Geografia oferece as ferramentas necessárias para contextualizar a aprendizagem no campo. Ela permite que os estudantes entendam a dinâmica de suas próprias comunidades, promovendo uma educação que reflete diretamente em suas vidas diárias, conectando os conhecimentos adquiridos com a realidade local.
 7. Estudo da Agricultura e Recursos Naturais: dada a predominância da atividade agrícola nas comunidades camponesas, a Geografia possibilita o estudo detalhado dos sistemas agrícolas, técnicas sustentáveis, uso do

solo e gestão de recursos naturais. Isso contribui para o desenvolvimento de práticas agrícolas mais eficientes e sustentáveis, como a agroecologia, alinhadas com as características do meio ambiente local.

8. **Compreensão das Dinâmicas Sociais e Econômicas:** a Geografia permite uma análise das dinâmicas sociais e econômicas específicas das comunidades camponesas. Isso inclui a compreensão das relações de trabalho, a produção, a renda, a distribuição da população, os impactos sociais da agricultura capitalista e as interações com o mercado. Essa compreensão é essencial para a formação de cidadãos conscientes das realidades socioeconômicas de suas regiões. A dinâmica entre o avanço do capital/agronegócio e a resistência camponesa no campo é um reflexo das tensões e contradições do desenvolvimento capitalista no Brasil e em muitos outros países. Enquanto o agronegócio tende a aprofundar as desigualdades e a marginalização das populações do campo, a resistência camponesa busca, por meio de movimentos socioterritoriais e alternativas de produção, fortalecer a autonomia e garantir uma maior justiça social e econômica no campo.
9. **Abordagem Interdisciplinar:** a Geografia se integra epistemologicamente a uma abordagem interdisciplinar, conectando-se com disciplinas como Biologia, História, Sociologia e, até mesmo, Matemática. Essa interdisciplinaridade enriquece a experiência educacional, proporcionando aos estudantes uma visão holística de suas comunidades e promovendo uma aprendizagem mais integrada e abrangente.
10. **Promoção da Sustentabilidade:** ao compreender as características ambientais e os desafios específicos das áreas rurais, a Geografia desempenha um papel fundamental na promoção de práticas sustentáveis. Os estudantes são capacitados a desenvolver soluções que respeitem o meio ambiente, considerando fatores como conservação do solo, manejo da água e utilização racional dos recursos naturais, refletindo acerca da importância de desenvolver experiências agroecológicas.
11. **Incentivo à Participação Cidadã:** conhecimentos geográficos capacitam os estudantes a participarem ativamente na fiscalização e até mesmo formulação de políticas locais. Eles podem compreender e questionar as

decisões que afetam diretamente suas comunidades, contribuindo para a construção de uma cidadania ativa e informada.

A Educação do Campo precisa ser compreendida de forma integrada, levando em consideração aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais, e a Geografia tem um papel fundamental na compreensão desses aspectos. A Geografia contribui para a formação crítica e consciente dos sujeitos, valorizando a diversidade cultural e a compreensão da relação entre a natureza e a sociedade.

A compreensão entre natureza e sociedade, “deve considerar as múltiplas dimensões territoriais — social, política, ambiental e econômica —, é fundamental para analisar como os territórios são formados, apropriados e transformados pelas práticas humanas em interação com o meio natural” (Fernandes, 2005, p 08).

Nesse contexto, torna-se fundamental que os professores de Geografia utilizem a disciplina para trabalhar com temas que contemplem a realidade dos estudantes das escolas do campo, como instrumento de transformação social dentro de sala de aula, “auxiliando na formação de um cidadão crítico diante da realidade que se encontra subordinada ao modo de produção capitalista” (Camacho, 2008, p. 233).

O Ensino de Geografia na Educação Básica do Campo desempenha um papel crucial ao capacitar os estudantes para compreender as relações espaciais e sociais em seus territórios, promovendo uma visão crítica e transformadora, contribui significativamente para a formação crítica dos estudantes, promovendo a compreensão das dinâmicas socioterritoriais e fortalecendo a identidade cultural e a cidadania ativa das comunidades do campo.

1.4 – Ensino de Geografia e Questão Agrária na Educação Básica do Campo

A Geografia Agrária, a partir dos debates de Caldart *et al.* (2012)⁹, Fernandes (2005, 2008), Camacho e Almeida (2008), Almeida e Paulino (2010) e Camacho (2014) é uma vertente da geografia que estuda, sobretudo, a Questão Agrária: às contradições de classe entre o agronegócio/latifúndio e a

⁹ Dicionário da Educação do Campo.

agricultura camponesa; a disputa entre capital/terra/trabalho no campo brasileiro; a concentração fundiária e luta pela terra; as estruturas de poder no campo; produção e circulação de mercadorias no campo etc.

Busca compreender os processos sociais que configuram os espaços no campo, as transformações socioeconômicas e os conflitos agrários. Essas discussões evidenciam a importância da luta pela terra e pela reforma agrária como elementos centrais na busca por justiça social e na promoção de uma educação que considere a realidade dos trabalhadores do campo.

A Geografia Agrária inclui o estudo da relação entre a prática da agricultura e o espaço geográfico, incluindo a distribuição, uso e organização do solo e recursos naturais para fins agrícolas. Ela analisa como a agricultura é influenciada por fatores como clima, topografia, recursos hídricos, mercado, tecnologia e políticas governamentais. Também, estuda as questões sociais, econômicas e ambientais relacionadas ao campo, incluindo a luta por sustentabilidade, justiça social e equidade.

No contexto brasileiro, a Geografia Agrária é inseparável da discussão sobre a luta pela terra, os movimentos socioterritoriais e a recriação e resistência camponesa. Historicamente, o país enfrenta problemas de concentração de terras, onde grandes latifúndios coexistem em conflito permanente com a agricultura camponesa, é esse o contexto do estado de Mato Grosso.

Esse cenário está enraizado em processos históricos como a colonização e a escravidão e o Paradigma da Questão Agrária¹⁰ busca desvendar essas raízes históricas e compreender como elas moldam a realidade agrária contemporânea, sobretudo, no que diz respeito aos processos de recriação e resistência camponesa (re-existência), nesse sentido Almeida (2006), ressalta a lutas diárias do campesinato, para resistir às pressões dos latifundiários.

Isso significa compreender que sua reprodução e sua luta diária são feitas tendo como base a manutenção de valores considerados

¹⁰ Camacho (2014) esclarece que o Paradigma da Questão Agrária (PQA) é uma abordagem marxista que analisa as relações sociais no campo a partir de uma perspectiva crítica ao desenvolvimento do capitalismo agrário. Argumenta que o PQA, especialmente em sua vertente campesinista, defende a recriação camponesa e entende que o desenvolvimento do capitalismo no campo ocorre de maneira desigual e contraditória, reconhecendo a resistência e a luta dos movimentos socioterritoriais por uma Educação do Campo que promova a justiça social e a emancipação dos sujeitos do campo.

tradicionais: família, terra e trabalho. Esse parece ser o limite, mas também o seu possível, uma vez que tem sido capaz, nessa luta, de (re)inventar novas formas de enfrentamento, um novo jeito de lutar o que tem garantido sua reprodução para muito além das determinações do capital (Almeida, 2006, p.108).

Ao discutir a Geografia Agrária sob essa perspectiva, é crucial analisar como as diferentes formas de propriedade da terra influenciam não apenas a produção agrícola e as dinâmicas sociais e econômicas das comunidades camponesas. A luta por terra, protagonizada por movimentos socioterritoriais e outras formas de organizações/instituições, é uma expressão concreta dessa questão e destaca a necessidade de políticas públicas que busquem equacionar as disparidades na distribuição de terras.

Por outro lado, Almeida (2013, p. 05) destaca a força dos latifundiários, que tem o sistema capitalista atuando a seu favor.

A que se destacar que, no caso brasileiro, o reencontro da acumulação se deu, em especial, pela via do mercado de commodities, situação que sinaliza que o capital encontrou fôlego nos bens primários para sair da crise, em particular minérios, grãos, agrocombustíveis e celulose. Importante destacar que, o campo no Brasil é um ambiente propício à acumulação capitalista graças, sobretudo, à fragilidade institucional no tocante ao controle da terra e ao deficiente apoio à comercialização da agricultura familiar camponesa, situação que favorece o escoamento da renda da terra para o capital comercial. Portanto, fundamental é a desconstrução deste caminho por meio da crítica, uma vez que a presença do capital no campo não representa necessariamente a conversão completa dos capitais improdutivos (leia-se especulativos) em capitais produtivos, mesmo quando se trata do setor industrial.

Segundo Almeida (2006), diferentemente do que ocorreu na Europa, o campesinato brasileiro se originou dentro da exploração colonial latifundiária, no qual os brancos livres e pobres se dedicavam à produção de alimentos. Segundo a autora:

Assim, diferentemente do camponês europeu, o campesinato brasileiro tradicional foi concebido às margens do sistema escravista-latifundiário-exportador. A ele não foi dado o direito à terra, restando a posse como alternativa. No entanto, a concessão da sesmaria tinha precedência legal sobre a terra dos posseiros, cabendo ao fazendeiro decidir sobre sua permanência ou não na situação de agregado. (Almeida, 2006, p. 104).

A composição heterogênea do Estado por diferentes classes e suas frações intraclasses favorece o domínio das economicamente dominantes

(capitalistas e latifundiários) em relação à trabalhadora (trabalhadores e camponeses) devido à capacidade de mobilização de recursos e estratégias para se tornarem as politicamente dominantes. Essas classes economicamente dominantes exercem seu poder de acordo com seus interesses, mas têm capacidade de fazer parecer que são universalizados para toda sociedade (Nardoque, 2017). Por essa ótica, Penteado e Nardoque (2021) destacam a divisão de propriedades no espaço rural do Brasil, existindo os que se classificam dentro da categoria do agronegócio e/ou do campesinato.

Para viabilizar a discussão de aspectos da questão agrária brasileira, é preciso compreender (ao menos basicamente) que existem, na produção do território no campo do Brasil, duas importantes categorias de análise: o agronegócio (com diferentes sujeitos de diferentes classes sociais, sobretudo proprietários fundiários em aliança com os capitalistas) e o campesinato. É sabido que estes não são os únicos sujeitos no campo e os debates da questão agrária brasileira, mas, dentro da discussão proposta, são tidos como importantes protagonistas do processo, tanto pela capacidade de mobilização política e financeira nos primeiros, quanto pela luta, resistência (para entrarem e permanecerem na terra) e resiliência dos segundos (Penteado; Nardoque, 2021, p.04).

Entende-se por camponês o sujeito que tem por base o trabalho familiar, ou seja, que tem como centro da mão de obra da produção o núcleo familiar e sua produção é voltada eminentemente para atender às demandas de autoconsumo e do mercado consumidor interno do país (Almeida; Paulino, 2000; Paulino, 2008; Fernandes, 2012; Fabrini, 2011).

De acordo com os trabalhos de Almeida e Paulino (2010) e Fabrini (2011), a questão agrária é fruto de contextos históricos, políticos, sociais e econômicos vindos desde o período colonial até os dias atuais provocando intensas transformações socioterritoriais e ambientais no setor da agricultura. Hoje, essa questão agrária vem alicerçada por novas tecnologias de produção que visa, principalmente, a territorialização e acumulação do capital em territórios apropriados e dominados por empresas nacionais e transnacionais, conforme apresentado nos trabalhos de Cavalcante (2017) e Nardoque (2015). Logo, compreende-se que ao passar dos anos a questão agrária vai girando em torno de diferentes elementos que vão surgindo e/ou se agravando em diversas porções do território brasileiro dependendo, principalmente, do contexto econômico e político do país.

[...] temas como agronegócio, pecuária, produção de alimentos, agrocombustíveis, produção de commodities, estão entre os mais debatidos pela imprensa e pela sociedade, enquanto outros como reforma agrária, agricultura camponesa, movimentos sociais do campo, populações tradicionais, entre outros aspectos importantes da reprodução camponesa, raramente ocupam o interesse da grande mídia, das salas de aula e dos livros didáticos. Por isso, é fundamental proporcionar sobre esses conteúdos um ensino de qualidade, que trabalhe estas temáticas de forma abrangente, capacitando os estudantes a avaliarem essas questões de forma crítica (Tavares, 2016, p. 13).

Nesse contexto, torna-se fundamental que os professores de Geografia utilizem a disciplina para trabalhar com temas que contemplem a realidade dos estudantes das escolas do campo, como instrumento de transformação social dentro de sala de aula, assim “a Educação do Campo é resultante da luta camponesa dialeticamente, é um instrumento dessa luta contra a territorialização do capital no campo (agronegócio), ou seja, representa uma forma de resistência territorial” (Camacho, 2018, p.14)

Contribuindo com essa discussão, Lima e Cavalcante, (2019), refletem sobre o modelo de produção avaliando a expropriação de camponeses, intensificação dos conflitos socioterritoriais e ambientais, disputas por terra em comunidades camponesas.

É indiscutível que o modelo de produção advindo com o agronegócio aprofundou ainda mais a problemática da questão agrária, agravando as profundas desigualdades existentes no campo, a exemplo da concentração de terra e renda, exploração dos recursos naturais, expropriação de camponeses, intensificação dos conflitos socioterritoriais e ambientais, disputas por terra em comunidades camponesas, entre outros processos, que vão se intensificando pelo modo como têm se expandido o modo de produção capitalista no campo. Em razão disso, esse “[...] modelo agrícola aprofunda ainda mais o processo de subordinação da produção e da propriedade agrícola aos interesses do grande capital” (MORO, 2015, p. 6), aliado ao Estado como principal fornecedor das condições necessárias para a territorialização do agronegócio no país. (Lima; Cavalcante, 2019, p. 05)

De acordo com Lima e Cavalcante (2019), o uso do termo agronegócio foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços.

Posteriormente, nos anos 2000 esse termo acaba tornando-se generalizado “[...] tanto na linguagem acadêmica quanto na jornalística, política e no senso comum, para referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários” (Caldart 2012, p. 82). Atrelado a isso, enfatizam-se algumas características do agronegócio, como o controle de grandes propriedades de terras voltadas para a monocultura e a exportação da produção, visando principalmente o aumento da produtividade e a acumulação do capital, somado ao uso de agrotóxicos nas lavouras.

Assim, com a expansão do agronegócio as comunidades camponesas são as mais atingidas, uma vez que com a chegada das empresas agrícolas perderam o direito ao acesso à terra e a água nessa região. Diante disso, muitos camponeses por não possuírem condições de produzir, acabam tornando-se trabalhadores assalariados das empresas, com condições de trabalho muito precárias. Além disso, muitas comunidades são desapropriadas e expropriadas do seu território, passando a migrar para outras localidades. Dessa forma, à medida que o agronegócio se impõe como símbolo da modernidade, passa a ser identificado, pelas forças sociais em disputa, como o novo inimigo a ser combatido que quer dominar e apropriar não só os recursos naturais e os territórios, como também as pessoas (Caldart, 2012, p. 87).

No âmbito global, a Geografia Agrária aborda as relações internacionais de produção e comércio agrícola, considerando como as dinâmicas globais afetam a agricultura local. As cadeias produtivas globais, as políticas internacionais e os acordos comerciais têm impactos significativos na forma como a terra é utilizada e como os produtos agrícolas são distribuídos.

Do lado contrário da luta classes, que resiste a esse modelo hegemônico do capitalismo globalizado, está o campesinato. Para Camacho (2018), o campesinato é marcado pela flexibilidade de adaptação com a finalidade de reproduzir material e culturalmente, o seu modo de existir que não é tipicamente capitalista, pois não tem como fundamento principal a acumulação, mas sim a ajuda mútua, característica que marca as comunidades camponesas.

Apesar de cada cultura possuir categorias centrais específicas, com relação aos camponeses existem categorias nucleantes que são notadas em todas as sociedades camponesas. Estas categorias são: terra, família e trabalho. Isto significa que no que concerne ao campesinato não é possível pensar estas categorias de maneira independente, pois uma complementa a outra (Camacho, 2018, p.08).

O campesinato é uma categoria basilar na questão da Educação do Campo, uma vez que luta para manter e melhorar as estruturas da educação sem que perca sua identidade, uma vez que no campesinato existem vários grupos com modos de vida e culturas diferentes, desta forma “a Educação do Campo é um resultado da luta do campesinato, bem como, um dos instrumentos de sua luta” (Camacho, 2018, p. 12).

Nesse contexto, Almeida (2013) esclarece que a diferença de classes sociais no campo está diretamente ligada à apropriação desigual dos recursos e à imposição das lógicas capitalistas. Sob essa perspectiva, o camponês é frequentemente compelido a se submeter às determinações econômicas e sociais ditadas pelo sistema capitalista, que prioriza a concentração de terras, o lucro e a exploração, em detrimento das condições justas de trabalho e de vida no meio rural. Essa dinâmica aprofunda as desigualdades e reforça as contradições sociais no espaço agrário.

A recreação camponesa não é um processo linear, pois no interior desta classe social ocorrem mediações econômicas e sociais resultando em diferenciação social, uma vez que os camponeses não constituem um modo de produção autônomo, ao contrário, a riqueza por eles produzida está sujeitada a apropriação capitalista. Sua distinção tem sentido na medida em que se distanciam dos proprietários capitalistas da terra, dos burgueses e dos operários pelo modo de vida constituído por capitais específicos – econômico, social, cultural e simbólico. Estes capitais específicos geram a diversidade social, econômica e cultural do campesinato brasileiro, porém essa diversidade não deve ser entendida como impedimento da universalidade conceitual da sua condição de classe (Almeida, 2013, p.08).

A Geografia Agrária é um campo de estudo que investiga de forma aprofundada as interações entre a agricultura, o meio ambiente e a sociedade, abordando as dinâmicas socioeconômicas, culturais e ambientais que moldam os espaços do campo. Este ramo da Geografia não apenas analisa a produção agrícola e seus impactos, considera questões como a distribuição de terras, os conflitos fundiários, os movimentos sociais do campo, as práticas agroecológicas e a sustentabilidade ambiental. Trata-se de uma disciplina essencial para compreender as complexas relações entre o ser humano e a natureza no âmbito rural.

Por sua vez, a Educação do Campo é uma abordagem educacional que busca garantir o direito à educação de qualidade para as populações que vivem e trabalham no campo. Ela é fundamentada em princípios que valorizam a

identidade cultural das comunidades camponesas, sua relação com o território e sua participação ativa nos processos de desenvolvimento local. A Educação do Campo promove práticas pedagógicas contextualizadas, considerando as especificidades dos povos do campo, suas tradições, saberes e dificuldades, com o objetivo de fortalecer a autonomia, a cidadania e o protagonismo social dessas comunidades.

De acordo com Lima e Cavalcante (2019), no contexto das disputas e lutas pela permanência camponesa no campo, compreendemos que em contrapartida, a educação tem (ou deveria ter) como principal objetivo contribuir para uma formação capaz de desenvolver nos estudantes - ainda que sob a subordinação das competências e habilidades atreladas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – a capacidade para analisar criticamente e compreender a complexidade do mundo a partir das diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido Oliveira, Copatti e Callai (2018), indicam que a educação tem a importante tarefa de ampliar as capacidades humanas para compreender a realidade socioterritorial no qual está inserido, no entanto as ações dos gestores educacionais, ancorados em políticas quantitativas e não qualitativas, conduz para o processo em massa, em que os estudantes progridem de ano mesmo sem desenvolver essas potencialidades.

[...] O processo de aprimoramento da capacidade humana de pensar, refletir, argumentar e compreender a realidade, sobretudo aquela na qual os alunos atuam e vivenciam. São muitas as implicações impostas à educação durante esse processo de compreensão da realidade, como o cumprimento de índices, regras e resultados destinados ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas sob os fatores quantitativo e qualitativo, no qual a preocupação maior torna-se a quantidade de alunos aprovados no encerramento do ano letivo, em detrimento da qualidade da aprendizagem deles (Oliveira; Copatti; Callai, 2018, p. 5).

Além disso, o Paradigma da Questão Agrária amplia a discussão para abranger questões ambientais. O uso extensivo de terras para a agricultura, associado ao agronegócio, levanta preocupações sobre a sustentabilidade e os impactos ambientais. A análise geográfica nessa perspectiva examina como as

práticas agrícolas influenciam os ecossistemas locais¹¹, a biodiversidade¹² e a soberania alimentar¹³.

Segundo Fernandes (2005), o ensino de geografia agrária deve explorar as relações socioeconômicas e políticas que estruturam o espaço agrário, enfatizando as lutas sociais, os processos de territorialização e desterritorialização, e as dinâmicas de poder que influenciam o uso e a apropriação da terra. A Geografia Agrária deve ser crítica e militante, promovendo uma compreensão ampla da realidade do campo e das contradições do desenvolvimento do capitalismo no campo.

Na conjuntura atual do ensino de geografia, é habitual encontrar professores desmotivados em razão da precarização dessa profissão, seja por meio da falta de infraestrutura das escolas ou o desinteresse dos discentes pela Geografia, “[...] no campo, ainda encontramos unidades educacionais deterioradas, pessoal pouco qualificado, baixa quantidade de equipamentos e de material pedagógico, escolas sem energia elétrica e água potável, etc.” (Santos, 2018, p. 186).

[...] existem diferentes instrumentos pedagógicos que podem ser utilizados no ensino de Geografia, que proporcionam uma intervenção educativa no processo de aprendizagem dos alunos, no qual eles podem, através desses instrumentos, representar a sua percepção sobre o espaço geográfico, sobretudo o seu espaço, como é o caso desta pesquisa. O geógrafo pode utilizar uma linguagem única e diferente da escrita e que guarda elementos e características cognitivas ímpares na produção do conhecimento, pois a partir dessa prática podemos evidenciar novos elementos que configuram determinada realidade, que se apresenta da mesma forma para os alunos, mas que é percebida de maneiras diferentes (Santos, 2015, p. 195).

¹¹ Ecossistema local, de acordo com Kato et. al. (2020, p. 06), é um conjunto formado pelas interações entre componentes bióticos, como os organismos vivos: plantas, animais e micróbios, e os componentes abióticos, elementos químicos e físicos, como o ar, a água, o solo e minerais. Estes componentes interagem através das transferências de energia dos organismos vivos entre si e entre estes e os demais elementos de seu ambiente.

¹² Biodiversidade conforme Lazaro e Bocardos (2021, p. 03) o termo biodiversidade é usado para descrever a diversidade de importantes entidades ecológicas que abrangem múltiplas escalas espaciais, de genes a espécies e comunidades (CAIN et al., 2018). Assim, a biodiversidade pode ser entendida como a variedade de plantas, animais e microrganismos, os genes que eles contêm e os ecossistemas que eles formam (RAWAT; AGARWAL, 2015).

¹³ Soberania alimentar para Mendes e Gonçalves (2023, p.02), refere-se a necessidade não apenas de acesso à alimentação pelos indivíduos, mas, também, da garantia de que hábitos culturais alimentares e produção familiar de alimentos sejam incorporados às políticas de Estados.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de superar os métodos tradicionais de ensino na Educação do Campo. Como ressaltam Santos (2018, p. 206), “[...] Nessas escolas, não são consideradas as especificidades da Educação do Campo na política curricular, na organização do processo educativo escolar, na relação com o tempo e com os espaços do campo”. Em resposta a essa lacuna, é fundamental adotar uma abordagem metodológica que valorize o desenvolvimento cognitivo dos educandos, promovendo reflexões críticas sobre temáticas relacionadas ao seu cotidiano, com ênfase em sua vida social. Essa perspectiva busca integrar o conhecimento acadêmico às realidades e experiências dos estudantes, potencializando seu engajamento e aprendizagem.

O ensino de áreas do conhecimento científico, como a disciplina de geografia, pode contribuir na formação cognitiva e espacial dos educandos, e em se tratando de estudantes de escolas do campo, a linha prática de ensino deve considerar inicialmente o local de vivência de cada discente, e a partir desse aspecto correlacionar uma interação dialética entre as várias escalas territoriais, contemplando uma “multiterritorialidade” (Haesbaert, 2006) ou multiescalaridade (Fernandes, 2005, 2006, 2008).

Por conseguinte, ressalta-se a necessidade de uma abordagem metodológica renovada que leve em consideração as especificidades e obstáculos que o professor do campo encontra para proporcionar um ensino de qualidade a seus estudantes. A proposta de estudo de campo surge neste contexto como importante método pedagógico, capaz de auxiliar de forma lúdica, o desenvolvimento cognitivo e aproximar o discente de conteúdos curriculares a partir de análises práticas do local a ser observado, conforme destacam Cordeiro e Oliveira:

[...] Funciona, dessa forma, como alternativa de inovação metodológica, ajuda o aluno a analisar e refletir sobre a Geografia que o cerca, contribuindo para desenvolver a capacidade de interagir com o conhecimento e com a vida em sociedade (Cordeiro; Oliveira, 2011, p. 101).

Sendo assim, uma prática indispensável no ensino de geografia, mas não suficiente, no qual, faz-se essencial por meio do professor a elaboração de recursos didáticos e métodos de avaliação que unidos ao estudo de campo,

resultem em um processo de ensino-aprendizagem geográfico de qualidade ao discente estruturador de seu próprio conhecimento.

Tendo como base essas observações, o trabalho ora apresentado, busca identificar as práticas de aulas de campo e produção de recursos didáticos como uma importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia Agrária na Educação do Campo, assumindo o compromisso de assegurar a educação de qualidade como um direito de todos/as, fortalecendo a identidade e cultura das crianças e jovens camponeses/as nessas localidades. Nesse sentido oportunizar a compreensão dos conceitos que permeiam a Geografia Agrária, para que estudante e professor consigam melhorar sua percepção e análise dos espaços onde as comunidade camponesas estão inseridas.

Todavia, com base em Callai (2001), Camacho (2008) e Cavalcanti (2011), ressalta-se que, além da incorporação de habilidades nas novas metodologias de ensino e aprendizagem em Geografia, a construção de conceitos-chave durante esse processo torna-se essencial para uma compreensão mais profunda da questão agrária em sala de aula. Entre esses conceitos destacam-se o de questão agrária, território, espaço, lugar e capitalismo, bem como outros que dialoguem diretamente com a realidade dos alunos. Esses elementos são fundamentais para aproximar o conteúdo geográfico das vivências cotidianas, promovendo uma aprendizagem significativa e crítica.

Além do mais, associar esses conceitos com a atuação e a influência do sistema capitalista sobre eles e nas diversas formas de organização e produção das sociedades, especificamente as comunidades camponesas.

O desafio é concretizar uma educação voltada para o desenvolvimento de formação humana vinculada a projetos históricos de longo prazo compreendido a partir de referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade.

Faz isso não em uma perspectiva de fragmentação das lutas da classe trabalhadora e do debate sobre educação, sobre transformação social, mas no entendimento de que esta particularidade permite compreender a especificidade do capitalismo brasileiro e de como este sistema tem lidado com a educação dos trabalhadores e como se pode projetar uma política de educação desde o projeto histórico desta classe (Caldart, 2008a, p. 22).

A possibilidade concreta para o movimento socioterritorial está na direção de uma nova sociabilidade, da Educação do Campo e por extensão de formação de educadores (as) com função social estratégica a melhoria das condições de vida das classes populares camponesas do meio rural brasileiro. A escola deve avançar em conhecimentos que visem dar condições, (por opção) a permanecerem, produzirem e para que tenham vida digna no campo. Por isso, a escola do campo “passou ser vista como uma questão política, quer dizer como parte estratégia de Reforma Agrária” (Caldart, 2001, p. 45). Para o MST:

[...] Ensino que leve a aprendizagem significativa para os discentes e ao conhecimento científico da realidade[...]; na práxis educativa que dê conta das diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar uma educação como processo permanente de formação e transformação humana (MST, p. 163, 2005).

Desse modo a Escola do Campo na perspectiva do Movimento deverá cumprir a função de espaço político. Sua prática pedagógica e sua organização deverão estar sempre referendadas na dinâmica social e dos diferentes processos educativos dos povos do campo¹⁴ e das suas diferentes identidades¹⁵ socioterritoriais. Esta escola deverá promover o acesso sistematizado do conhecimento acumulado pela humanidade vinculado às raízes e tradições da comunidade, de modo que a educação escolar produza e fortaleça um saber que favoreça a melhoria das condições de vida das populações camponesas.

Deverá por sua vez mobilizar os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem, ampliando suas capacidades de maior compreensão e intervenção nos processos em que estão inseridos, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social, papel da escola e em especial do educador, para o qual o movimento sintetiza uma formação específica:

¹⁴ Povos do campo, para Batista (2014, p.02) são pessoas que se encontram nas lutas sociais assumindo diferentes formas de organização, plataformas e estratégias de luta. Nas lutas dos movimentos sociais estiveram presentes: a terra para viver e trabalhar, conquista de direitos, contra a escravidão, a exploração, a dominação, pelo direito à vida, direito à participação política, reconhecimento cultural, étnico, de gênero.

¹⁵ De acordo com Batista (2014, p.01), a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro.

Formar educadores para atuação na educação básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade (Brasil, 2006c, f. 2).

Não há dúvida que a educação, a escola, a formação na proposta do Movimento da Educação Campo trazem uma concepção crítica de educação na perspectiva de formação humana. Esta crítica, expressa a situação dos trabalhadores e de seus filhos e as dificuldades que estes enfrentam na atualidade sob o domínio da classe da burguesia para conseguirem reproduzir-se e ter acesso aos bens produzidos ao longo da história em nosso país.

Ou seja, o ensino de Geografia deve buscar, conforme evidenciado por Camacho (2008, p. 234), contribuir para o desenvolvimento da capacidade de compreender a realidade como “[...] uma totalidade dinâmica e contraditória, fruto de multiplicas relações”. Desse modo, para que ocorra a efetivação do papel da Geografia na Educação Básica do Campo é preciso que os conteúdos sejam abordados e discutidos de forma significativa, além de proporcionar aos estudantes a leitura do mundo a partir do seu próprio espaço, uma vez que o diálogo entre os conteúdos e a realidade vivida provocam um processo de ensino e aprendizagem crítico, como é explicitado por Cavalcante (2011).

A Geografia Agrária fornece informações importantes sobre as condições socioeconômicas e ambientais dos territórios rurais, enquanto a Educação do Campo busca aprimorar as condições de vida dessa população através da formação e do desenvolvimento de potencialidades humanas. Ambos são interdependentes, pois a Educação do Campo precisa levar em consideração as realidades dos territórios identificadas pela Geografia Agrária.

Assim, ao compreender que as questões da realidade agrária variam de acordo com as especificidades de cada localidade, é possível identificar que elas possuem dinâmicas distintas, moldadas por fatores socioeconômicos, culturais e ambientais próprios de cada contexto. Essa diversidade exige abordagens flexíveis e contextualizadas, que considerem a singularidade de cada território para promover uma análise mais eficaz e transformadora, “[...] sobretudo, na vivência do aluno oriundo das áreas rurais, bem como daqueles que mesmo distante da área rural está em contato com seus colegas de sala que vivenciam essa realidade” (Camacho, 2008, p. 259).

Dessa forma, a Geografia, especificamente o ensino de Geografia Agrária, não deve centralizar o estudo dos conhecimentos agrários em informações descontextualizadas da realidade dos estudante e em verdades verticalizadas que são disseminadas em sala de aula. É preciso romper com essas práticas na Educação Básica do Campo para que seja possível construir, através de novos processos teórico-metodológicos, conhecimentos próprios ao longo de sua formação numa perspectiva emancipatória, conforme defendido por Camacho (2008).

De acordo com Camacho (2008) e Tavares (2016), a questão agrária, trabalhada nas aulas de Geografia, provoca, por meio de uma prática pedagógica descontextualizada, o rompimento da formação crítica do estudante, conduzindo-o “[...] a uma simples percepção da existência de diferentes temporalidades no espaço, sem, no entanto, se preocupar em levá-lo à causa dessas diferenças” (Tavares, 2016, p. 44).

Diante disso, é importante reforçar que a abordagem dos elementos da questão agrária só pela aparência, não se apresenta como a melhor maneira de pôr em prática um processo de ensino contextualizado com a realidade do educando e não possibilita uma formação capaz de pensar e compreender o mundo em sua complexidade. É preciso ir mais além, buscar desvendar principalmente a essência da questão agrária, para que possam, através do ensino de Geografia, compreender o que ocorre ali no seu próprio território, e a partir disso construir uma consciência crítica e transformadora (Camacho, 2008).

Mesmo que, contraditoriamente, os dados e a realidade, estejam a mostrar da impossibilidade do Estado em atender a esta premissa da formação crítica-emancipatória, os movimentos socioterritoriais camponeses lutam para ampliar a cidadania, democracia e sustentabilidade no interior da sociedade burguesa, denunciando e rechaçando o modelo econômico agrário responsável pela concentração da terra e da renda e geradora das desigualdades no campo.

Assim, para o Movimento da Educação do Campo, a educação é concebida como um direito social e como uma estratégia política para acumular forças para a construção de um projeto de “desenvolvimento de campo”, desenvolvimento este, segundo seus precursores capaz de incluir os expropriados do processo de dominação e exploração capitalista.

Neste aspecto esse processo aconteceria “por uma escola que defendesse os interesses, a política e cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (Fernandes, 1999, p 65). Como os sujeitos dos movimentos se educam e se formam no coletivo, sustentam que as experiências da práxis política de cada movimento poderiam gestar as escolas das comunidades tendo como princípio, ser este território um lugar de formação humana. Para Caldart (2008a, p.14) esta visão opõe-se a:

Concepção instrumentalizada da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente [...] E mesmo sabendo que a educação, não tenha força material capaz de garantir esta luta, compreende que esta pode ajudar a formar os trabalhadores e as trabalhadoras para que permaneçam em “estado de luta”, para que não sucumbam aos desígnios da barbárie capitalista: seja por uma inclusão que lhes destrói (como classe, como humanidade), seja pela marginalização completa, pacífica ou violenta.

Desse modo os movimentos socioterritoriais que lutam pela reforma agrária e por Educação do Campo, se situam dentro da história da luta de classe defendendo interesses da classe camponesa que se opõem ao desenvolvimento do modo de produção capitalista na medida em que estes não atendem as suas reivindicações do direito ao usufruto das riquezas por estes produzidas.

A Geografia Agrária escolar contribui para a Educação Básica do Campo de diversas maneiras com atividades lúdicas e visuais, desenhos, maquetes, tendo uma participação mais efetiva nas atividades desenvolvidas na disciplina de geografia:

1. Compreensão do mundo: Fornece uma compreensão da relação entre a agricultura e o meio ambiente, permitindo que os estudantes vejam a complexidade dos sistemas agrícolas e a sua importância para a sociedade.
2. Consciência ambiental: Ajuda a desenvolver a consciência ambiental ao destacar a interdependência entre a agricultura e o meio ambiente e as questões de conservação e preservação dos recursos naturais.
3. Pensamento crítico: Desenvolve habilidades de pensamento crítico ao fornecer informações sobre questões agrícolas atuais, como mudanças

climáticas, acesso à terra e recursos hídricos, e incentivando a reflexão sobre soluções e decisões políticas.

4. Ciência e tecnologia: ressalta-se a relevância da ciência e da tecnologia no desenvolvimento agrícola, destacando-se as inovações em práticas agrícolas e a aplicação de ferramentas tecnológicas que visam aprimorar a eficiência produtiva nas atividades do campo. Essas soluções não apenas fortalecem a produtividade econômica contribuem para a conservação ambiental e a melhoria das condições de vida das comunidades camponesas.
5. Valores sociais: Promove valores, como justiça social e igualdade, ao destacar questões como a concentração de terra e as desigualdades sociais provocadas pelo avanço do capitalismo na agricultura.

Em resumo, a Geografia Agrária é uma área dentro da disciplina de Geografia importante para a educação por fornecer uma compreensão ampla e interdisciplinar da agricultura e seu papel na sociedade e no meio ambiente.

Por tanto, a relação entre a Geografia Agrária Escolar e a Educação do Campo pode ser analisada a partir de diversas abordagens teóricas e práticas, especialmente quando se considera o papel da educação na transformação das condições sociais e no fortalecimento da identidade e da cidadania dos sujeitos do campo.

Bernardo Fernandes (2008, 2016), discute as questões relacionadas à Geografia Agrária, abordando como a disciplina pode ser utilizada para analisar as condições de vida no campo e as relações de poder, terra e trabalho. Ele destaca que a Geografia Agrária contribui para a conscientização dos estudantes, permitindo-lhes compreender as dinâmicas territoriais e as desigualdades sociais e econômicas que afetam suas vidas.

Bernardo Fernandes (2008, 2016), defende que a Geografia Agrária é fundamental para que os estudantes compreendam a organização e as desigualdades no espaço onde convivem, pois, os conflitos e disputas no campo por território são frequentes, tendo os movimentos socioterritoriais como uma importante frente de resistência do campesinato.

Fernandes (2016), argumenta que a Geografia Agrária pode proporcionar uma visão crítica das relações sociais no campo, analisando a distribuição da terra, as condições de trabalho e os problemas enfrentados pelas

comunidades camponesas, como compreensão sobre o território ocupado por direito, a possibilidade do desenvolvimento socioeconômico local, a luta por melhores condições de infraestrutura, produção e comercialização dos seus produtos. Essa compreensão é essencial para a construção de uma educação transformadora que possibilite aos estudantes agirem e intervirem nas dinâmicas de seu território.

Camacho (2014), explora o conceito de "Paradigma da Questão Agrária", que se opõe ao modelo de desenvolvimento agrícola centrado no agronegócio. Ele argumenta que a Geografia Agrária Escolar pode desempenhar um papel fundamental na construção de uma educação crítica que favorece a formação de cidadãos conscientes das desigualdades e das lutas por direitos no campo. Segundo o autor, a Geografia Agrária deve ser uma ferramenta para questionar as estruturas de poder dominantes e promover a justiça social.

Camacho (2014), argumenta que, ao abordar a concentração de terra, as desigualdades socioeconômicas e a luta por direitos, o ensino da Geografia Agrária oferece aos estudantes ferramentas para questionar as estruturas de poder que impactam os seus territórios, promovendo uma educação que seja capaz de contribuir para a justiça social e para a transformação da realidade local. Ao discutir o Paradigma da Questão Agrária, enfatiza a importância de ensinar Geografia Agrária nas escolas do campo, pois isso permite que os estudantes adquiram uma compreensão crítica sobre as contradições do sistema capitalista no campo.

No "Dicionário da Educação do Campo" organizado por Caldart *et al.* (2012), a Questão Agrária é tratada como um campo de estudo que deve ser integrado à Educação do Campo, com ênfase na análise das condições socioeconômicas e territoriais dos sujeitos. A obra defende que a Educação do Campo, ao incorporar as questões da Geografia Agrária, oferece aos estudantes a oportunidade de refletir sobre suas realidades e de buscar soluções coletivas para os problemas enfrentados pelas comunidades.

Caldart *et al.* (2012), enfatiza que a Questão Agrária é abordada como um elemento central da Educação do Campo, com o objetivo de fortalecer a identidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Assim, a Geografia Agrária permite que os estudantes compreendam a organização do espaço, as relações de trabalho e as políticas públicas que afetam suas vidas. Além disso,

é enfatizado que essa abordagem ajuda os estudantes a se posicionarem criticamente frente às desigualdades estruturais, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e da capacidade de intervenção social.

Almeida (2012) discute a relação entre a Geografia Agrária e a Educação do Campo, enfatizando a importância de uma abordagem pedagógica que considere as especificidades dos sujeitos do campo. Ela argumenta que "a educação do campo é uma conquista dos movimentos sociais por uma educação digna e de qualidade para a população do campo" (Almeida 2012, p. 12).

Almeida e Kudlavicz (2008; 2013) destacam que o ensino de Geografia deve incorporar a realidade e desafios enfrentados pelas comunidades camponesas, promovendo uma compreensão crítica das dinâmicas territoriais e sociais que influenciam suas vidas. Essa perspectiva busca valorizar os saberes locais e fortalecer a identidade camponesa, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados na transformação de suas realidades. Assim, "A educação como instrumento de reprodução do campesinato, com escolas que contribuam na valorização das coisas da roça". (Almeida; Kudlavicz, 2013, p.85). A Educação do Campo, a partir de práticas pedagógicas do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares" (Kudlavicz; Almeida, 2013, p.97).

Rosemeire Almeida (2013), destaca que o ensino de Geografia Agrária nas escolas do campo é necessário para oferecer aos estudantes uma compreensão das questões sociais e econômicas, "a Geografia Agrária deve considerar as especificidades dos sujeitos do campo, valorizando seus saberes e práticas, para promover uma educação que contribua para a emancipação social" (Almeida, 2013, p. 39).

Almeida (2013), argumenta que, ao tratar da Questão Agrária, da recriação do campesinato, dos conflitos, da produção agroecológica e da resistência ao desenvolvimento do capital no campo, a Geografia Agrária pode ser uma ferramenta importante para a formação de cidadãos críticos, capazes de questionar as estruturas de desigualdade e contribuir para a transição ao modelo de agricultura camponesa agroecológica.

A questão do ensino de Geografia Agrária nas escolas do campo tem sido amplamente discutida, sendo considerada essencial para a formação crítica dos estudantes, permitindo que compreendam as dinâmicas territoriais e sociais

que afetam suas comunidades e seus direitos. Diversos autores defendem que, ao abordar a questão agrária no contexto educacional, é possível desenvolver uma educação que contribua para a transformação social e o fortalecimento da cidadania.

Os autores, Fernandes (2002, 2004, 2006, 2008, 2011), Camacho (2008, 2011, 2014, 2018, 2019, 2021, 2022, 2023), Caldart *et al* (2012) e Almeida e Kudlavicz (2008; 2013), concordam que o ensino de Geografia Agrária nas escolas do campo é crucial para formar indivíduos conscientes de sua realidade, capazes de compreender as dinâmicas que afetam suas comunidades e de atuar para promover mudanças sociais significativas. Ao proporcionar uma educação que reflita a realidade e as necessidades dos sujeitos do campo, a Geografia Agrária torna-se um instrumento de transformação e de fortalecimento da cidadania.

Portanto, a Geografia Agrária na Educação Básica do Campo reúne um conjunto diversificado de propostas e experiências, refletindo diferentes níveis de consciência e engajamento na luta de classes. Desta forma, trata de uma forma específica da educação que reconhece as características, necessidades e demandas das populações do campo.

Essa perspectiva busca garantir o acesso a uma educação de qualidade para as comunidades que vivem em áreas rurais, levando em consideração a diversidade camponesa e a realidade socioterritorial, econômica e cultural dessas regiões.

Assim, a Geografia Agrária e a Educação do Campo convergem ao reconhecer a importância de políticas públicas e estratégias que promovam o desenvolvimento territorial sustentável, a justiça social e a preservação ambiental nas áreas rurais. Juntas, elas oferecem ferramentas para a construção de uma sociedade mais equitativa e conectada com a realidade e necessidades do campesinato. Abordaremos o conceito de Educação do Campo de forma mais aprofundada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONDICIONANTES HISTÓRICOS, PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E AS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS

Neste capítulo, propomos uma análise aprofundada das condicionantes históricas que moldaram a trajetória da Educação do Campo no Brasil, com ênfase nas lutas protagonizadas por aqueles que defendem um modelo educacional sensível às especificidades do campesinato. Os movimentos socioterritoriais assumem papel de destaque nesse processo, atuando como forças motrizes na articulação com diversas entidades, organizações e intelectuais comprometidos com a concepção de uma educação que transcenda os limites do modelo urbano-industrial hegemônico.

A Educação do Campo, enquanto expressão de uma demanda histórica e social, não se configura meramente como uma adaptação da educação convencional ao espaço rural, mas como uma modalidade que reivindica políticas públicas estruturantes e programas governamentais específicos, capazes de assegurar o direito inalienável de viver, produzir e estudar no próprio território. Este paradigma valoriza os saberes ancestrais, as práticas produtivas, culturais e sociais dos povos do campo, reconhecendo-os como sujeitos históricos e protagonistas de seu processo formativo.

Foram apresentados, ao longo deste capítulo, os principais marcos legais e históricos, bem como os programas federais que estabeleceram diretrizes para a consolidação da Educação do Campo enquanto política pública. Destaca-se, nesse percurso, o protagonismo incontestável dos movimentos socioterritoriais na formulação e defesa de uma educação contextualizada, emancipatória e inclusiva, alinhada aos princípios da justiça social e da soberania territorial.

Compreender essas condicionantes históricas — que abarcam as lutas por resistência, pela afirmação da identidade camponesa e pela reterritorialização dos sujeitos do campo — revela-se fundamental para o fortalecimento da prática pedagógica na Escola Estadual Dom Francisco de Aquino Corrêa. Este entendimento visa fomentar, entre estudantes, docentes e famílias, o reconhecimento e a valorização de suas trajetórias históricas,

culturais e territoriais, reforçando o vínculo entre a escola e a realidade socioterritorial que a circunda.

2.1 – A Trajetória Histórica da Formação da Educação do Campo

A Educação do Campo constitui-se como um paradigma crítico que emerge da necessidade de compreender e responder às singularidades do processo educativo em contextos agrários, vinculando-se diretamente às lutas sociais pela efetivação do direito à educação para as populações rurais. Diferentemente de modelos assistencialistas ou meramente adaptativos, a Educação do Campo fundamenta-se na defesa de uma educação integral, crítica e comprometida com os interesses dos povos do campo.

Para a devida compreensão das condicionantes históricas que impulsionaram a luta pela superação das contradições inerentes à oferta educacional no meio rural, torna-se imprescindível considerar uma série de aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos. Essas dimensões abarcam desde a histórica negação de direitos às populações camponesas até a consolidação de movimentos sociais que passaram a reivindicar uma educação que respeitasse suas identidades, saberes e modos de vida.

Autores como Caldart (2004), Molina e Fernandes (2005) e Arroyo (2007) enfatizam que a Educação do Campo não é uma concessão estatal, mas sim uma conquista oriunda das lutas coletivas por reconhecimento e por políticas públicas que garantam a permanência digna das populações no campo, combatendo os processos de desterritorialização e exclusão impostos pela lógica do capital.

Dessa forma, a análise da história da Educação do Campo demanda um olhar atento às contradições geradas pela relação entre o modelo econômico hegemônico — pautado na expansão do agronegócio — e a resistência das comunidades camponesas, quilombolas, indígenas e ribeirinhas, que, ao longo das últimas décadas, têm reivindicado não apenas o acesso à educação, mas uma educação contextualizada, que dialogue com suas realidades territoriais e culturais.

De acordo com Caldart (2000), o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, foi um marco da

luta política que demonstrou a insatisfação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como de outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, com a educação básica e superior nacional, naquela época destinada às crianças, aos jovens e adultos dos sertões/campo brasileiros.

A partir da obra de Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), destacamos que o I Enera teve um impacto significativo na consolidação da Educação do Campo como um campo de conhecimento e prática específico dentro da educação brasileira. Alguns dos desdobramentos importantes incluem:

- Criação de Escolas e Centros de Formação: Estabelecimento de escolas em assentamentos e acampamentos, além de centros de formação para educadores;
- Produção de Materiais Didáticos: Desenvolvimento de materiais didáticos específicos para a realidade do campo;
- Influência em Políticas Públicas: Contribuição para a formulação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, incluindo a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

O I Enera representou um marco na luta por uma educação que considera a diversidade e a especificidade do campo brasileiro, promovendo uma pedagogia que valoriza os saberes e práticas dos trabalhadores rurais e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao longo da história do Brasil, a Educação para as populações do campo foi marcada pela exclusão e desigualdade. Durante o período colonial, o acesso à educação era restrito a poucas pessoas, e a educação para os filhos das famílias camponesas era praticamente inexistente. Com a chegada da República, a educação passou a ser vista como um meio de modernização do país, mas ainda assim as populações rurais eram excluídas das políticas educacionais.

De acordo com Caldart (2012), na década de 1980, surgiram movimentos sociais no campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que passaram a lutar pela reforma agrária e pelo direito à educação. Foi nesse contexto que se iniciou o debate sobre a Educação do Campo, que se consolidou como uma área de estudos a partir dos anos de 1990.

Concordando com Fernandes (2010), a luta pela Educação do Campo enfrenta diversas barreiras, como a falta de investimento em infraestrutura, a ausência de políticas públicas específicas para as populações do campo, a falta de formação adequada para os professores que atuam nessas áreas e a falta de valorização da cultura e dos saberes desses sujeitos.

A Educação do Campo é um conjunto de práticas pedagógicas voltadas para a formação e desenvolvimento de estudantes que vivem e trabalham em áreas rurais. Historicamente, a Educação do Campo surgiu como resposta às necessidades e demandas das populações do campo que enfrentavam inúmeras dificuldades para acessar a educação formal (Camacho, 2014; Fernandes 2010; Caldart, 2012).

As contradições que afetam a Educação do Campo são resultantes de condicionantes históricas relacionadas à desigualdade social, à concentração de terras e à exclusão política e econômica da população do campo. Essas condições têm gerado uma série de desafios para essa Educação, como a falta de infraestrutura adequada, a falta de professores com perfil e qualificações voltadas para as questões que dialoguem com as atividades e modos de vida locais e a falta de políticas públicas específicas.

Para superar essas contradições, têm sido necessárias lutas sociais e políticas. Movimentos socioterritoriais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), têm sido protagonistas na luta por melhores condições de vida e de trabalho no campo, incluindo a luta pela Educação do Campo. Essas lutas têm resultado em conquistas importantes, como a criação de escolas no campo, a formação de professores especializados em Educação do Campo, formação continuada e a elaboração de políticas públicas específicas para o setor, isso como consequência da implantação de políticas mais especializadas, como a elaboração de uma Diretriz Operacional das Escolas do Campo, estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE):

Visando responder às demandas dos movimentos sociais do campo que, desde o final da década de 1990, se arrastavam no Conselho Nacional de Educação (CNE), surgem, no contexto educacional da década seguinte, o parecer nº 36, de 2001, e a resolução nº 1 de 3 de abril de 2002 – “Diretrizes operacionais da educação do campo”, bem

como o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) (2003) (Caldart, 2012, p. 240).

No entanto, ainda há muito a ser feito para garantir uma educação de qualidade para os estudantes do campo. É necessário investir em infraestrutura e recursos para as escolas no campo, valorizar e formar adequadamente os professores, promover a inclusão digital e garantir que as políticas públicas sejam efetivamente implementadas. Além disso, é fundamental reconhecer e valorizar as culturas e tradições dos povos do campo, garantindo assim uma educação mais contextualizada e significativa.

Alguns fatos mais recentes ilustram estas conquistas dos atores: um exemplo foi a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, (CNE/ CEB) (Brasil, 2010) e do decreto presidencial nº 7.326/2010, que institucionalizou o Pronex como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo. Outro fato importante foi a lei nº 11.947, de junho de 2009, que determinou a compra, por parte dos poderes públicos, de no mínimo 30% da merenda escolar diretamente dos agricultores familiares¹⁶, fato que pode potencializar mudanças para esse setor de produção (Caldart, 2012, p. 241).

Nos últimos anos, os governos de Michel Temer (2016 a 2018) do partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e Jair Bolsonaro (2019 - 2022) do Partido Liberal (PL), atuaram de forma a minar a Educação do Campo a partir de redução de verbas, diminuindo e/ou interrompendo a continuidade de projetos que incentivem as práticas de atividades no campo que representam pequena ou pouca expressividade no mercado internacional financeiro e que não se apresenta de forma significativa na exportação da produção agrícola, fazendo uma pressão sobre os pequenos proprietários rurais, que são desestimulados a manter o modo de vida e produção que apresenta, normalmente, características de agricultura camponesa, sendo forçados a migrar para centros urbanos.

Nesta perspectiva, a Educação do Campo tende a ser desconfigurada, sendo forçada a utilizar em seus currículos, conteúdos que atendam bases nacionais, que possuem em seu cerne, ideologias neoliberais, dificultando que as questões relacionadas ao modo de existir e as territorialidades das

¹⁶ Trabalharemos melhor essa temática no capítulo 05, quando explicamos sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

populações do campo, possam ser tratadas de forma adequada, que culmine com a valorização da resistência do campesinato.

Enquanto à Escola do Campo deveria focar no objetivo de o educando conhecer e compreender, “as diferentes formas de reprodução dos sujeitos do campo e a multidimensionalidade de seus territórios (política, econômica, cultural, ambiental), seus diálogos e conflitos” (Camacho, 2019, p 08).

O debate dessas questões é fundamental para o fortalecimento das escolas e da Educação do Campo, possibilitando a promoção, criação, implantação e manutenção de políticas públicas que respeitem e valorizem as especificidades das populações do campo em sua multidimensionalidade. Concordando com Arroyo (2007), as políticas públicas devem, a partir do campesinato, enquanto classe socioterritorial e modo de vida, envolver como elementos fundantes as questões do campesinato, identidade, território, gênero e étnico-racial, conflitos etc., ou seja, isto significa pensar em políticas focadas nessas especificidades.

Uma das condições iniciais para que este objetivo se efetive na prática é compreender as ações dos movimentos socioterritoriais camponeses, no início dos anos 2000 no governo de Lula (2003 a 2011) do Partido dos Trabalhadores (PT), que na história do Brasil, apresentam resultados importantes de conquistas de direitos, ou pelo menos manteve as políticas voltadas a Educação do Campo, como PRONERA e PRONACAMPO mas que, paulatinamente, (nos governos sucessores “Temer e Bolsonaro”), devido a implantação de política neoliberais, advindas de um governo que tem como concepção ideológica, o “ultraliberalismo”, foram perdendo o poder de impacto da força de suas ações (Santos, 2021).

Portanto conhecer e analisar a história de formação da Educação do Campo, torna-se importante para refletir sobre seus avanços e limites em relação ao fortalecimento e garantia de sua existência real, isso vale para todo território brasileiro ou mais especificamente para a Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa em Poconé/MT.

É necessário lembrar que a política da Educação do Campo, foi um resultado de lutas de classe, tendo os movimentos socioterritoriais camponeses como ponto focal, que por meio da mobilização e reivindicação, galgou

positivamente uma escalada na construção de marcos legais institucionais no Brasil, dando subsídios para permanência das pessoas em seus territórios.

2.2 Os Movimentos Socioterritoriais Camponeses em ação: Pedagogia do Movimento e Educação do Campo

Buscamos realizar uma reflexão sobre as disputas territoriais entrelaçada com as ações dos movimentos socioterritoriais¹⁷. Pretendemos, assim, fazer uma reflexão teórica acerca da importância de se entender o que é o campo para a Educação do Campo:

[...] sendo que para isto o debate sobre territórios/territorialidades camponesas é primordial. Estamos defendendo a perspectiva de que a Educação do Campo é produto, mas dialeticamente, é também, instrumento das lutas dos movimentos socioterritoriais camponeses pela conquista e resistência em seus territórios. Sendo, portanto, produto/produtora da multidimensionalidade dos/das territórios/territorialidades camponesas (Camacho, 2020, p. 1).

Para entender os territórios no campo, partimos da análise que as relações socioespaciais são formadas pelos sistemas de ações e de objetos, que de acordo com Milton Santos (2002), “são contraditórios e solidários”. Para Fernandes: “As relações sociais são predominantemente produtoras de espaços fragmentados, divididos, unos, singulares, dicotomizados, fracionados, portanto, conflitivos” (Fernandes, 2005, p. 05).

As relações contraditórias e conflitivas, possibilitam que o campo seja um espaço social construído permanentemente por constantes mudanças significativas. Neste caso, a Educação do Campo ganha mais força a partir da criação de uma política pública específica, resultado de lutas e reivindicação dos movimentos socioterritoriais.

Tivemos lutas que marcaram as contradições de classe no campo brasileiro em diferentes épocas. Podemos sintetizá-las historicamente da seguinte maneira: Quilombos, Canudos, Contestado, Trombas e Formoso,

¹⁷ Segundo Fernandes (2005, 2008): Movimentos socioterritoriais são formas de organização social que surgem em torno de reivindicações e lutas ligadas ao território. Esses movimentos emergem a partir da relação das comunidades com o espaço físico que habitam ou utilizam, incluindo questões de acesso à terra, moradia, recursos naturais e a preservação de modos de vida tradicionais.

Porecatu, movimentos grevistas nas fazendas paulistas de café, as Ligas Camponesas e, atualmente, o MST, dentre outras.

Das lutas no campo destaca-se, anteriormente ao MST, o Movimento das Ligas Camponesas, que ocorreu no nordeste brasileiro, nas décadas de 1950 e 1960, e pode ser considerada como a primeira forma mais ampla de movimento social do campo. As ligas camponesas lutavam contra o processo de expropriação e de exploração por parte dos latifundiários, principalmente, da Zona da Mata nordestina (Camacho, 2017, p. 191).

Do conflito resultante da exploração a qual o modo de produção capitalista se assenta fez surgir, no século XIX, o alargamento do conceito de cidadania e, portanto, de participação política. Os trabalhadores das cidades e do campo se organizaram. As reivindicações por vida digna aconteceram. movimentos sociais surgiram. Por movimentos sociais, Gohn (p. 335, 2011) entende:

Como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. Gohn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas (Gohn, 2011, p. 335).

Os movimentos sociais são formados a partir de ações sociopolíticas construídas por sujeitos sociais coletivos pertencentes a diferentes classes articuladas a determinada conjuntura socioeconômica e política de um país (Gohn, 1997). Dessa forma, “estamos vivendo um período histórico de mobilizações, onde múltiplos povos se apresentam à cena política: populações camponesas, indígenas, quilombolas etc. que lutam para conquistar e/ou resistir em seus territórios” (Camacho, 2021).

Scherer-Warren (1999) indica que os movimentos sociais podem ser entendidos como ações coletivas que reagem aos contextos históricos e sociais em que estão inseridos. A autora afirma ainda que um mesmo movimento social pode apresentar a dimensão contestadora, solidária e propositiva. Manifestam-se na forma de denúncia e protesto, cooperação e parceria para solução de problemas sociais e construção de projetos alternativos e de mudanças. Em outras palavras, conforme Gohn (1997, p. 26).

[...] Existem 05 categorias principais de movimentos sociais: 1ª – Movimentos construídos a partir da origem social da instituição que a apoia ou abriga seus mandatários; 2ª – Movimentos sociais construídos a partir das características da natureza humana: sexo, idade, raça e cor; 3ª – Movimentos sociais construídos a partir de determinados problemas sociais; 4ª – Movimentos sociais construídos em função de questões da conjuntura das políticas de uma nação (socioeconômica, cultural etc.); 5ª – Movimentos sociais construídos a partir de ideologias.

Segundo Camacho (2017), as ações dos Movimentos Socioterritoriais estruturam-se, na sociedade capitalista, a partir de conflitos e disputas imanentes ao capitalismo. Segundo o autor:

Estas ações criam uma identidade coletiva de interesses político-cultural comuns ao grupo organizado em espaços não-institucionalizados. Estes sujeitos interferem de maneira direta nas transformações ou na manutenção da ordem vigente dependendo da ideologia que seguem: progressista ou reacionária. A categoria central que explica a existência dos movimentos sociais é a luta social. Esta luta é sempre pela conquista de algo ou pela resistência às mudanças que os atingem. Os movimentos sociais podem ser construídos pelas classes dominantes ou pelas classes subalternas. Estas últimas sempre produziram mais lutas sociais do que as primeiras. A luta das classes dominantes tem por objetivo impor o ponto de vista de uma minoria (ideologia das classes dominantes) para toda a sociedade (Camacho, 2017, p. 189-190).

A análise de Camacho permite-nos pensar, de forma ampla, diversas questões subjacentes às ações dos movimentos sociais e como estes se estruturam:

- 1º) estes sujeitos criam identidade cultural e política em espaços não-institucionalizados;
- 2º) existem movimentos socioterritoriais progressistas e reacionários;
- 3º) a categoria da luta social é central na explicação da existência desses movimentos;
- 4º) os movimentos podem surgir dentro das classes dominantes ou subalternas, o que explica suas características reacionárias ou progressistas;
- 5º) as classes subalternas sempre produziram mais luta que as classes dominantes.

De acordo com Fernandes (2005), os movimentos socioterritoriais constroem espaços políticos, especializam-se e promovem espacialidades. Assim, a construção de cada tipo de território significa, quase sempre, a

destruição de um outro tipo de território, de modo que a maior parte dos movimentos socioterritoriais forma-se a partir dos processos de territorialização e desterritorialização.

Para evitar mal-entendidos com relação a nosso pensamento, enfatizamos que movimento social e movimento socioterritorial são um mesmo sujeito coletivo ou grupo social que se organiza para desenvolver uma determinada ação em defesa de seus interesses, em possíveis enfrentamentos e conflitos, com objetivo de transformação da realidade. Portanto, não existem “um e outro”. Existem movimentos sociais desde uma perspectiva sociológica e movimentos socioterritoriais ou movimentos socioespaciais desde uma perspectiva geográfica (Fernandes, 2005, p. 8).

Os sujeitos dos movimentos socioterritoriais, ou as classes socioterritoriais, têm a necessidade de lutarem pela conquista e o controle territorial para continuarem existindo (Camacho, 2014). Se formos pensar esses movimentos sociais “no campo e na floresta, os movimentos socioterritoriais são predominantemente movimentos camponeses, movimentos camponeses-indígenas e movimentos indígenas em luta pela terra e pelo território [...]”. (Fernandes, 2005, p. 22, grifo nosso). Nesse sentido,

Os movimentos sociais que constroem/reconstroem territórios são denominados de movimentos socioterritoriais. Os movimentos socioterritoriais “dizem respeito ao conjunto de mobilizações populares que, além da conquista do território, têm sua existência condicionada à manutenção de sua territorialidade” (Pedon, 2009, p. 227).

O conceito de Movimentos Socioterritoriais é elaborada pela geografia que, de acordo com Camacho (2017) ancorado em Fernandes (2005), diz respeito aos:

Movimentos que tem o território como trunfo e, principalmente, quando o território é essencial para a reprodução material e simbólica dos sujeitos que estão lutando. Porque “[...] os movimentos socioterritoriais têm o território não só como trunfo, mas este é essencial para sua existência. [...]”. (FERNANDES, 2005, p. 21, grifo nosso). Como é o caso, no campo, dos camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc. que não se reproduzem, enquanto classe ou grupo social, sem o seu território. Por isso, Ruy Moreira (2012) tem denominado estes sujeitos da vanguarda revolucionária latino-americana de classes territoriais (Camacho, 2017, p. 194).

A possibilidade de pensarmos o território como um *trunfo* vem das interpretações sobre o território de Claude Raffestin (1993). O trunfo pode ser entendido, segundo Aurélio Buarque de Holanda em seu dicionário de Língua

Portuguesa, como sendo a “vantagem que permite ou propicia a vitória em luta, discussão, negócio, etc.” Por esta definição vemos a importância do território para as disputas que ocorrem no campo. Assim, não obstante todos os movimentos sociais necessitem do espaço para se reproduzir, apenas para alguns o território é um trunfo. Esta é a diferença entre os movimentos que são apenas sociais ou socioespaciais e os movimentos que são socioterritoriais (Fernandes, 2005; Camacho, 2014, 2019, 2020).

Apresenta-se entre os principais movimentos socioterritoriais do campo, Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FTAF), Movimento de Libertação dos Sem Terras (MLST), Movimentos Indígenas (MI) e Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA) (DALPERIO, 2015). Em Mato Grosso, existem de forma atuante os movimentos socioterritoriais ligados aos MST, CONTAG e MPA.

No período de 2000 a 2018 foram registrados, no relatório DATALUTA (2019), 119 movimentos socioterritoriais, que atuaram em ocupações de terras no Brasil. Essas ações têm como consequência dessa luta, a modificação da estrutura fundiária, as pressões exercidas nos governos, a desterritorialização o agronegócio, (re) territorialização dos movimentos, dentre outros desdobramentos.

Em relação às áreas de maior atuação dos movimentos socioterritoriais temos as regiões Centro-Oeste e Nordeste. O enfrentamento nessas duas macrorregiões ocorre devido à territorialização do agronegócio (soja, cana-de-açúcar, eucalipto, frutas e gado). Nessas regiões destacamos o estado da Bahia com 67 ocupações e 2.142 famílias participantes e do Mato Grosso, com a mobilização de 5.935 famílias em 63 ocupações¹⁸, principalmente no sul do referido estado (DATALUTA, 2019).

As manifestações são carregadas de emoções, sentimentos e ímpeto sobre um determinado aspecto que viola um direito coletivo ou que está sendo deteriorado, sendo um instrumento de resistência frente a um problema social.

¹⁸ Conforme Martins (1997), as ocupações territoriais referem-se à prática de tomar posse de um determinado espaço geográfico, frequentemente como forma de reivindicação política, social ou econômica. Estas ocupações podem ser realizadas por grupos organizados ou indivíduos que buscam satisfazer necessidades essenciais, como moradia, terra para cultivo, ou acesso a recursos naturais.

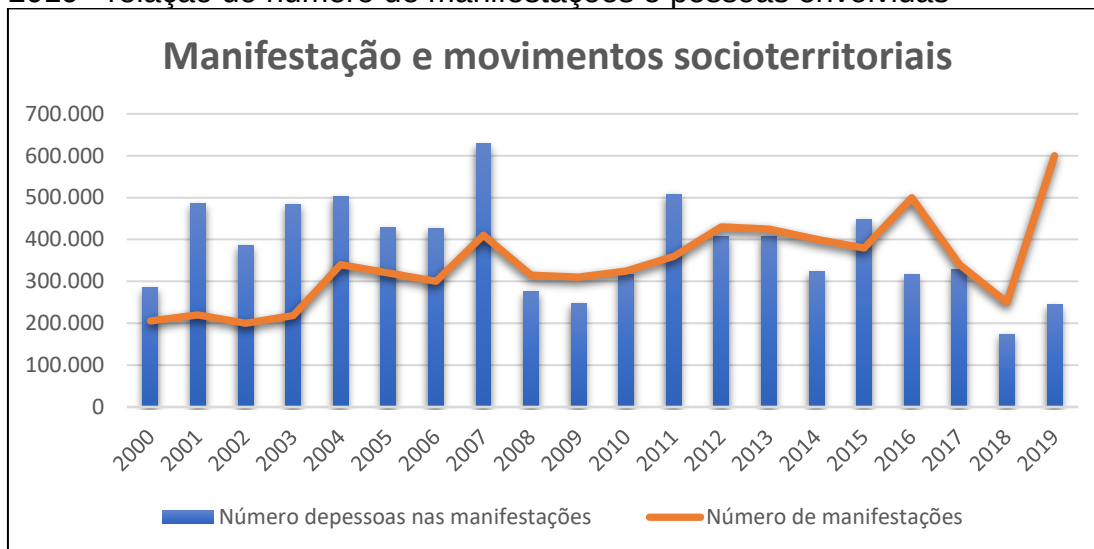
Permite que um determinado grupo, como os camponeses, por exemplo, apresentem suas angústias, visando a permanência e conquista do território que o representa, pois é participante, integrante de uma determinada classe social, tendo a Educação do Campo como direito e necessidade para a permanência no seu local de origem. Necessitando que a luta por um direito seja instaurada por meio da resistência, do conflito socioterritorial, uma das formas para que isso aconteça é a manifestação, que é uma maneira de demonstrar a insatisfação e apresentar para as autoridades e para a sociedade geral que algo está errado e precisa ser corrigido por ferir o direito ou a dignidade material, moral ou intelectual de um grupo (DATA LUTA, 2019).

Ao se analisar um período temporal das manifestações no Brasil, na figura 03 percebe-se o grande número de participantes, ou seja, muitas frentes de luta, que os movimentos socioterritoriais projetam, no interior de uma sociedade conflituosa, a partir da necessidade de busca por direitos, como por exemplo, o de uma Educação do Campo com qualidade e equidade, que respeite os saberes e que tenha como fundamento o trabalho camponês em seu território, trazendo a questão agrária para o debate.

A questão agrária sempre esteve relacionada com os conflitos por terra. Analisá-la somente neste âmbito é uma visão reducionista, porque esses conflitos por serem territoriais não se limitam apenas ao momento do enfrentamento entre classes ou entre camponeses e Estado. O enfrentamento é um momento do conflito. Para compreendê-lo em seu movimento utilizamos o conceito de conflitualidade. A conflitualidade é um processo constante alimentado pelas contradições e desigualdades do capitalismo. O movimento da conflitualidade é paradoxal ao promover, concomitantemente, a territorialização – desterritorialização – reterritorialização de diferentes relações sociais. A realização desses processos geográficos gerados pelo conflito é mais bem compreendida quando analisada nas suas temporalidades e espacialidades. São processos de desenvolvimento territorial rural formadores de diferentes organizações sociais (Fernandes, 2008, p.4).

Nesse sentido os dados nos revelam que, os conflitos são resultados de um processo, que dentro de um território acontece progressivamente com os diálogos, negociações, imposições, por isso em cada território do campesinato, diferentes modos de conflito podem surgir por diferentes razões, causando impactos que levam a territorialização – desterritorialização – reterritorialização do campesinato.

Figura 03: Manifestações dos Movimentos Socioterritoriais do Campo 2000 - 2019 - relação do número de manifestações e pessoas envolvidas



Fonte: CPT; Rede DATALUTA, 2020.

No gráfico, os dados apresentam um quantitativo de pessoas expressivo, e um número de manifestações que acompanham os governos, sendo que nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), apresenta de maneira forte e fugaz, porém a partir do governo do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Michel Temer “ganhou novos elementos com o Golpe Político-Jurídico-Midiático-Ruralista de 2016, com desdobramentos diretos na agricultura familiar camponesa” (Nardoque, 2017, p.11).

Assim, a partir de 2018, as pressões jurídicas e de segurança pública, reduziram significativamente o número de pessoas participando, no entanto, isso encorajou para que mais manifestações ocorressem, dando mais razões para continuar as lutas dos movimentos socioterritoriais por todo o Brasil.

Esses enfrentamentos possuem várias linhas de reivindicações, como a reforma agrária e a distribuição de territórios que atendam às necessidades dos camponeses, quilombolas e indígenas. Por uma Educação do Campo, que é uma demanda, pois a conquista da terra não basta, é necessário garantir todos os aspectos de direitos constitucionais por meio de políticas públicas. Essas políticas têm que chegar ao campo.

Existe muitos residentes na área rural do Brasil, que conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (2015), gerenciada pelo

IBGE, 15,28% dos brasileiros vivem em áreas rurais, o que significa cerca de 33 milhões de pessoas. Esse número expressivo, ressalta a necessidade de existirem e se ampliarem escolas do campo, exigindo o planejamento, implantação e gerenciamento de políticas públicas para a Educação do Campo, respeitando suas características.

Concordando com Fabrini (2011), é através das manifestações e organizações socioterritoriais, que os problemas mais agudos da questão agrária são expostos para toda a sociedade civil e gestores públicos, sendo essa uma ação necessária para se amplificar as vozes e lutas em todas as modalidades que envolvem as questões dos mais oprimidos no campo, no caso, a classe camponesa. Com os movimentos socioterritoriais estas manifestações ganham corpo, força e legitimidade.

Os movimentos socioterritoriais, podem ser caracterizados como manifestações organizadas da sociedade civil com o objetivo de contestar a ordem estabelecida e a maneira como a sociedade está organizada. Eles estão presentes na luta por grandes transformações da sociedade, tais como luta por mudanças no sistema econômico e modo de produção, bem como reivindicações localizadas e ligadas à cidadania e garantia de direitos. Assim, as ações coletivas contemporâneas realizadas nos movimentos podem ser manifestações dos operários pela melhoria das condições salariais e de trabalho luta dos camponeses pela terra, bem como os movimentos de natureza cultural, étnica, etária etc. (Fabrini, 2011, p. 08).

A Educação do Campo surge da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. É na perspectiva da valorização da *práxis* dos sujeitos que é pensada a matriz pedagógica da Pedagogia do Movimento. De acordo com Roseli Caldart: “A Pedagogia do Movimento afirma, os movimentos sociais como um lugar, ou um modo específico, de formação de sujeitos sociais coletivos que pode ser compreendida como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana [...]” (2012, p. 546). Corroborando nesse sentido.

O processo de construção enquanto sujeito pedagógico se deu a partir da compreensão de que era preciso derrubar muitas cercas. E, entre elas, estava acerca do “latifúndio de saber”. A intenção da Pedagogia do Movimento não é a de elaborar um currículo que atenda a todas as demandas escolares, pois apesar de a proposta ser de uma educação com os mesmos princípios básicos, mas as realidades socioespaciais são bem diferentes. Neste sentido, o papel do Movimento é elaborar

concepções, conceitos, construir conteúdos e desenvolver temas pedagógicos (Camacho, 2021, p. 13).

A concepção do movimento social como sujeito educativo (Caldart, 2004) rompe com a tese de que existe um único modelo de educação baseado na educação formal, ou seja, a educação formal não é a única forma de educação existente, um exemplo são as experiências educativas construídas pelos movimentos socioterritoriais camponeses (Camacho, 2021).

Apesar de o professor ser, na educação formal, o único profissional habilitado para gerir o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, ele não é o único agente social com capacidade de educar. Todos nós participamos do processo de maneira mútua. E os movimentos socioterritoriais camponeses vêm trazendo uma grande contribuição nesse sentido (Arroyo, 2004, 2006, 2007; Camacho, 2021).

Caldart (2000) ao versar sobre a Pedagogia do Movimento¹⁹, refere-se ao camponês Sem Terra que se educa no processo de luta, como um “novo” sujeito, que ao se transformar neste processo, supera a condição de opressão. Assim, “como olhar para os Sem-terra, de modo a compreender o sentido de sua *ocupação* e *preocupação* específica com a questão da educação e da escola?” (Caldart, 2000, p. 19, grifo da autora). Para chegar a uma resposta, ela nos mostra que, em primeiro lugar, é necessário compreender a experiência mais ampla de formação humana que se dá no MST, e entender que a escola é apenas uma parte desta experiência.

O protagonista desses movimentos socioterritoriais no Brasil atualmente é o MST. Segundo Camacho (2017), o MST é o maior movimento que compõe a Via Campesina. A Via Campesina é um movimento internacional que integra milhões de camponeses; pequenos e médios agricultores; povos indígenas; migrantes e trabalhadores rurais de todo o mundo. Este movimento é composto

¹⁹ A Pedagogia do Movimento, refere-se a uma abordagem educacional que não apenas considere as particularidades do espaço rural, mas que também esteja diretamente conectada aos movimentos sociais que buscam transformações sociais e políticas no campo. A Educação do Movimento, em suas concepções, visa formar os sujeitos do campo, fortalecer as identidades locais e promover a participação ativa em processos de mudança. É uma pedagogia da produção de sujeitos sociais. Diz respeito à materialização de um determinado modo de produção da formação humana. É a concepção do movimento social como princípio educativo. Nesta pedagogia, ocorre a associação entre a educação e a formação de sujeitos sociais, cuja matriz pedagógica é o próprio movimento social a partir de todas as dimensões que compõe sua dinâmica (Arroyo, 2004; Caldart, 2004, 2010, 2012; Camacho, 2018).

por 164 organizações, locais e nacionais, em 70 países da África, Ásia, Europa e Américas. Foi fundado em 1993, na cidade de Mons-Bélgica:

O MST é o maior movimento que integra a Via Campesina. A Via Campesina é um movimento internacional que reúne milhões de camponeses, pequenos e médios agricultores, sem-terra, mulheres de agricultores, povos indígenas, migrantes e trabalhadores rurais de todo o mundo. Este movimento defende a agricultura sustentável de pequena escala, como forma de promover a justiça social e a dignidade. Ele se opõe à agricultura de empresas transnacionais que estão destruindo as pessoas e a natureza (agronegócio). A Via Campesina é composta por cerca de 164 organizações locais e nacionais em 70 países da África, Ásia, Europa e Américas. Ao todo, ele representa cerca de 200 milhões de agricultores. É um movimento autônomo, pluralista e multicultural, independente que foi fundado em 1993 em Mons, na Bélgica (Camacho, 2017, p. 192).

Os movimentos socioterritoriais são organizações populares que sempre existiram no Brasil, porém com o regime militar foram perseguidos, tendo que recuar e se manter anônimos, mas com o fim desse regime de governo a partir da década de 1980, se reorganizaram e retomaram suas lutas levantando velhos e novos direitos, bandeiras e reivindicações territoriais. Esses movimentos têm como objetivo promover a justiça social, a defesa dos direitos humanos e a construção de uma sociedade mais igualitária.

Dentre os movimentos socioterritoriais do campo no Brasil que mais se destacam, conforme reflexões de Fernandes (2001, 2005, 2021), Via Campesina (2001) e Rede Dataluta (2021), podemos citar:

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): é um dos principais movimentos socioterritoriais do Brasil, que luta pela reforma agrária e pela promoção da agricultura camponesa e da soberania alimentar. O MST é conhecido por suas ocupações de terras improdutivas e por sua atuação em áreas de conflito agrário;
2. Movimento das Quebradeiras de Coco Babaçu: é um movimento de mulheres que atua nos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Pará, lutando pelos direitos das trabalhadoras rurais e pela defesa do babaçu, que é uma importante fonte de renda para as comunidades locais;
3. Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB): é um movimento que luta pelos direitos das populações atingidas pela construção de grandes barragens e hidrelétricas, defendendo a participação popular na tomada de decisões e a reparação dos danos causados aos atingidos;

4. Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA): é um movimento que luta pela promoção da agricultura camponesa e pela defesa dos direitos dos pequenos agricultores. O MPA atua em defesa da agroecologia e da soberania alimentar;
5. Movimento das Comunidades Quilombolas: é um movimento que luta pelos direitos das comunidades de remanescentes de quilombos, formadas por pessoas negras que se estabeleceram em territórios próprios. O movimento defende a titulação das terras quilombolas e o reconhecimento dos saberes e tradições dessas comunidades. O principal movimento nacional socioterritorial quilombola no Brasil é a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).
6. Movimento Indígena: Representa os povos indígenas do Brasil, lutando pela demarcação de terras, preservação de culturas e reconhecimento de direitos. O movimento socioterritorial indígena no Brasil refere-se à organização política e social dos povos indígenas para a defesa de seus territórios tradicionais, direitos culturais e direitos políticos. Esse movimento busca garantir o cumprimento dos direitos previstos na Constituição Federal de 1988, como o reconhecimento das terras indígenas, a preservação de suas culturas e a participação nas decisões que afetam suas vidas. O principal movimento no Brasil é a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

Esses são apenas alguns exemplos de movimentos socioterritoriais que atuam no Brasil, existindo muitos outros que lutam por diferentes causas e reivindicações territoriais. De acordo com dados da rede DATALUTA (2021), além dos movimentos socioterritoriais, existem os movimentos socioespaciais:

1. Movimento Sindical: Engloba sindicatos de trabalhadores de diferentes setores, lutando por melhores condições de trabalho, salários dignos e direitos laborais;
2. Movimento Negro: Diversos grupos e organizações lutam contra o racismo estrutural, buscando igualdade racial, justiça e representatividade;

3. Movimento Feminista: Atua na luta pelos direitos das mulheres, incluindo igualdade de gênero, combate à violência contra a mulher e defesa dos direitos reprodutivos;
4. Movimento LGBTQIA+: Engloba organizações que defendem os direitos da comunidade LGBTQIA+, incluindo a luta contra a discriminação e a busca por igualdade de direitos;
5. Movimento Estudantil: Organizações estudantis que lutam por melhorias na educação, desde o ensino básico até o ensino superior;
6. Movimento Popular por Moradia: Grupos que buscam soluções para a questão habitacional, incluindo o acesso à moradia digna para populações de baixa renda;
7. Movimento Ambientalista: Atua na defesa do meio ambiente, promovendo práticas sustentáveis e combatendo a degradação ambiental;

Os movimentos socioterritoriais são importantes para a Educação do Campo porque eles representam a luta e a resistência dos povos do campo contra as injustiças sociais, econômicas e culturais que afetam as comunidades camponesas. Esses movimentos têm como objetivo garantir a democratização do acesso à terra, à educação, à saúde, ao trabalho digno, à cultura, à alimentação saudável, à água e ao saneamento básico, entre outros direitos fundamentais.

A Educação do Campo se propõe a trabalhar com os conhecimentos, as práticas e os saberes dos povos do campo, valorizando suas especificidades e promovendo uma educação contextualizada e emancipatória. Nesse sentido, os movimentos socioterritoriais contribuem para a construção de uma educação voltada para a realidade do campo, ao mesmo tempo em que lutam pela transformação dessa realidade, promovendo a justiça social e a dignidade humana.

Além disso, os movimentos socioterritoriais são importantes porque incentivam a participação popular e a organização coletiva, possibilitando que as comunidades camponesas se mobilizem e se fortaleçam para enfrentar os desafios e as adversidades que enfrentam. Isso gera uma consciência crítica e uma atitude de protagonismo por parte das pessoas que vivem no campo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Podemos caracterizar os movimentos socioterritoriais do campo brasileiro como pertencentes à 3ª categoria, ou seja: aqueles Movimentos que surgem e são construídos em resposta a determinados problemas sociais. Majoritariamente, os movimentos socioterritoriais organizados no Campo brasileiro lutam pela questão agrária: acesso à terra; permanência na terra e subsídio para que possam na terra trabalhar, viver, produzir a sua existência, bem como educar-se. Surgem em por consequência da necessidade de resistir aos processos de da opressão exacerbada que o modo de produção capitalista os impinge. Conforme Camacho (2017, p. 191):

Em se tratando especificamente dos movimentos sociais ou socio territoriais camponeses, o fator predominante para o aumento desses movimentos, nas últimas décadas, são as próprias estruturas capitalistas historicamente excludentes. Estas, acarretam, conseqüentemente, uma luta por mudanças, seja pelo acesso à terra ou por melhores condições de trabalho. Lutas e reivindicações que possuem um caráter historicamente classista no campo brasileiro.

O Movimento dos trabalhadores Sem Terra (MST) surge na década de 1980, com a bandeira da Reforma Agrária. A luta pela Reforma Agrária, paulatinamente, faz surgir dentro do MST a luta por um tipo de Educação concatenada às especificidades da vida no campo. Este tipo de educação é conflitante com o ensino escolar preconizado pelas elites latifundiárias e agrárias brasileiras. As elites agrárias, identificadas com o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), ²⁰defendem o tipo de Educação Rural unilateral no campo. Os movimentos camponeses cristalizados no PQA lutam, desde a década de 1990, por um tipo de Educação do Campo omnilateral²¹.

²⁰Camacho (2014), define o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) como uma perspectiva que interpreta o desenvolvimento do capitalismo no campo de maneira linear e homogênea, enfatizando a integração dos agricultores familiares ao mercado e promovendo a metamorfose do campesinato em agricultores familiares inseridos na lógica capitalista. Camacho (2014), analisa que, sob o PCA, a educação no campo é direcionada para formar indivíduos aptos a se integrarem ao mercado, muitas vezes em consonância com os interesses do agronegócio. Ele observa que programas educacionais alinhados a esse paradigma tendem a enfatizar o empreendedorismo e a profissionalização dos jovens do campo, visando sua adaptação às exigências do mercado capitalista.

²¹ Conforme Frigotto (2012), no contexto da teoria marxista, "omnilateralidade" diz respeito a uma formação humana completa e multidimensional, em oposição à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado e pelas relações burguesas. Karl Marx introduziu esse conceito em seus "Manuscritos Econômico-Filosóficos" de 1844, onde discute a importância do desenvolvimento integral do indivíduo, permitindo-lhe participar plenamente de todas as esferas da vida social.

Os movimentos socioterritoriais têm sido fundamentais para a promoção da Educação do Campo e para a luta por uma educação mais contextualizada e emancipatória para as populações do campo. Dentre as conquistas alcançadas por esses movimentos, podemos destacar:

1. Direito de currículo e metodologias específicas na Educação do Campo como uma modalidade da Educação Básica, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996;
2. A criação de políticas públicas específicas para a Educação do Campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Educação no Campo (Pronacampo), que têm contribuído para a valorização dos saberes dos povos do campo;
3. A ampliação do acesso à educação para as populações do campo, com a construção de escolas em assentamentos e comunidades camponesas e a oferta de transporte escolar e alimentação adequada para os estudantes;

Entendemos que os movimentos socioterritoriais têm contribuído significativamente para a promoção da Educação do Campo no Brasil, mas ainda existem muitos desafios que precisam ser enfrentados para garantir uma educação de qualidade e contextualizada para as populações do campo.

Como consequência das ações dos movimentos socioterritoriais, observa-se o fortalecimento da Educação do Campo, que passou a consolidar uma proposta educativa mais alinhada à realidade e necessidades das comunidades rurais. Esse processo possibilitou maior autonomia na construção de diretrizes curriculares específicas, promovendo uma educação crítica e emancipatória que rompe com o modelo tradicional voltado, predominantemente, para a população urbana.

Assim, a Educação do Campo reafirma o direito das populações do campo a um ensino que respeite suas culturas, modos de reexistir e práticas sociais, fortalecendo sua luta por terra, liberdade e justiça social.

2.3 - Educação do Campo: Pressupostos Teóricos e Pedagógicos Emancipatórios

Autores como Arroyo (2004), Caldart (2004, 2006, 2010, 2012), Camacho (2014, 2019, 2021, 2023), Fernandes (2006, 2008), Freire (1983, 1999), Molina (2004, 2020), Saviani (1996, 2008), contribuem para definir diferentes matrizes pedagógicas que buscam contemplar as especificidades das populações do campo, suas práticas e saberes territoriais, a relação com o meio ambiente e as demandas socioeconômicas. Algumas destas matrizes pedagógicas para a Educação do Campo são:

1. **Pedagogia da Alternância:** Esta abordagem pedagógica é característica de algumas escolas do campo, especialmente aquelas associadas as Escolas Família Agrícola (EFA). A Pedagogia da Alternância intercala períodos de estudo na escola com períodos de prática no ambiente rural, permitindo a integração do conhecimento teórico com a experiência prática;
2. **Pedagogia do Movimento Social:** Essa abordagem reconhece a importância dos movimentos sociais como agentes educativos. Busca uma educação que promova a conscientização política, a participação cidadã e a transformação social. Busca uma educação que esteja ligada ao território, à cultura e às demandas das comunidades do campo. Ela valoriza a aprendizagem contextualizada e a relação estreita entre escola e comunidade;
3. **Pedagogia Histórico-Crítica:** A Pedagogia Histórico-Crítica busca compreender a educação a partir de sua relação com as condições sociais e históricas. Ela defende uma educação que contribua para a formação crítica dos sujeitos, capacitando-os a compreender e transformar a realidade;
4. **Pedagogia de Paulo Freire:** A pedagogia de Paulo Freire é conhecida como a "Pedagogia do Oprimido". Desenvolvida a partir da década de 1960, essa abordagem revolucionou os conceitos tradicionais de educação e enfatizou a importância da conscientização crítica como um caminho para a emancipação. Suas principais características se remete a compreensão dos sujeitos do campo por meio da conscientização,

diálogo, contextualização, por meio de uma alfabetização crítica para uma educação libertadora;

5. Pedagogia Socialista: Está associada à ideia de uma educação que esteja alinhada aos princípios do socialismo, um sistema político e econômico baseado na propriedade coletiva dos meios de produção. O foco principal é preparar os indivíduos para uma participação ativa e consciente na construção de uma sociedade socialista. Suas principais características estão no sentido de realizar uma educação que pense no coletivismo, na conscientização política, na preparação da consciência crítica, com ênfase na igualdade e na justiça social.

Estudar, debater, conhecer e divulgar o conhecimento científico com viés para a Educação do Campo, nos estudos de Arroyo (2004), Caldart (2004, 2006, 2010, 2012) e Molina (2004) vem se tornando mais evidente e necessário com o passar do tempo, endossado com a crise na educação crítica devido ao corte de investimentos dos últimos anos e a adoção de novas práticas de ensino que o sistema capitalista mundializado impõe na rede de ensino, principalmente em Mato Grosso, estado de nosso estudo. Freire (1983, 1999), Molina (2004), Camacho (2019, 2021, 2023) apontam que aliado a formas de governo e gestores neoliberais, a educação escolar está se adaptando, de forma intencional, as metas do capital, que possui uma proposta pedagógica de reprodução da ideologia dominante.

Logo, a escola não é uma ilha isolada de purezas, onde as contradições e os antagonismos de classes não estão presentes, ela recebe e reproduz informação, conhecimento e conecta múltiplas escalas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, “numa sociedade de classe toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la” (Gadotti, 2016, p.13). Nessa perspectiva, a Educação assume papel de centralidade, pois pode servir tanto como instrumento do *status quo* dominante, reproduzindo desigualdades/opressões, quanto oposto, de libertação.

Entendemos que a Educação do Campo está conectada com as experiências educativas alternativas que os movimentos socioterritoriais camponeses, principalmente o MST, vinham desenvolvendo em acampamentos e assentamentos. Sendo que essas experiências foram sendo sistematizadas e

debatidas nos seminários e encontros regionais e nacionais a partir da segunda metade da década de 1990.

Com os esforços conjuntos de algumas entidades, formaram em 1998 a Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”. Este movimento foi criado para fazer frente à realidade de abandono por parte do Estado. Começaram a exigir políticas públicas de instituições governamentais, bem como o financiamento para a investigação relacionada com questões educacionais em comunidades camponesas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) que permitiu avanços significativos (Arroyo; Caldart; Molina, 2004; Camacho, 2014).

A Educação do Campo é uma abordagem pedagógica que tem como objetivo principal a formação integral dos estudantes que vivem e trabalham no campo, levando em conta seus saberes, história e realidade socioterritorial. Para isso, é fundamental que sejam adotados pressupostos pedagógicos emancipatórios, que busquem a autonomia, a crítica e a transformação social dos estudantes.

Alguns dos principais pressupostos pedagógicos emancipatórios da Educação do Campo, conforme a literatura embasada em Arroyo; Caldart; Molina (2004), são:

1. Diálogo: A Educação do Campo deve ser pautada pelo diálogo entre professores e estudantes, levando em conta os saberes locais. É necessário que o conhecimento seja construído de forma colaborativa, em um processo dialógico de troca de experiências e saberes;
2. Contextualização: A Educação do Campo deve ser contextualizada, levando em conta a realidade dos estudantes e sua relação com o meio ambiente e a comunidade em que vivem. É fundamental que os conteúdos escolares estejam relacionados com a realidade socioterritorial vivida pelos estudantes;
3. Participação: Os estudantes devem ser incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, através de atividades que envolvam a prática, a pesquisa e a reflexão crítica;
4. Valorização dos saberes locais territorializados: A Educação do Campo deve valorizar os saberes locais, ou seja, os conhecimentos e práticas

desenvolvidos pelos povos do campo em seus territórios ao longo de sua história. É fundamental que esses saberes sejam reconhecidos e valorizados como forma de preservar a cultura e a identidade das comunidades camponesas.

5. Transformação social: A Educação do Campo deve ser pautada pela transformação social, visando à superação das desigualdades e injustiças presentes na sociedade. Para isso, é fundamental que os estudantes sejam estimulados a pensar criticamente sobre a realidade social em que vivem e a buscar alternativas para transformá-la.

Esses são alguns dos principais pressupostos pedagógicos emancipatórios da Educação do Campo. Eles são fundamentais para garantir uma educação de qualidade para os estudantes do campo, levando em conta seus saberes, história e realidade socioterritorial, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.3.1 - Educação do Campo e o Paradigma da Questão Agrária: a crítica ao desenvolvimento do capitalismo no campo

A Educação do Campo se coloca como uma proposição teórica-política-ideológica crítica-emancipatória ao modelo de desenvolvimento do capitalismo no campo, buscando valorizar os saberes locais, promover a justiça social e a sustentabilidade ambiental e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a Educação do Campo se alinha com as lutas dos movimentos socioterritoriais do campo, que buscam superar as contradições geradas pelo desenvolvimento do capitalismo no campo e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Tem como uma de suas principais preocupações, a crítica ao desenvolvimento do capitalismo no campo, que tem gerado diversas consequências negativas para os povos do campo e para o meio ambiente. Dentre essas consequências, conforme Dicionário da Educação do Campo de Caldart *et al* (2012) podemos citar:

1. Concentração de terras: O modelo de desenvolvimento do capitalismo no campo e a consequente apropriação capitalista da terra, tem levado à

concentração de terras nas mãos de poucos latifundiários, o que dificulta o acesso da população do campo à terra e aos recursos naturais;

2. Exploração dos trabalhadores rurais: A lógica do capitalismo no campo tem levado à exploração dos trabalhadores rurais, que muitas vezes são submetidos a condições precárias de trabalho e salários baixos, inclusive, em condições análogas à escravidão;
3. Degradação ambiental: A produção agrícola em grande escala, produto do modelo de desenvolvimento do capitalismo no campo, tem gerado graves consequências para o meio ambiente, como a erosão do solo, a poluição dos rios, perda da biodiversidade e a contaminação pelo uso dos agrotóxicos;
4. Perda de saberes e da identidade dos povos do campo: O modelo de desenvolvimento do capitalismo no campo tem levado à perda de saberes e da identidade dos povos do campo, que são obrigados a se adaptar a uma lógica produtivista que não valoriza seus saberes e práticas tradicionais.
5. Desterritorialização dos sujeitos do campo: refere-se ao processo histórico de expulsão e desenraizamento das populações do campo de seus territórios de origem, causado principalmente pela expansão do capitalismo agrário, pelas políticas agrárias concentradoras de terra e pela modernização do campo que privilegia o agronegócio em detrimento da agricultura camponesa e das comunidades tradicionais.

Nesse contexto de avanço do capital no campo e de políticas educacionais neoliberais, apesar das conquistas dos movimentos, ainda existem muitos retrocessos e desafios para a Educação do Campo. Conforme Dicionário da Educação do Campo de Caldart *et al* (2012), podemos destacar:

Fechamento de escolas²²: deslocamento forçado dos estudantes para áreas urbanas;

- Modelo urbano imposto: falta de currículo adaptado à realidade do campo;

²² Conforme Brasil (1988) e Brasil (1996), cabe ressaltar que os direitos pela educação de qualidade, em um local próximo a sua moradia, estão supracitados na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases – (LDB) 9394/1996.

- Desvalorização dos sujeitos: preconceito em relação às comunidades do campo;
- Formação inadequada de professores: falta de preparação específica para a realidade do campo.
- Infraestrutura precária: falta de recursos básicos nas escolas do campo;
- Políticas públicas insuficientes: falta de participação comunitária nas políticas;
- Currículo descontextualizado: ensino distante da realidade socioterritorial e dos saberes do campo.

Sendo assim, há um enorme desafio para a construção e consolidação da Educação do Campo. Dentre os principais impactos do modelo hegemônico neoliberal para a consolidação da Educação do Campo, conforme Dicionário da Educação do Campo, Caldart *et al* (2012), podemos citar:

1. Concentração de recursos educacionais: O sistema capitalista tem levado à concentração de recursos educacionais nas grandes cidades e nas regiões mais desenvolvidas, o que dificulta o acesso da população do campo à educação de qualidade;
2. Subfinanciamento da Educação do Campo: O sistema capitalista não direciona investimentos prioritários para a Educação Básica do Campo, resultando em precariedade na oferta de escolas, infraestrutura, recursos pedagógicos e na formação adequada de professores. Essa falta de financiamento compromete o acesso a uma educação de qualidade para as populações do campo, desconsiderando suas especificidades culturais, sociais e econômicas, e contribuindo para a marginalização histórica dessas comunidades no âmbito educacional;
3. Visão instrumental da educação: O sistema capitalista enxerga a educação principalmente como um instrumento para formar trabalhadores qualificados e produtivos, moldando os indivíduos para atender às demandas do mercado de trabalho. Essa visão instrumental da educação tende a priorizar a transmissão de habilidades técnicas e valores associados à produtividade, ao sucesso financeiro e à competitividade, em detrimento de outros aspectos fundamentais da formação humana,

como o pensamento crítico, a autonomia, a solidariedade, o respeito às diferenças e o compromisso com a justiça social. Esse modelo educacional, ao focar no desempenho individual e nos resultados econômicos, muitas vezes negligencia o papel da educação na formação integral do sujeito, capaz de atuar como cidadão consciente, ético e participativo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva;

4. Exclusão social e desigualdade educacional: O sistema capitalista gera exclusão social e desigualdade educacional, o que pode levar à reprodução das desigualdades sociais existentes na sociedade em geral. A exclusão social é o processo de marginalização de grupos ou indivíduos que são privados de direitos fundamentais, como educação, saúde, moradia e trabalho. Ela impede que essas pessoas participem plenamente da vida social, econômica e política da sociedade, reforçando a desigualdade e a vulnerabilidade. Enquanto a desigualdade educacional refere-se às diferenças de acesso, permanência e qualidade da educação entre diferentes grupos sociais. Fatores como renda, raça, gênero, território e classe social afetam as oportunidades educacionais, resultando em diferentes níveis de aprendizagem e desempenho escolar, o que perpetua as desigualdades sociais;

O capitalismo no campo desenvolveu-se por meio de um processo de transformação das relações sociais de produção rural, marcado pela transição da produção de subsistência para um sistema agrícola mercantilizado e voltado ao lucro. Esse processo se intensificou com a expansão das relações capitalistas na agricultura, transformando a terra em mercadoria e subordinando o trabalho no campo às exigências do mercado. O desenvolvimento do capitalismo no campo acentuou a concentração de terras e a exploração do trabalho rural, levando à exclusão social de milhões de trabalhadores. A Questão Agrária é central para o debate sobre justiça social, já que envolve o direito à terra como um bem comum e a luta por uma reforma agrária que promova soberania alimentar, dignidade e justiça para as populações do campo.

No tocante ao Paradigma da Questão Agrária (PQA)²³, os autores clássicos da vertente proletária ²⁴são Kautsky e Lenin. No livro de Lenin, “O desenvolvimento do capitalismo na Rússia” escrito em 1899, está clara a sua intencionalidade de convencer o leitor de que a tendência do campesinato é a desintegração, com o seu consequente desaparecimento.

No livro do Kautsky, “A questão agrária” escrito em 1899, essa tendência é apresentada, embora de forma menos imperativa. Um dos principais intelectuais marxistas que construiu a tese do fim do campesinato, Kautsky (1896), apesar de ser defensor da ideia de superioridade da grande propriedade, baseado em uma perspectiva produtivista que privilegia o desenvolvimento das forças produtivas, a partir da análise das tendências da “evolução da agricultura”, este foi capaz de identificar a resistência camponesa à concentração da propriedade.

Kautsky (1896) estuda as transformações vivenciadas pela agricultura no final do século XIX, a partir do método de análise marxista aplicado às relações sociais no campo. Acreditava que o desenvolvimento do capitalismo traria como consequência o fim de outras formas sociais não capitalistas. Haveria uma inserção do capitalismo no campo destruindo outras formas de relações sociais, que considerava irreversível, haja vista que o capital se apodera dos meios de produção em todos os setores produtivos e não seria diferente com o campo.

²³ O Paradigma da Questão Agrária é formado por autores que defendem que a Questão Agrária é um problema estrutural, logo, somente poderá ser resolvido com a luta contra o capitalismo (Fernandes, 2009). Pelo fato de os pressupostos teóricos metodológicos que compõe este paradigma ser o materialismo histórico e dialético, podemos afirmar que perpassam a todos os autores e vertentes desse paradigma os seguintes elementos de análise: a disputa, o conflito, a contradição, as perspectivas de superação do capitalismo e a luta de classes (Camacho, 2014, p. 01).

²⁴ Conforme Camacho (2014) e Fernandes (2013), Karl Kautsky (1899) e Vladimir Lênin (1899), fundam a vertente proletária, que refere-se a uma perspectiva que enfatizar o papel central do proletariado na transformação social e na luta de classes. Essa abordagem destaca a importância da classe trabalhadora como agente revolucionário fundamental na transição do capitalismo para o socialismo. Em sua obra “O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia” (1899), Lênin analisa a formação e o crescimento do proletariado russo decorrentes da expansão capitalista no país. Ele argumenta que o desenvolvimento industrial cria uma classe operária que, embora numericamente menor em comparação com a população camponesa, possui uma força histórica significativa. Lênin afirma que “salientou-se plenamente o papel dirigente do proletariado, assim como o fato de que sua força no movimento histórico é incomensuravelmente maior do que sua quantidade numérica em proporção à massa total da população” (Lênin, 1899, p 37).

Almeida e Paulino (2010), afirmam que para esses autores, na sociedade capitalista, os camponeses tiveram seu fim histórico, não apenas por conta da concorrência com os grandes capitalistas agrários a partir de uma suposta inabilidade empresarial para o desenvolvimento das forças produtivas em direção a homogeneização das relações capitalistas, mas principalmente, por uma incapacidade política dos camponeses para a adaptação ao capitalismo. No entanto, na visão de Almeida e Paulino (2010), os camponeses resistem a esse processo, buscando preservar suas formas tradicionais de produção, o que entra em conflito com a expansão do capital no campo.

Vista sob a tese de homogeneização/unilateralidade das relações capitalistas, e, portanto, das formas sociais materializadas na tendência inexorável à concentração da propriedade, fundamenta-se a problemática camponesa na literatura marxista, sendo que, o ponto de vista das relações capitalistas mostra como condição de progresso, a grande unidade de produção, de modo que o caminho mais curto para atingir o socialismo era apostar em seu desenvolvimento. Em contrapartida, havia a suposição de que as pequenas unidades camponesas, retardavam o progresso da história, por representar um entrave ao desenvolvimento do capital, no sentido da empresa capitalista assegurada na divisão social do trabalho iria impor sua lei da especialização para o aumento da produtividade. (Almeida; Paulino, 2010, p. 06).

Nota-se que a partir de Almeida e Paulino (2010), o capitalismo, ao buscar constantemente expandir seu poder político e econômico, exerce pressões para ampliar sua escala de produção. Essa expansão, sustentada pela ideologia de progresso e desenvolvimento, impõe gradativamente a substituição das práticas tradicionais do campesinato por um modelo produtivo baseado na monocultura e na produção em larga escala. Esse processo, no entanto, contraria os princípios defendidos pela Educação do Campo, que valoriza a diversidade cultural, social e produtiva das comunidades rurais, preservando suas identidades e modos de vida, uma vez que é justamente a produção com diversificação do campesinato que fornece uma produção de alimentos mais saudáveis, sem uso excessivo de agrotóxicos, com qualidade e muita diversidade de produtos alimentícios para toda a sociedade (Oliveira, 1993, Almeida, 2008, Fernandes, 2006, 2008, Camacho, 2014, 2017, 2019).

A partir das afirmações de Almeida e Paulino (2010), compreendemos como o campesinato, se reproduz/recria na contradição do sistema capitalista, existindo/resistindo, mas para isso, tendo que transferir uma parte de sua renda,

resultado de sua produção, para o capital, por isso, existe uma luta do camponês conta a monopolização do território, característica essencial para a acumulação de capital nos países periféricos.

Uma parte contraditória do modo de produção capitalista, é a (re)criação do campesinato como uma relação não capitalista, situação essa que, ao permitir a acumulação do capital via monopolização do território, também contém sua negação, seja na luta contra a transferência de renda, seja na luta direta pela terra de vida e trabalho, sendo determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-la (Almeida; Paulino, 2010, p. 06).

Nessa concepção, temos a afirmação do PQA na Educação do Campo, enquanto um “projeto de oposição ao agronegócio, pois é formada pelos sujeitos da resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo que os desterritorializa” (Camacho, 2019, p. 66). A oposição da Educação do Campo ao agronegócio reflete a luta de classes no campo, bem como a disputa territorial da classe camponesa com os empresários do agronegócio no espaço rural.

A Educação do Campo, neste sentido, liga-se ao pressuposto omnilateral (totalidade), enquanto a Educação Rural está intimamente relacionada ao projeto unilateral de ensino escolar, cujo objetivo é reproduzir a ideologia das classes dominantes. A concepção omnilateral na Educação do Campo está ligada à concepção de recriação camponesa presente na vertente campesinista²⁵ do Paradigma da Questão Agrária (PQA) em oposição diametral ao tipo de educação unilateral relacionado ao Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA)²⁶.

²⁵ A recriação e resistência camponesa podem ser compreendidas como formas de manutenção de práticas e saberes tradicionais, que se contrapõem à lógica do capital. Conforme Caldart (2012), os camponeses não são passivos diante das transformações impostas pelo capitalismo no campo; ao contrário, eles recriam seus modos de vida, preservam suas identidades culturais e organizam-se coletivamente para lutar por seus territórios e direitos. Essas ações de resistência garantem não apenas a existência dos camponeses como sujeitos históricos, mas também a produção de formas alternativas de vida e trabalho, baseadas em princípios como a solidariedade, o cuidado com a terra e a valorização da agroecologia. Dessa maneira, o campesinato se reafirma como uma força política e social, capaz de questionar o modelo hegemônico do agronegócio e propor alternativas mais justas e sustentáveis para o campo.

²⁶ No Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), a tese principal é da metamorfose do campesinato em agricultor familiar a partir da integração do camponês ao mercado (Camacho, 2017, p. 650; Abramovay, 1992). No PCA, temos a defesa à adaptação/ integração que auxilie no processo de produção/reprodução/acumulação de capital. A Educação do Campo encontra-se no centro desse debate, que envolve opções teóricas, políticas e ideológicas presentes nas disputas em torno dos paradigmas acadêmicos, das políticas públicas e das disputas territoriais entre o agronegócio e o campesinato, envolvendo nesse processo: a universidade, o Estado e os movimentos sociais (Fernandes, 2008; Camacho, 2014, 2017, 2019).

O PQA é favorável a desterritorialização das formas capitalistas de produção do agronegócio e a territorialização da agricultura camponesa. De igual modo, este estudo sai em defesa da territorialização da Educação do Campo e da desterritorialização da Educação Rural, pois o modelo implementado pelos agronegócio, não respeita a diversidade dos modos de existência e dos saberes-fazer camponeses.

Segundo Camacho (2018), as políticas públicas para o campo são criadas dentro destes dois paradigmas:

As políticas públicas para o campo são criadas sob a influência desses paradigmas. Alguns movimentos socioterritoriais e sindicais se dividem entre esses dois paradigmas, também. Assim, a questão da Educação do Campo é defendida pelos pesquisadores e pelos movimentos socioterritoriais camponeses ligados a estes paradigmas de maneiras distintas. Enquanto a política pública no PQA está associada ao protagonismo e a autonomia dos sujeitos camponeses, no PCA está relacionado a dependência dos sujeitos ao Estado. Esses paradigmas se materializam nos territórios camponeses a partir das políticas públicas, influenciando nas formas de interação da multidimensionalidade dos territórios camponeses e na criação de paisagens distintas (Camacho, 2018, p. 305).

Os Paradigmas são definidos por Camacho (2014) como construção intelectual que aponta para linhas de interpretações da realidade. Estes paradigmas ressoam na forma de funcionamento de instituições, na elaboração de políticas públicas, nos movimentos socioterritoriais, nos partidos, nos grupos de pesquisa, na elaboração de diferentes visões de mundo. Portanto, são “territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade”, retratam uma visão de mundo de acordo com o pressuposto teórico que engendra esse paradigma (Fernandes, 2004, p.28).

Numa aproximação introdutória sobre o debate paradigmático, o Paradigma da Questão Agrária (PQA), afirma haver um enfrentamento de classes entre o camponês e o latifundiário, em disputa constante por terra/território, cultura e vida em sociedade.

É na corrente camponista no interior do PQA que neste estudo pretendemos pontuar a defesa teórico-ideológica da existência do camponês enquanto classe social a partir da tese central de que sua recriação ocorre pelo movimento desigual e contraditório empregado pelo capitalismo no agrário (Martins, 1981; Oliveira, 1999, 2004; Fernandes, 2001, 2004; Almeida; Paulino,

2010; Camacho, 2014), tendo como pilar a Educação do Campo que subsidia os sujeitos do campo de saberes científicos que dão aporte argumentativo para os possíveis enfrentamentos políticos e ideológicos com o capital-latifundiário.

Concordando com Camacho (2014) na perspectiva camponista do PQA, o camponês não é um sujeito em desaparecimento, mas se reproduz nas próprias contradições do sistema capitalista, a partir da tese da tendência camponista da recriação camponesa. Essa tese garante a afirmação da necessidade ontológica e epistemológica da existência de uma Educação do Campo para a formação crítica-emancipatória do campesinato, contribuindo com a luta diária de sobrevivência e melhoria na qualidade de vida social no campo.

A partir do PQA, entendemos que o campesinato convive em permanente conflito devido ao antagonismo de modelos diferentes de desenvolvimento territorial no campo – camponino/agronegócio, condicionando inclusive a educação, cujo paradigma da Educação do Campo é produto/produtora da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses com caráter revolucionário e com objetivo de alcançar a superação do capital, sobretudo, da sua forma de desenvolvimento no campo brasileiro (Camacho, 2014).

No campo brasileiro, o processo de desenvolvimento capitalista está igualmente marcado pela industrialização da agricultura, ou seja, o desenvolvimento da agricultura tipicamente capitalista abriu aos proprietários de terras e aos capitalistas a possibilidade histórica da apropriação da renda capitalista da terra (Oliveira, 2005, p. 76).

O paradigma da Educação do Campo, se evidencia como uma tentativa ideológica de se romper com o capitalismo na sua face neoliberal, na tentativa de desmascarar as verdadeiras intenções de dominação hegemônica que como alternativa menos excludente, propõe o Estado de Bem-Estar Social, que não passa de um remendo ou tentativa de maquiagem os problemas e consequências do capitalismo sobre a sociedade, uma proposta de reforma da lógica do capital que, na verdade, é irreformável.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se

quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (Mészáros, 2005, p. 27).

Nesse sentido, a Educação do Campo busca resistir e superar esses impactos negativos do sistema capitalista sobre o campesinato, promovendo uma educação que valoriza os saberes locais, que busca promover a justiça social e a sustentabilidade ambiental. É produto/produtora das lutas dos movimentos socioterritoriais do campo, que buscam superar as contradições geradas pelo desenvolvimento do capitalismo no campo e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

2.3.2 - Educação do Campo X Educação Rural: Paradigmas em Disputa

Educação do Campo é aqui entendida como projeto de Educação pensada com os povos que vivem no Campo bem como considera a realidade destes povos, diferente da educação rural. Sobre a diferença entre Educação do Campo e Educação rural, Viero (2018, p. 86) aponta que:

A educação tradicional rural é definida pelas necessidades do mercado de trabalho; pensada a partir do mundo urbano; retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada. Ao contrário, a Educação do Campo é construída pelos e com os sujeitos do campo; formação humana, como direito; pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e seus sujeitos.

A Educação do Campo apresenta-se como um modelo pedagógico voltado às populações que vivem e trabalham no meio rural, contrapondo-se radicalmente ao paradigma educacional hegemônico promovido pelas elites agrárias. Esse modelo tradicional tende a reduzir a educação à sua dimensão estritamente técnica e funcional, desvinculando-a de uma formação integral e crítica.

Por outro lado, o ensino escolar capitalista é frequentemente estruturado como uma prática extensiva e unilateral, cuja finalidade é a formação de indivíduos voltados exclusivamente para atender às demandas das transformações tecnológicas e produtivas da contemporaneidade. Essa lógica prioriza a adequação do indivíduo ao mercado, em detrimento da formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

As razões que estão por trás da luta pela Educação do Campo no Brasil é a realidade existente de supressão dos habitantes do campo. Nesse sentido, deve-se lutar por uma “educação que permita o desenvolvimento territorial das comunidades no campo está relacionada com a história da estrutura agrária no Brasil baseada no latifúndio e na desterritorialização (expropriação) das populações camponesas de sua terra de trabalho” (Camacho et al., 2015).

O contexto de luta pela Educação do Campo ocorreu, primeiramente, pela marginalização social e educacional, no qual, estão submetidos os camponeses. E esta situação de desigualdade social e avanço destrutivo do capital no campo se complementavam com a ausência de políticas públicas para a educação no campo. Assim, a luta pela Educação do Campo se torna possível pelo fato de “os movimentos socioterritoriais camponeses estarem construindo sua luta pela terra e por um outro projeto de desenvolvimento para a sociedade diferente do projeto do agronegócio” (Caldart, 2005; Camacho, 2014).

A educação, enquanto prática social, assume diferentes significados e formas dependendo do contexto histórico, político e econômico em que está inserida. No âmbito das discussões sobre a Educação do Campo, surge a necessidade de questionar os modelos educacionais predominantes, que muitas vezes refletem a lógica do sistema capitalista, promovendo uma formação unilateral e limitada. Esse debate é aprofundado por Frigotto (2012), que, ao diferenciar Educação Omnilateral e Educação Unilateral, aponta as contradições e desafios do ensino escolar na sociedade capitalista. É nesse contexto que o autor evidencia a necessidade de repensar a prática pedagógica para além das limitações impostas pelo modelo vigente.

Frigotto (2012) faz uma diferenciação entre Educação Omnilateral e Educação Unilateral no dicionário de Educação do Campo. Para o autor, a unilateralidade a ser trabalhada no ensino escolar pretende-se radicalmente diferente da forma como é trabalhado o ensino escolar nas escolas. A Educação escolar efetivada no modo de produção capitalista é o tipo unilateral de ensino.

A educação unilateral, segundo Frigotto (2012), é o tipo de educação concatenada ao modo de produção hegemônico: capitalista. Esta unilateralidade, como mencionada brevemente acima, encontra como característica fundante a fragmentação do indivíduo dentro do processo de ensino. Ou seja, todo o conteúdo trabalhado em sala bem como a forma de

ensinar dos professores, alicerçam-se e orientam-se dentro da perspectiva mercadológica. Esta, por sua vez, reforça a divisão social do trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual:

Educação unilateral é restrita e vinculada ao plano material objetivo nas relações sociais capitalistas fundadas na propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, na divisão social do trabalho, e nos processos de expropriação e alienação que tais relações impõem, limitando o livre e solidário desenvolvimento humano (Frigotto, 2012, p. 268).

A omnilateralidade educacional, em contrapartida, pressupõe, como o próprio conceito em sua acepção etimológica se refere, literalmente “todos os lados ou dimensões”, isto é; trabalhar o desenvolvimento integral da pessoa humana (não do indivíduo). Envolvendo sua vida corpórea material, intelectual, cultural, lúdica, etc. Assim, segundo Frigotto (2012, p. 267),

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação unilateral significa, assim, 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. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos.

A omnilateralidade educacional requer a superação do modo de produção capitalista para sua concreta efetivação. Assim, como o modo de produção capitalista requer o fracionamento de sua força produtiva (trabalho dividido, fracionado, parte-adicionado, fragmentado, alienado); o tipo de educação escolar pensada pela burguesia vai ao encontro à esta concepção, tornando-se sem sentido e desgarrada da vida e do cotidiano dos estudantes/futuros trabalhadores.

Assim como o trabalhador só encontra realização plena quando está fora do ambiente de trabalho (produção), o estudante experimenta essa sensação de satisfação apenas quando está fora do espaço escolar (sala de aula). Conforme Frigotto (2012), essa forma de educação unilateral é consolidada dentro de um projeto de sociedade socialista, que visa a formação integral dos indivíduos, rompendo com a alienação e a fragmentação impostas pelos modelos educacionais tradicionais.

As possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário – um projeto socialista – que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil (Frigotto, 2012, p. 269).

Há, portanto, um projeto de Educação do Campo que se choca, em sua base teórico-político-ideológica, com o projeto proveniente das classes dominantes empresariais rurais brasileiras em relação ao ensino a ser ofertado para a população situada no território rural brasileiro. Esta classe dominante ruralista, encastelada no tecido social brasileiro, pensa ser as populações do campo atrasadas. Populações que não precisam, consequentemente, de instrução com o mínimo de qualidade. Afinal de contas: para manusear enxada, não precisa de grande conhecimento ilustrado. Caldart, Cerioli e Fernandes (2011, p. 21), criticam à concepção de que:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um *mercado emergente*, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécie em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural hoje retrata bem essa visão.

A ideologia dominante, que por excelência é produzida pela classe dominante de determinado modo de produção historicamente em vigor - a burguesia industrial (predominante nas cidades) e o capitalista latifundiário (no campo) - alicerça a concepção preconceituosa de que não há necessidade de Políticas Públicas Educacionais para as populações do campo brasileiro. Esta ideologia, propriamente produzida para legitimar a “inferioridade” da População do Campo em relação a população urbana e ao modelo de produção do agronegócio, é a mesma que reforça a - igualmente errônea e preconceituosa, a ideia de que representam tudo o que há de mais rudimentar, arcaico e atrasado no país.

Em detrimento de toda esta ideia que enxerga o Campo como solapado, atrasado, fadado ao desaparecimento, reside a luta das populações que neste meio vivem. Luta cuja bandeira se insere no marco constitucional da Educação como direito universal; inseparável da luta incessante por uma Reforma Agrária radical no Brasil.

Educação do Campo é fruto da resistência camponesa tendo como direcionamento a superação ao modo de produção capitalista. Por esta razão, este modelo de Educação é pensado a partir de uma perspectiva de classe e da experiência político-pedagógica dos Movimentos Socioterritoriais. Camacho (2019, p. 66) assim coloca:

A Educação do Campo – na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária (PQA) – é, necessariamente, projeto de oposição ao agronegócio, pois é formada pelos sujeitos da resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo que os desterritorializa. A oposição da Educação do Campo ao agronegócio reflete a luta de classes no campo, bem como a disputa territorial da classe camponesa com os empresários do agronegócio no espaço rural.

O agronegócio oprime, assalaria, impõe, tecnifica, desterritorializa de um lado. Do outro lado, os camponeses resistem, lutam, ocupam terras, promovem manifestações e exigem projeto de Educação concatenado às suas respectivas realidades. Desta forma e operando dentro deste escopo de análise, é onde reside a disputa paradigmática da Educação dos povos do Campo contra os empresários do agronegócio, personificados nos agentes do neoliberalismo.

Os povos do Campo são constituídos por camponeses, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescueiros, sujeitos da Educação do Campo. Os empresários do agronegócio, constituídos pela classe latifundiária-capitalista espalhada pelo Brasil, são defensores e interessados na Educação Rural.

Educação do Campo se encontra, neste sentido, inseparável da resistência camponesa na disputa/conflito por territórios materiais/imateriais contra o agronegócio. Entende-se, apoiado em Fernandes (2010) e Camacho (2019), por territórios materiais aqueles formados no espaço físico. Por territórios imateriais, entende-se os formados nas batalhas das ideias, na disputa teórica-política-ideológica. Cabe ressaltar ainda que na totalidade social “a produção espacial não se faz separadamente da visão de mundo inerente aos sujeitos que o produziu, ou seja, a materialidade do espaço está intrinsecamente relacionada

com os territórios imateriais” (Camacho, 2019, p. 68). Logo, há, necessariamente, uma dialética imanente no processo de construção, reconstrução, territorialização e reterritorialização material/imaterial das relações sociais no Campo brasileiro.

Se há a disputa pela materialidade/imaterialidade das relações socioterritoriais no Campo, essa se assenta no conflito entre classes; a Educação do Campo, insere-se neste conflito. O projeto de Educação do²⁷ Campo se faz antagônico ao modelo educacional pensado para²⁸ o Campo. Enquanto que – Educação do Campo – se faz a partir dos Movimentos Socioterritoriais; a educação para o campo é imposta pelos grupos privados ligados ao agronegócio e políticos ruralistas que apoiam este modelo de desenvolvimento agrário, não se preocupando com as necessidades e realidade dos sujeitos do campo.

O modelo de educação rural, no entanto, descontextualizado (uma vez que pensado por uma elite de fora, não junto com as populações do campo), estrutura-se na gestão empresarial da educação. Apoiando a meritocracia e a privatização do ensino, tal como apregoam os agentes do neoliberalismo.

A Educação do Campo é intrinsecamente vinculada à Reforma Agrária, isto é extirpação das grandes propriedades e da concentração de terra; a instauração da agricultura camponesa e a continuidade do modo de vida camponês que, por intermédio da Educação, não mais visto como atrasado. A Educação Rural é vinculada à manutenção do agronegócio e da empresa agrícola; promotora da hierarquização social cristalizada nas relações de trabalho capitalistas (patrão *versus* empregado) e de propriedade (latifúndio empregador *versus* trabalhador rural empregado).

No entanto, quando se trata da Educação do Campo, de maneira pontual e específica, salientamos que os Movimentos Socioterritoriais (com ênfase no MST) configuram-se como importante espaço de luta e resistência às imposições tanto das elites internas caracterizada pelos agentes do agronegócio, como da

²⁷ Do: projeto de educação pensada por Movimentos Sociais atuantes do Campo; ligada ao modo de vida das pessoas viventes no Campo. No: Local – Campo – Território Camponês. Este projeto de Educação é pensado, formulado e levado a cabo por Movimentos Socioterritoriais oriundos da exploração latifundiária que enxergam na Educação um mecanismo de transformação da realidade (Molina, 2008).

²⁸ Modelo de educação imposto pelas elites rurais para as populações que se produzem e reproduzem cotidianamente no campo. Este modelo de educação é pensado, formulado e efetivado por representantes do agronegócio por meio de suas instituições (Molina, 2008).

resistência às influências das agências multilaterais no desenvolver das políticas públicas educacionais, especificamente do Campo.

De acordo com Molina (2012), Caldart (2010) e Camacho (2014, 2019) alguns órgãos públicos difundem um modelo de Educação do Campo, muitas vezes, afastado dos movimentos socioterritoriais e de suas bandeiras de luta, por vezes, criam políticas públicas que não refletem ou não são postas em prática com a realidade das escolas do campo e, tendem, ideologicamente, excluir a questão do conflito presente no campo, pois o enxergam como negativo, devendo ser eliminado do debate da Educação do Campo. É como se pudéssemos pensar a Educação do Campo sem o campo, sem as contradições, os conflitos, as disputas territoriais, a violência, a expropriação, a resistência e, principalmente, sem os movimentos socioterritoriais camponeses, sem inserir a *práxis* dos sujeitos, as suas necessidades materiais e simbólicas de reprodução, precursores da Educação do Campo.

Na Educação do Campo, construída a partir do PQA, “os conflitos devem ser trabalhados politicamente, pois são eles a possibilidade de construção de superações, de mudanças, de transformações”. (Molina, 2012, p. 592). Além da conflitualidade, como característica intrínseca à Educação do Campo, entendemos que se ela estiver desvinculada das lutas dos movimentos socioterritoriais, não será considerada como verdadeiramente a Educação do Campo. Isto porque “Os camponeses são sujeitos históricos ativos do seu processo de reprodução, isto é, não estão, apenas, subdimensionados/passivos à lógica estrutural destruidora do modo de produção capitalista, principalmente, sob a forma moderna e bárbara do agronegócio” (Camacho, 2014, p.77).

Caldart (2010) e Camacho (2014) elaboram uma síntese para pensarmos quais são as características centrais desta Educação do Campo que defendemos. Apontando cinco elementos centrais, que tratam das características da dialética parte/todo dessa proposta pedagógica emancipatória:

- Primeiro, é a relação entre a particularidade e a universalidade, a Educação do Campo é particular, mas busca a inserção na universalidade enquanto novo projeto de sociedade;

- O segundo, é a gênese ligada intrinsecamente à experiência de classe dos movimentos camponeses, mas inclui na luta outras classes subalternas;
- Terceiro, a Educação do Campo mescla a radicalidade pedagógica dos movimentos socioterritoriais camponeses com a luta por políticas públicas;
- Quarto, a Educação do Campo é um projeto pedagógico da educação formal escolar e, concomitantemente, da educação não-formal;
- Quinto, a Educação do Campo é a luta pelo acesso das classes subalternas ao conhecimento produzido pela humanidade e, ao mesmo tempo, critica o paradigma de produção de conhecimento científico eurocêntrico-colonialista dominante que desconsidera o conhecimento popular territorializado produzido pelos sujeitos do campo na lógica não-capitalista;

Enquanto a Educação Rural tradicionalmente está vinculada a uma perspectiva assistencialista e integracionista, que enxerga o campo como um espaço atrasado a ser adaptado à lógica urbana, a Educação do Campo surge como um movimento político-pedagógico emancipatório, que reconhece o campo como um espaço legítimo de produção de conhecimento e cultura, respeitando suas especificidades e práticas sociais. A disputa entre Educação do Campo e Educação Rural reflete um embate ideológico sobre o futuro das comunidades rurais.

Enquanto a Educação Rural reforça a lógica capitalista de exploração e exclusão social, a Educação do Campo busca transformar a realidade rural, promovendo justiça social, soberania alimentar e valorização das práticas comunitárias. Assim, a Educação do Campo se apresenta como uma alternativa emancipatória, que desafia os paradigmas tradicionais e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.4 – Políticas Públicas Educacionais do Campo: uma conquista dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses

Necessário se faz, pensando na tríade que compõe a totalidade do debate da Educação do Campo, qual seja, Campo-Educação-Políticas Públicas, após definir a concepção de Educação do Campo como contraponto a de Educação Rural, discutir as Políticas Públicas Educacionais em que, historicamente, se assentou a emergência do movimento “Por uma Educação do Campo” na década de 1990.

Antes de adentrar nesta categoria em específico, políticas públicas educacionais do Campo, necessário se faz elucidar o sentido de política públicas. Políticas Públicas, categoria cara para este estudo, é considerada pela autora Celine Souza (2006) como um ramo da Ciência Política, encontrado seu apogeu de análise por parte de pesquisadores na década de 1940, nos Estados Unidos, como produto da Guerra Fria. Assim, segundo a autora, na área da atuação governamental propriamente dito:

[...] a introdução da política pública como ferramenta das decisões do governo é produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências. Seu introdutor no governo dos EUA foi Robert McNamara que estimulou a criação, em 1948, da RAND Corporation, organização não- governamental financiada por recursos públicos e considerada a precursora dos *think tanks*. O trabalho do grupo de matemáticos, cientistas políticos, analistas de sistema, engenheiros, sociólogos etc., influenciados pela teoria dos jogos de Neuman, buscava mostrar como uma guerra poderia ser conduzida como um jogo racional. A proposta de aplicação de métodos científicos às formulações e às decisões do governo sobre problemas públicos, se expande depois para outras áreas da produção governamental, inclusive para a política social (Souza, 2006, p. 22-23).

Diferentemente do ocorrido na Europa, nos Estados Unidos o estudo sobre Políticas Públicas surge da necessidade de teorizar sobre o papel do governo como produtor de Políticas Públicas. Na Europa, as pesquisas na área de Políticas Públicas encontravam-se imbricadas na análise do Estado e suas instituições, não na ação governamental no que diz respeito à criação/produção de Políticas Públicas. “Nessa concepção, o Estado encontra-se obrigado, com base na própria Constituição Federal, a implantar, mediante políticas públicas, ações que sejam capazes de criar condições que, de fato, garantam igualdade de direitos a todos os cidadãos” (Molina, 2012, p. 592)

Segundo Secchi (2012), as Políticas Públicas se constituem como diretriz elaborada para enfrentar problema público. Este problema público, por sua vez, surgirá em detrimento de uma situação inadequada para uma coletividade. Por exemplo: no contexto brasileiro, as Políticas Públicas de Educação para o Campo emergiram da demanda das populações situadas em território rural (Campo) por um atendimento escolar com melhores condições de trabalho, estrutura física, material pedagógico, logística de atendimento de transporte para estudantes, conectividade e tecnologia, sendo mais equivalente ao ofertado no território urbano.

Ainda segundo Secchi (2012, p. 02):

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos esta definição em detalhe: uma política pública é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública; uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.

Existem, segundo Secchi (2012) apoiado na tipologia de Lowi, quatro tipos de Políticas Públicas intencionalmente formuladas no âmbito de resolver determinado problema relevante para determinada coletividade os quais, a saber, são: Políticas Públicas regulatórias; Políticas Públicas distributivas; Políticas Públicas redistributivas; e Políticas Públicas constitutivas.

São consideradas Políticas Públicas regulatórias as que buscam denominador comum para determinado tipo de serviço ou produto, para atores públicos ou privados, a exemplo: políticas públicas de trânsito; regras para segurança alimentar; para operação de mercado financeiro e proibição de fumo em locais fechado.

Políticas Públicas distributivas são aquelas geradoras de benefício para alguns e de custos para toda coletividade/contribuintes, a exemplo: subsídios, gratuidade de taxa sobre determinado serviço público; incentivos e/ou renúncias fiscais, etc.

Políticas Públicas redistributivas costumam gerar muitos conflitos uma vez que esses tipos de Políticas Públicas tendem a beneficiar um grupo de

peessoas, exemplo: cotas raciais nas universidades; benefícios sociais ao trabalhador e programas de Reforma Agrária.

Tratando de política pública e Estado, Molina (2012), aponta alguns deveres e a definição a partir da perspectiva marxista de Gramsci e Poulantzas²⁹.

Se política pública significa o Estado em ação, promoção, pelo Estado, de formas de executar aquilo que está no âmbito de seus deveres, como se provoca essa ação? Quem/o quê o faz agir? Essa resposta vincula-se à compreensão que se tem do que é Estado. No verbete Estado, partindo-se da perspectiva marxista de Gramsci, afirma-se que o Estado “não é sujeito nem objeto, mas sim uma relação social, ou melhor, a condensação das relações presentes numa dada sociedade”. E é exatamente o resultado das forças presentes nessa condensação das relações sociais que faz o Estado agir, ou seja, que o faz conceber e executar essa ou aquela política pública (Molina, 2012, p. 591).

Maar (1982) define duas categorias entendidas como Política:

1º- política institucional: ligada a organismos da administração pública, objeto de análise da Ciência Política;

2º- a dimensão da política enquanto prática humana, visando as Políticas Públicas que a partir do Estado podem ser efetivadas, os quais apontam para uma permanente penumbra entre grupos de interesses. Neste entendimento, os autores afirmam ser as Políticas Públicas objeto de disputa entre diversos grupos desde a hora de sua produção textual até a prática oficializada enquanto intervenção sobre determinado problema.

Enquanto no projeto de Educação do Campo os sujeitos são estimulados a participar da elaboração das diretrizes de Políticas Públicas Educacionais do Campo; no modelo de educação rural, pensada exteriormente (de fora, para), a participação das populações do campo no processo de formação de diretrizes de Políticas Públicas Educacionais é excluída. De mesmo modo, no projeto de Educação do Campo, as Políticas Públicas Educacionais reconhecem e respeitam o território camponês, instigando a mobilização bem como resgatando a visão de totalidade das injustiças presentes no modo de produção capitalista.

²⁹ Os autores utilizam como referencial Antônio Gramsci e Nicos Poulantzas. Gramsci, teórico marxista italiano, é conhecido por expandir o marxismo para além das questões econômicas, introduzindo conceitos relacionados à cultura, política e ideologia. Poulantzas, teórico marxista grego, contribuiu com importantes análises sobre o Estado, o poder político e o capitalismo contemporâneo, desenvolvendo conceitos a partir de um diálogo crítico com o estruturalismo e o marxismo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/mKKBfsT77g5M5bYGKVzNnVj/>

Há que definir, aproximadamente, as categorias as quais serão trabalhadas no presente estudo. Como a ênfase aqui é em Políticas Públicas Educacionais do Campo; necessário se faz orientar qual sentido de política trata este esforço acadêmico. Entende-se por política duas dimensões as quais Maar (1982, p. 07) define por:

a referência ao poder político, a esfera da política institucional. Um deputado ou um órgão de administração pública são políticos para a totalidade das pessoas. Todas as atividades associadas, de algum modo, à esfera institucional política, e o espaço onde se realizam, também são políticos. Um comício é uma reunião política e um partido é uma associação política. Um indivíduo que questiona a ordem institucional pode ser um preso político; as ações do governo, o discurso de um vereador e o voto de um eleitor são políticos.

Trata-se, portanto, em analisar as relações políticas - muitas vezes conflituosas - condizentes diretamente com organismos institucionais que açambarcam as diretrizes das políticas públicas educacionais orientadas ao Campo. Nesse contexto da Educação do Campo, essas relações conflituosas refletem as tensões entre diferentes interesses de classe e visões de desenvolvimento.

O Estado, enquanto um espaço de condensação das relações de poder, atua de forma ambivalente: de um lado, é pressionado por movimentos socioterritoriais e sujeitos coletivos que reivindicam políticas educacionais que respeitem as especificidades e os direitos das populações camponesas; de outro, muitas vezes responde a interesses econômicos e políticos das elites, que podem priorizar modelos educacionais padronizados e desvinculados da realidade do Campo.

A política compreendida como atividade do Estado e instaurada pelos seus agentes no ordenamento de uma sociedade remete, implicitamente, a manutenção da ordem na qual o Estado surge para defender. Porém, como Camacho (2018) e Molina (2012) assinala, há uma concepção de Estado a qual sugere uma disputa entre grupos no que diz respeito à finalidade do Estado. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais são “palco de disputa” entre grupos/classes sociais, muitas vezes com interesses antagônicos, onde a correlação de forças situa quais grupos são beneficiados com essas políticas e quais grupos não serão. Assim, segundo Camacho (2018, p. 302):

Para entendermos essa condição contraditória de igualdade jurídico-política no capitalismo é necessário sabermos que existem três posições diferentes acerca da interpretação do Estado. A primeira é o Estado opressor, representante das classes dominantes. A segunda é o Estado conciliador, da negociação e da cooptação. E o terceiro é o Estado-conflito, espaço em disputa pelas classes sociais, podendo representar repressão ou cooptação dependendo da conjuntura política das classes subalternas.

Há que se ressaltar o contexto de influências onde as Políticas Públicas, sobretudo as Políticas Públicas Educacionais do Campo, são pensadas, escritas, produzidas, cristalizadas e efetivadas. No que diz respeito como as Políticas Públicas de Educação do Campo emergiram e quais sujeitos mais contribuíram neste processo; percebemos a latente atuação dos Movimentos Sociais atuantes no Campo do Brasil como protagonistas desta(s) política(s).

Por fim, as Políticas Públicas constitutivas; compreendidas enquanto as que se “encontram acima dos outros três tipos de políticas e comumente moldam a dinâmica política nessas outras arenas” (Secchi, 2012, p. 18), exemplo do modelo constitutivo das Políticas Públicas cristalizadas nas regulações sobre o sistema político eleitoral; divisão dos poderes entre os entes federativos (no caso brasileiro) e nas regras sobre a participação da sociedade civil nas Políticas Públicas.

Souza (2006) corrobora o exposto acima, apoiada em Lowi, quando diz que a Política Pública pode assumir quatro formatos:

O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesses. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõem perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuros para outros; são em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos (Souza, 2006, p. 28).

Salientamos que a criação de Políticas Públicas não necessariamente tende a ser efetivada por sujeitos políticos (vereadores, deputados estaduais/federais e senadores) apenas. Organizações multilaterais, como Ongs e Movimentos Sociais, constantemente influenciam no processo decisório de

emprego de tais Políticas Públicas. Vale ressaltar, que cada um destes tipos de Políticas Públicas vai gerar vetos ou apoios diferentes para cada grupo de interesse em uma arena política de disputa. Isto é: quando pensada, formulada e aplicada determinada Política Pública, esta acarretará em ganhos para um grupo e perdas para outro. Há ainda que colocar em relevância que a criação de Políticas Públicas se dá, levando em consideração três principais mecanismos para chamar a atenção dos decisores e formuladores de Políticas Públicas:

- a) divulgação de indicadores, desnudando a dimensão do problema;
- b) desastres naturais e problemas que se repetem; e
- c) falhas das atuais políticas ou seus resultados medíocres.

Estes decisores, que Souza (2006) chama de “empreendedores”, formam a comunidade política que tende a discutir Política Pública. Segundo a autora:

O modelo de arenas sociais vê a política pública como uma iniciativa dos chamados empreendedores políticos ou de políticas públicas. Isto porque, para que uma determinada circunstância ou evento se transforme em um problema, é preciso que as pessoas se convençam de que algo precisa ser feito. [...] Existiriam três principais mecanismos para chamar a atenção dos decisores e formuladores de políticas públicas:

- a) divulgação de indicadores que desnudam a dimensão do problema;
- b) eventos tais como desastres e repetição continuada do mesmo problema; e c) *feedback*, ou informações que mostram as falhas da política atual ou seus resultados medíocres. Esses empreendedores constituem a *policy community*, comunidade de especialistas, pessoas que estão dispostas a investir recursos variados esperando um retorno futuro, dado por uma política pública que favoreçam suas demandas. Eles são cruciais para a sobrevivência e o sucesso de uma ideia e para colocar o problema na agenda pública (Souza, 2006, p. 32).

Para garantir o ensino em todos os níveis e modalidades é necessário políticas públicas de educação, sendo indissociável para o bom desenvolvimento do ensino escolar. No sistema capitalista, “quando as classes sociais se articulam para viabilizar seus projetos de sociedade, por meio de políticas públicas, elas estão disputando uma parcela do Estado” (Camacho, 2017, p.12). Todavia, há sempre uma predominância das classes dominantes que tentam se reproduzir com auxílio da Estado e por meio da difusão da sua ideologia nas escolas do campo.

Para Arroyo (2007), uma hipótese frequentemente apontada é que nosso sistema escolar é fundamentado no paradigma urbano, sendo idealizado e

estruturado prioritariamente para atender às demandas da vida urbana. As políticas públicas e educativas, de modo geral, têm como referência a cidade e seus habitantes, tratando-os como o modelo ideal de sujeitos de direitos. A cidade é idealizada como o espaço máximo de civilização, convivência, sociabilidade e socialização, além de ser vista como o centro da dinâmica política, cultural e educativa. Em contrapartida, o campo é frequentemente retratado de forma negativa, associado ao atraso e ao tradicionalismo cultural. Essas visões dicotômicas, que se complementam, acabam orientando as políticas públicas, inclusive as educacionais, e influenciam a redação de boa parte dos textos legais. Assim, o paradigma urbano permanece como a base que inspira e molda a concepção do direito à educação.

Apesar de tudo, o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano (Arroyo, 2007, p. 158).

Reforçando a discussão sobre as Políticas Públicas Educacionais do Campo pautadas pelos movimentos socioterritoriais do campo, Molina (2014) afirma ser “uma das principais características das políticas públicas de Educação do Campo refere-se à participação e protagonismo pelos movimentos sociais e sindicais na concepção e elaboração de tais políticas” (p. 227).

Ao contrário da tendência mundial que, de acordo com Ball (2014), as políticas públicas contemporâneas, de modo geral, passam muito mais pelo crivo das agências multilaterais, especialmente Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), bem como pela iniciativa privada atuante na influência das reformas e produção de políticas públicas educacionais mais do que pela pressão política dos movimentos sociais.

Sobre a disputa paradigmática entre “Educação do Campo” e “Educação Rural” enquanto políticas públicas educacionais, imprescindível se faz o entendimento de movimentos socioterritoriais como ações coletivas as quais intentam a transformação de um atual estado de coisas e a instauração de outro.

Este “outro” estado de coisas se faz possível por intermédio da formulação, debate e efetivação de Políticas Públicas que, segundo Souza (2006); “encontra na ação governamental sua produção”. Exemplo de Movimento Socioterritorial atuante em pautas condizentes com a Reforma Agrária e Educação do Campo pode ser encontrado na luta do MST. Além disso, a concepção de Educação do Campo, propagada em 1998 na primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, é signatária da acepção de educação produzida pelo MST e cristalizada em seus cadernos de Educação (Fernandes; Cerioli; Caldart; 2011, p. 19).

Historicamente, a luta pelo acesso e permanência na terra pelos Movimentos Socioterritorial no Campo fez desencadear um outro tipo de luta: Educação escolar como direito subjetivo e dever do Estado em sua oferta. Esta corre *pari-passu*, por sua vez, com a luta pela terra e pela Reforma Agrária iniciada - como mencionado no subcapítulo 2.2 - nas décadas de 1950 e 1960 pelas Ligas Camponesas e depois continuada na década de 1980 e 1990 pelo MST.

As classes dominantes rurais criaram a ideologia que, em linhas gerais, argumenta que para trabalhar no manuseio da pá e da enxada, poucas letras bastam. Aliás, não há necessidade de formação escolar para o camponês trabalhador do Campo. O próprio modo de vida do camponês não requer, segundo esta ideologia, de formação escolar. Camacho (2018) elucida esta questão apontando:

A exclusão social e educacional dos habitantes das comunidades camponesas tem de ser entendida historicamente. No Brasil, a força da ideologia dominante, que foi composta por oligarquias agrárias que prevalecem no país desde os tempos coloniais, tem defendido que era inútil e supérflua para os camponeses aprender a ler e escrever. O argumento por trás disso era que a natureza do trabalho rural (produção de alimentos pelo o cultivo da terra para sua subsistência e vender o excedente para a população urbana) não requer formação escolar. O próprio modo de vida camponês era, a priori, a razão para negar-lhes o acesso à educação (Camacho, 2018, p. 07).

A marginalização social e educacional enfrentada pelas comunidades camponesas no Brasil reflete um histórico de exclusão que se perpetua pela ausência de políticas públicas capazes de atender às especificidades de sua realidade. Essa negligência estrutural gerou profundas desigualdades,

colocando essas populações em uma posição de vulnerabilidade social e econômica. No entanto, diante desse cenário, emergiram movimentos organizados por sujeitos coletivos que, mobilizados pela busca de justiça e reconhecimento, deram início a importantes lutas sociais. Entre essas, destaca-se a luta pela terra e pela reforma agrária, que, ao mesmo tempo em que reivindicava o direito ao território, impulsionou uma demanda crucial: o direito à educação no campo. Conforme aponta Camacho (2018), essas lutas se conectaram e se tornaram pilares de resistência e transformação para as comunidades camponesas.

Em suma, a marginalização social e educacional vivida pelos moradores das comunidades camponesas, devido à falta de políticas públicas voltadas para a sua realidade, engendrou a emergência de lutas de sujeitos coletivos que reagiram diante dessas situações sociais. Dentre essas lutas, destaca-se: a luta pela terra e pela reforma agrária que desencadeou a luta pela Educação do Campo (Camacho, 2018, p. 301).

Nesse contexto, a histórica disputa entre classes sociais no Campo fez surgir os Movimentos Socioterritoriais organizados em prol da conquista de posse e permanência na terra, por intermédio da Reforma Agrária. Esta luta pela Reforma Agrária originou a luta por Educação escolar no Campo. Lutar por educação, no sentido que os Movimentos Socioterritoriais organizados no Campo saíram em defesa, significava - e ainda significa - lutar por políticas públicas educacionais do Campo.

Entre os avanços, podemos citar a universalização do ensino fundamental, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), posteriormente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a implementação de políticas de inclusão, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

No entanto, existem limites nas políticas públicas educacionais no Brasil. Um dos principais é a desigualdade de acesso e qualidade entre as diferentes regiões do país, sendo que as populações mais vulneráveis, como as do campo e as indígenas, ainda enfrentam grandes desafios na garantia do seu direito à

educação. Além disso, há a falta de investimento adequado na educação, com poucos recursos destinados para a formação dos professores e a melhoria das escolas.

Outro limite é a falta de efetividade de algumas políticas, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que tem sido criticada por sua abordagem ideológica e falta de diálogo com a comunidade educacional. A implementação da BNCC enfrenta desafios, especialmente em relação à formação dos professores para a sua utilização.

Em suma, as políticas públicas educacionais no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 tiveram avanços significativos, mas ainda enfrentam grandes desafios e limitações, que precisam ser enfrentados para garantir o direito à educação de qualidade para todos os brasileiros.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil passou por uma série de mudanças nas políticas públicas educacionais. Em meio a esse processo, o país enfrentou uma conjuntura neoliberal, que afetou significativamente a relação entre trabalho e educação.

No contexto neoliberal, a educação é vista como um investimento individual, e não como um direito social. Assim, as políticas educacionais passaram a ter uma orientação voltada para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica dos estudantes.

Dessa forma, foram implementadas políticas que visavam a adequação dos estudantes às demandas do mercado, como a expansão do ensino técnico e tecnológico, com ênfase na formação de mão-de-obra qualificada. Nesse sentido, foram criados programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec)³⁰ e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies³¹), que possibilitaram o acesso de estudantes de baixa renda ao ensino técnico e superior, respectivamente.

³⁰ PRONATEC – Conforme o Ministério da Educação, Criado em 2011 pelo Ministério da Educação (MEC), a portaria nº 160/2013 dispõe sobre a habilitação de instituições particulares ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) é mais uma ferramenta de acesso educacional destinada aos estudantes e também aos trabalhadores brasileiros que visam alcançar grandes oportunidades na vida profissional. O programa tem como finalidade expandir e democratizar o ingresso dos jovens e adultos de baixa renda a uma educação técnica de qualidade, por meio da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica gratuitos.

³¹ FIES - De acordo com a Portaria nº161/2013, o Fundo de Financiamento Estudantil na modalidade de educação profissional e tecnológica (Fies Técnico) beneficia empresas e

Essa orientação voltada para o mercado de trabalho gerou limitações para a educação. A formação dos estudantes passou a ser pautada por competências e habilidades específicas, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Além disso, a falta de investimento adequado em políticas públicas de educação gerou uma precarização do trabalho docente, com salários baixos e poucas condições de trabalho.

No entanto, na contra-hegemonia ao neoliberalismo, a política pública de Educação do Campo se caracteriza como distributiva e emancipatória, ou seja, não tem como horizonte a formação técnica de mão-de-obra para o capital, sobretudo, a política pública do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como analisado mais adiante.

A necessidade de Políticas Públicas para a Educação Básica e Superior do Campo, parte de dados concretos. De acordo com Andrade e Di Pierro (2004), aproximadamente 45% das crianças de 4 a 6 anos de idade e 10% entre 07 e 14 anos que viviam em comunidades camponesas não frequentavam a escola em 2000. Três em cada dez jovens ou adultos que viviam em áreas rurais eram analfabetos. Uma das principais causas destes números negativos é “a inexistência de escolas próximas as residências das pessoas, a falta de transporte escolar, ou devido às condições de vida precárias de suas famílias exigem que eles comecem a trabalhar ou ajudar nas tarefas domésticas em uma idade muito precoce” (Camacho, 2018, p. 300).

Apesar de estudos e dados do censo mostrarem uma expansão quantitativa no acesso escolar, as desigualdades sociais e regionais, bem como os níveis de analfabetismo, ainda são altas (Paiva, 2004). Segundo Camacho (2018), a Educação do Campo no Brasil no ano de 2010 se apresentava dentro de um cenário preocupante. O acesso à educação escolar e ao ensino superior no campo, apesar de ter aumentado dentre os anos de 2003 a 2010, ainda era insuficiente se comparado com o acesso à educação de nível básico e superior nas áreas urbanas. Faltavam escolas no campo; transporte escolar precários; e

estudantes. RESOLUÇÃO Nº 3.777, de 26 de agosto de 2009 - Regulamenta o inciso II do art. 5º da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, de que trata o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/30931-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego>

os jovens camponeses ao começar a trabalhar muito precocemente evadem da escola. Camacho (2018, p. 302) explicita.

Uma pesquisa por amostragem realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2010, revelou que o acesso à educação continua sendo um grande desafio para populações rurais estabelecidas em todas as regiões do país. No que diz respeito aos dados sobre Ensino Superior no Brasil; a região Norte tem 390.752 famílias assentadas, e menos de 1% com Ensino Superior concluído. A região Nordeste tem 302.513 famílias assentadas, mas menos de 1% tem diploma universitário. A região Centro-Oeste tem 138.000 famílias assentadas, destes, 1% possuem nível superior, e 1,33% estão estudando. A região Sudeste tem 40.156 famílias assentadas, destes, 1,01% tem curso superior concluído, e 1,16% estão estudando. A região Sul tem 34.991 famílias assentadas: menos de 1% com diploma universitário, e 1,09% estão estudando.

Os dados apresentados acima corroboram a perspectiva dos autores Souza (2006) e Secchi (2012) de que a emergência de políticas públicas – no caso, políticas públicas educacionais orientadas aos moradores do território rural no Brasil – decorrem de falhas na(s) atual(ais) políticas públicas condizentes à Educação do Campo em contexto social brasileiro. E é exatamente sobre o descaso para com as políticas educacionais no Campo que emerge o movimento nacional “Por uma Educação do Campo”.

Segundo Molina (2012) no dicionário de Educação do Campo:

Na história da Educação do Campo, o debate e a compreensão sobre o tema das políticas públicas tornam-se relevantes porque, desde o seu surgimento, a Educação do Campo se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais: inicialmente, com a luta dos Sem Terra para garantir o direito à educação nas áreas de Reforma Agrária, com as exigências para a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), e, na sequência, com a ampliação das lutas pela garantia do direito à educação para todos os povos do campo, organizadas e desencadeadas coletivamente a partir da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em 1998. O tema das políticas públicas adquire ainda maior centralidade na história da Educação do Campo a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004, quando se consolida, como sua palavra de ordem, a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” (Molina, 2012, p. 587).

Percebemos, na citação acima, a íntima relação entre advento de política pública educacional orientada aos povos do Campo, e, a luta por este direito impingida aos Movimentos Sociais organizados no Campo. É por intermédio dos

Sem Terra que a Educação do Campo é entendida como direito. Mas, para além de um direito; dever do Estado conferi-la.

A Educação do Campo, encontra-se presente no processo de materialidade histórica, na luta contra hegemônica entre classe dominante e as classes subalternizadas, destacando a classe camponesa como grupo social que deve ter o direito ao acesso à educação no seu local de vida, ou seja, no campo.

A história desta luta remete aos anos de 1990, especialmente o ano de 1998, quando se tem a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A Educação do Campo é um tema de grande importância para o desenvolvimento social e econômico do país. Ela é fundamental para garantir o acesso à educação de qualidade para as populações que vivem em áreas rurais, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e para o fortalecimento da cidadania dessas populações.

A Educação do Campo, como política pública, visa garantir o acesso à educação de qualidade para a população rural. Essa política tem como objetivo principal promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades para os jovens e adultos que vivem no campo. Nesse sentido, as políticas públicas para a Educação do Campo têm sido um importante instrumento para a promoção desse direito. Nas duas últimas décadas, houve avanços significativos na implementação de políticas públicas para a educação do campo no Brasil, mas ocorreram retrocessos que precisam ser discutidos e superados.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as políticas públicas educacionais no Brasil pós Constituição Federal de 1988 devem ser pensadas de forma ampla, considerando tanto as demandas do mercado de trabalho quanto a formação crítica dos estudantes e a valorização do trabalho docente. Somente dessa forma será possível garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros, que possa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Constituição Federal brasileira de 1988 é um marco importante na história da política educacional brasileira, uma vez que estabeleceu a educação

como um direito de todos e um dever do Estado. Desde então, foram implementadas diversas políticas públicas educacionais no país, com avanços e limites. A Constituição Federal reconhece a importância da Educação Básica e estabelece a obrigação do Estado de garantir o acesso à educação para todos, sem qualquer forma de discriminação.

A luta política de movimentos socioterritoriais de massa, com a participação significativa do MST, levou à criação do artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) a qual tem, enquanto prerrogativa: a oferta de ensino nas escolas do Campo promover-se-á a adaptação da Educação no Campo às necessidades da população que nessa área vive. Essa lei foi criada em decorrência de levantes populares de movimentos socioterritoriais emergidos de 1980 e intensificados na segunda metade dos anos de 1990. Sendo o principal desses movimentos, o MST como já, incessantemente, mencionado.

Tendo como base a LDB nº 9394/1996 “Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” (Brasil, 1996), que trouxe possibilidades para que leis específicas para a Educação do Campo, fossem criadas. Que se deve levar em conta as características e as necessidades dos estudantes camponeses. Essa lei estabeleceu a obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso e a qualidade de ensino para os sujeitos do campo.

Em 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tem como objetivo promover a formação técnica e profissional dos assentados da reforma agrária e a inclusão social por meio da educação. Foi por meio da Portaria Nº. 10/98, do extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária, e posteriormente instituído como política pública pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e regulamentado pelo Decreto 7.352/2010.

O Pronera traz em suas raízes, sangue, lutas, marchas, sofrimentos, conquistas e muitos sonhos realizados. Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), entre os anos de 1998 e 2018, o Programa ofertou 499 cursos em parceria com 94 instituições de ensino, atendendo 186.734 beneficiários, desde a Educação de Jovens e Adultos (EJA) até programas de pós-graduação. Demonstrando que o Pronera tem contribuído

diretamente na democratização da educação para as populações do campo, justificando a necessidade de continuação e fortalecimento de suas ações.

Não por acaso, nos anos 2000 é quando o tema das políticas públicas ganha maior relevância. Em 2002, Luís Inácio Lula da Silva (Lula - PT) ganha a disputa presidencial contra o candidato José Serra (PSDB). Os movimentos Sociais do campo enxergaram na vitória de Lula a possibilidade de avanço no que diz respeito às políticas de Reforma Agrária e de Educação do Campo

De acordo com Silva *et al.* (2018), uma conquista importante foi o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que tem como objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições. Visa garantir o direito à alimentação escolar de qualidade para os estudantes da educação básica, incluindo as populações do campo. O programa tem contribuído para a redução da desnutrição e para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conforme Lei nº 14.660/2023, estabelece a obrigatoriedade de que pelo menos 50% dos recursos destinados à alimentação escolar sejam utilizados na compra de produtos da agricultura familiar. Essa medida tem contribuído para a valorização da agricultura familiar e para o fortalecimento da economia local³².

Em 2002, foi aprovada a Lei nº 10.639, que estabelece a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Em 2008, foi aprovada a Lei nº 11.645, que amplia o campo de abrangência da Lei nº 10.639 para incluir a história e saberes dos povos do campo.

É em 2002 que foi conquistada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que “constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais” (DCN), (Brasil, 2002, p.1). Conforme essas diretrizes:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e

³² A discussão sobre o PNAE será feita no capítulo 5 da tese.

saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p.1).

Esse documento surge a partir da necessidade de organização da oferta e da estruturação das bases pedagógicas das escolas do campo, representando uma grande conquista para esta população. Mostra as especificidades da Educação do Campo ao considerar a realidade do campesinato, representando uma vitória das populações do campo, e assim “ter seu processo de ensino e aprendizagem pautado numa relação intrínseca com a realidade concreta socioterritorial dos educandos” (Camacho, 2024, p, 10), o que reverbera para uma adaptação as características locais, facilitando a percepção da teoria com a prática, possibilitando uma melhor leitura de mundo.

Dessa maneira, a escola do campo é entendida como um local de produção do conhecimento e vínculo com a comunidade. Se por muito tempo as comunidades do campo foram invisibilizadas, na contramão dessa situação, as diretrizes operacionais para a educação básica do campo propõem que as escolas construam e fortaleçam suas identidades.

As escolas do campo não são homogêneas e possuem suas próprias histórias. Partindo desse pressuposto, o documento define que as escolas têm autonomia, no entanto, as propostas pedagógicas das escolas do campo, “elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico” (Brasil, 2002, p.1). Ou seja, é preciso considerar as políticas nacionais e articulá-las às realidades das nossas escolas.

Em 2014, a lei nº 13.005/14, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira de 2014 até 2024, incluindo a Educação do Campo.

O PNE 2014/ 2024 quando foi aprovado, sem vetos, expressava a vontade da nação de construção de um grande pacto político, social e federativo em que o Plano se constituiria no epicentro, portanto espinha dorsal das políticas de Estado para a educação. A aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, como expressão de novos ajustes fiscais decorrentes do golpe de Estado,

impôs severas restrições à materialização do Plano. Já a partir do segundo ano de vigência, nos governos Temer e Bolsonaro, o PNE foi efetivamente inviabilizado como decisão política desses governos, com impactos no monitoramento e materialização dos planos estaduais, distrital e municipais. E, ainda, o monitoramento e a implementação dos planos e das políticas educacionais sofreram impactos por conta de fechamentos de espaços cívicos e contração da participação social. (CONAE, 2024, p. 16).

Para o recorte territorial de nossa pesquisa, a resolução normativa N° 003/2013-CEE/MT estabelece como deve ser a oferta da Educação do Campo no estado de Mato Grosso. De acordo com essa resolução, a escola do campo é a “unidade educativa situada em área rural [...] ou aquela situada em área urbana, e que atenda predominantemente populações do campo”. São princípios da Educação do Campo, conforme essa resolução:

- I. respeito à diversidade, nos aspectos: sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia;
- II. 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;
- III. 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;
- IV. 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 e o disposto nesta Resolução;
- V. formação de profissionais da educação, articulada à especificidade do Campo, considerando-se a realidade sócio-histórico-cultural da comunidade;
- VI. controle da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade, dos movimentos populares e sociais.

Em Mato Grosso, algumas destas políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, foram implementadas, porém na prática, de forma parcial, com alterações na matriz curricular, inserindo disciplinas específicas como “Agroecologia, Agricultura Familiar, Economia solidária no ensino médio e saberes do campo no ensino fundamental” (Mato Grosso, 2021), mas sem realizar formação para os professores, sem organizar um material pedagógico específico, deixando todos da escola do campo um sem um material pedagógico ou um documento padronizado de orientação, tendo que improvisar e trilhar seus próprios caminhos a partir de uma organização interna da escola, sem um planejamento, ou plano de ação.

2.4.1 As Políticas Públicas de Educação do Campo: Pronera e Pronacampo

Compreendemos que apesar de ser responsabilidade do Estado criar condições para que haja a garantia de direitos fundamentais aos educandos e educadores, por meio da implementação de políticas públicas, para que os resultados sejam expressivos e reais no cotidiano escolar, essas políticas nunca foram concedidas, mas conquistadas pelos sujeitos sociais do campo organizados em movimentos socioterritoriais. Essas conquistas podem ser analisadas historicamente.

Para Aguilar (2009) a situação da educação do meio rural brasileiro é consequência de um processo de exclusão econômico social, do campesinato e das políticas públicas educacionais. A mesma autora ressalta que o descaso histórico com o sistema educacional no meio rural levou a inexistência de diretrizes políticas e pedagógicas específica, e de dotação financeira a institucionalização e manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis.

O campo nunca foi visto como um espaço prioritário para a ação institucionalizada do Estado através de diferentes políticas públicas e sociais. Pelo contrário, sempre foi tratado pelo poder público com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade, com ações justapostas e concepções de educação até mesmo contraditórias (Aguilar, 2009, p. 38).

Na luta do movimento da Educação do Campo, temos, historicamente, conquistado algumas leis, decretos e normativas que orientam sobre a garantia e execução de ações. A criação de políticas públicas adequadas as especificidades, torna-se importante para que as classes que resistem aos conflitos agrários e defendem o seu território, mesmo diante de uma grande contradição impetrada pelas relações econômicas do sistema capitalista. É com o surgimento dessas políticas educacionais para o campo que as conquistas iniciam.

O marco inicial na história da Educação do Campo é quando, em 1997, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) realizou, em

conjunto com a Universidade de Brasília (UNB) e a Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o I ENERA (I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária). O segundo marco histórico da Educação do Campo foi a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Foram mil participantes reunidos em Luziânia-GO, de 27 a 31 de julho de 1998, que formaram a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (Camacho, 2014, p.187).

A educação no território rural no Brasil sempre teve papel marginal nas políticas de educação, tendo a população do campo um acesso restrito, até mesmo ao nível básico de ensino. Segundo o Manual de Operações do PRONERA (2004), se no quadro geral a educação no país ainda apresenta grandes problemas, no campo esses problemas são ainda maiores.

Em 2000, 28,3% das pessoas com 15 anos ou mais residentes no meio rural não eram alfabetizadas, assim três em cada grupo de dez jovens ou adultos do meio rural se encontravam numa situação de analfabetismo absoluto, em uma população em que a escolaridade média não alcançava sequer quatro anos de estudo (Brasil, 2004, p.81).

A partir da década de 1990, com a pressão dos movimentos socioterritoriais do campo, algumas iniciativas voltadas para a educação dos sujeitos do campo, que apontam para a construção de políticas públicas, começaram a surgir, dentre essas, a criação do PRONERA.

No território das políticas públicas de Educação do Campo, temos o PRONERA. De acordo com o Manual de Operações do PRONERA, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária. Seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas (Camacho, 2019, p.6).

No curso do debate, em relação aos aspectos sobre a constituição da Educação do Campo, entendemos que ela nasce e se fortalece como um paradigma construído pelos sujeitos coletivos, organizados nos Movimentos Socioterritoriais do campo, tendo à frente, sobretudo, o MST. No processo histórico da emergência da Educação do Campo, temos como referência o I ENERA, as Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo I e II, que culminaram no surgimento de políticas públicas educacionais como o PRONERA e o PRONACAMPO.

Fruto da conquista da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses, temos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). No Manual de Operações do PRONERA, refere-se ao PRONERA como uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas rurais, ou que atendam estudantes que residem no campo. Seu objetivo é “fortalecer o campo enquanto território de vida em todas as suas dimensões: ambientais, econômicas, sociais, políticas, culturais e étnicas” (Brasil, 2011, p.37).

Conforme dados do Ministério da Educação, O PRONERA, criado em 1998, é uma política pública voltada para a promoção da educação de jovens e adultos assentados da reforma agrária. Desde sua criação, “o programa já beneficiou mais de 190 mil estudantes em todo o país”, contribuindo para a formação de lideranças locais e para o fortalecimento da cidadania dessas populações (Brasil, 2023, p.01).

Os avanços das políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil são significativos. O PRONERA, por exemplo, tem promovido a inclusão social e a qualificação profissional de milhares de trabalhadores rurais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida no campo. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas e estratégias específicas para a Educação do Campo, o que evidencia o reconhecimento da importância dessa política pública.

Conforme destaca Camacho (2024), o PRONERA não se limita apenas à oferta de educação para os sujeitos do campo, mas incorpora uma perspectiva mais ampla, buscando atender a objetivos que vão além do ensino formal. Suas propostas visam fortalecer a organização social, promover o desenvolvimento sustentável das comunidades camponesas e consolidar a identidade e os direitos dessas populações no contexto das políticas públicas como:

- Considerar a diversidade cultural regional e a organização socioterritorial das diversas dimensões política, econômica e social de cada assentamento;
- Fortalecer parcerias na implantação dos projetos;
- Estimular a participação de diferentes sujeitos sociais como protagonistas das práticas educativas;

- Reelaborar permanentemente a abrangência e o conteúdo da Educação do Campo como política pública;
- Articular a política da educação com outras políticas de saúde, trabalho, cultura etc.;

A Educação no Campo tem se consolidado como um espaço de luta e resistência fundamental para a valorização da identidade camponesa e para a construção de sujeitos críticos e ativos na transformação de sua realidade. No contexto das políticas educacionais voltadas para as populações do campo surgem programas que vão além da mera transmissão de conhecimento, assumindo um papel essencial na formação de indivíduos conscientes de seus direitos e de sua identidade territorial³³.

Nesse sentido, conforme aponta Camacho (2024), tais programas tornam-se instrumentos de resistência, promovendo uma educação emancipatória que fortalece o protagonismo dos sujeitos coletivos no cenário histórico-geográfico. A partir dessa perspectiva, a Educação do Campo não apenas garante o acesso ao ensino, mas possibilita a construção de uma consciência crítica, fortalecendo a luta por direitos e a valorização das culturas e modos de vida camponeses.

O programa se transforma em um instrumento de resistência que, por meio de um modelo de educação emancipatória, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico-geográfico. Propicia que os educandos-camponeses participantes possam se reconhecer como sujeitos de direitos, comum a identidade-territorial própria (Camacho, 2024, p. 11).

A busca por direitos constitucionais é um objetivo dos movimentos. Esse fato leva a um conflito entre movimentos e Estado, sobretudo, quando é governado por gestores guiados pela ideologia neoliberal, que visam uma normatização universal da educação, desconsiderando as necessidades e especificidades dos sujeitos do campo e de sua condição de classe, impondo

³³ Usamos esse conceito tendo como base as afirmações de Santos (2002): “O território usado é o chão mais a identidade” (Santos, 2002, p. 10); Haesbaert (1997): a identidade territorial é intercalada por várias outras e seu conteúdo simbólico pode, às vezes, mudar rapidamente no tempo, ela nunca pode ser vista como unitária; Saquet: “O poder simbólico, desta maneira, pode fazer uso de elementos espaciais, representações e símbolos, constituindo uma identidade territorial. Esta é definida historicamente.” (Saquet, 2009, p. 04); Fernandes (2005) e Camacho (2014): os movimentos socioterritoriais são formados por sujeitos cujo território é a condição essencial para a sua reprodução material e simbólica.

uma base curricular para todos. Nesse sentido Munarin (2006) aponta alguns embates.

Em outros termos, esses sujeitos sociais vivem uma espécie de dilema. Isto é, buscar o patamar da política pública, que quer dizer universal, é definido como estratégia básica, maior e mais nobre de suas ações. De outro lado, porém, isso implica para cada um desses sujeitos sociais, renunciar, pelo menos em parte, as condições de formação de sua identidade na medida que transfere ao Estado a tarefa da formação. É compreensível, pois, que, nas lutas de hegemonia entre os próprios sujeitos sociais e nas suas relações com o Estado, eles reivindiquem a ação do Estado como educador, mas procurem, ao mesmo tempo e a partir de suas próprias experiências pedagógicas, informar e mesmo influir diretamente nessas ações que se dão dentro do sistema público. Mas, essa última estratégia apontada não é a única expressão do dilema; talvez, até melhor seria dizer que essa é uma forma de resolver o dilema de maneira republicana, eis que estão, num só tempo, cada qual ampliando seu campo de construção de identidade e contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação pública escolar – em que pese o desespero e reação de alguns gestores públicos que rejeitam a pedagogia dos Movimentos Sociais no interior de “suas” escolas. Já a expressão maior do que eu chamaria de resquício corporativista emerge menos nos discursos públicos – estes, bem calibrados por princípios teóricos republicanos – e mais nas relações diretas de pressão de cada sujeito social em particular sobre o aparato governamental nas demandas por recursos públicos às suas ações e mesmo por normatizações específicas. Em síntese, como tarefa da Secad/Coordenação-Geral³⁴ de Educação do Campo, no âmbito do MEC, nesse momento histórico, consta mediar um processo de construção de uma política pública de Educação do Campo, levando em conta contradições de, pelo menos, três ordens: as lutas de hegemonia inerentes às organizações populares e suas manifestações corporativistas; as barreiras internas e arraigadas na estrutura do MEC e, de resto, na estrutura de todo o aparato governamental e estatal; e, por fim, as reações de fundo mais classista, cuja manifestação, ainda que muito dissimulada, ao olhar crítico é percebida nos próprios paradigmas da educação nacional vigente, e contra o que, por excelência, a ideia de Educação do Campo se insurge (Munarin, 2006, p. 17).

Entendemos que Munarin (2006), aponta uma reflexão profunda em relação de como as polícias públicas devem ter maior relação com as questões

³⁴ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), é um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC) e foi criada no ano de 2004, durante a gestão do ministro Tarso Genro, implantou o Procampo, o Pronacampo, o Protec e outras políticas, portarias, resoluções, decretos e normativas para a Educação do Campo e existiu até o ano de 2016, quando foi desfeita a partir da gestão do presidente Michel Temer. Em 2023, o Governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, nomeou como secretária da Secadi, Zara Figueiredo, onde através do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), empossou a Comissão Nacional da Educação do Campo (Conec) para deliberar a respeito dos direitos dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas na Política de Educação Básica e Superior (Brasil, 2022). Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

do campesinato, frente as pressões do capitalismo, na luta contra hegemônica, daí a necessidade de se estruturar com secretarias e instituições que reconheçam as necessidades dos sujeitos do campo, buscando reduzir as necessidades de forma mais democrática, reduzindo em parte alguns conflitos.

De acordo com Molina (2010), existem muitos sentidos com relação a Educação do Campo e os sujeitos sociais que a implementam, tanto no âmbito político das lutas sociais quanto o da produção do conhecimento. A autora compreende que a Educação do Campo objetiva entender a complexidade da luta em função da emancipação humana e da transformação das relações sociais constitutivas do capitalismo. Nesse viés, necessita-se ter como princípio a emancipação da classe trabalhadora e camponesa e a atuação no sentido de oposição aos avanços do capital, formando sujeitos críticos da sociedade capitalista.

A Educação do Campo é compreendida como particularidade de um movimento histórico que é universal. Ela é a expressão particular do conhecimento da educação e da escola universais. Portanto, não pode reforçar a dualidade entre campo e cidade e entre Educação do Campo e educação da cidade, que devem ser compreendidos no plano das diferenças. Um dos referenciais para a Educação do Campo é a teoria dialógica de Freire: unir para libertar, fazer a síntese para libertar, construir para compreender, com a intencionalidade de possibilitar aos sujeitos a leitura do mundo numa perspectiva transformadora (Molina, 2010; Camacho, 2024).

A Educação do Campo, - que é formada pelos trabalhadores subsumidos pela lógica do capital (ribeirinhos, quilombolas, Sem Terra, indígenas, camponeses etc.), sujeitos políticos coletivos, sujeitos históricos, organizados na perspectiva da luta de classes, - permite que possam se reconhecer enquanto pessoas que tem direitos, que devem se engajar, se unir e, através da militância, conquistar esses direitos no qual foram historicamente excluídos (Molina, 2010, p.40).

A luta pela Educação do Campo no Brasil tem sido marcada por um intenso processo de disputa e resistência, em que os movimentos socioterritoriais desempenham um papel central na conquista de políticas públicas voltadas para os sujeitos camponeses. A criação de programas como o PRONERA e o PRONACAMPO exemplifica como essas políticas não surgem de forma espontânea, mas são fruto de embates e negociações constantes entre os

interesses dos trabalhadores rurais e o próprio Estado. Essas conquistas devem ser analisadas dentro das tensões políticas e sociais que as cercam, revelando um cenário de disputas por concepções de sociedade e educação. Assim, compreender a trajetória desses programas exige uma leitura crítica do contexto histórico de sua criação, considerando os desafios e contradições que permeiam sua consolidação enquanto políticas públicas estruturantes.

A conquista do Pronera, que possibilitou práticas e acúmulos que levaram à conquista do Pronacampo, são experiências concretas de uma *ocupação* que se pretende consolidar como conquista efetiva enquanto política pública. Sendo assim, a história de sua criação e de suas práticas só pode ser interpretada a partir das tensões que envolvem a relação dos movimentos sociais do campo, com o Estado: da disputa de concepções e de projeto societário por dentro do próprio Estado. Nesse sentido, andar no fio da navalha da contradição, colocamos o desafio de compreender não o fato em si, como algo isolado, mas o movimento de sua construção, imerso nas tensões e contradições que o envolvem, no momento histórico de sua concepção, conquista e criação (Molina, 2014, p.228).

Com relação ao PRONACAMPO, a Escola da Terra é ação constante do Eixo nº 1, e busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades em como objetivo.

I - Promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas; II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (Brasil, 2013, p. 03).

O PRONACAMPO, vinculado a SECADI, tornou-se uma política pública direcionado a Educação do Campo, estabelecendo diretrizes nas esferas municipais, estaduais e federal, com o intuito de realizar a formação de professores para atuarem em escolas do campo, preparando-os conforme a realidade e especificidades estrutural, política e socioterritorial. Essa política surge com o avanço e o fortalecimento dos movimentos socioterritoriais, a partir da década de 1990.

Por isso, a necessidade de se compreender as configurações dos Movimentos Sociais a partir de suas manifestações e conflitos e suas relações com o Estado, tendo em vista a necessidade de avançar os projetos

emancipatórios. Desta forma, uma das estratégias para o enfrentamento político-ideológico, consiste em identificar as dificuldades enfrentadas pelos movimentos em relação ao Estado e à consolidação do atendimento de suas demandas pelos governos municipais, estaduais e federal, para que com argumentos e propriedade de causa, os debates e embates com as esferas do Estado, possam ter maior possibilidade e êxito.

Cabe, também, aos Movimentos Sociais conhecer, desvelar e rechaçar os mecanismos de cooptação presentes nas ações do Estado e do jogo político dos governos, a fim de superar as dificuldades e evitar a cooptação. O conhecimento dessa realidade possibilita o fortalecimento do movimento e das conquistas de Políticas Públicas por ele demandadas e assumidas pelo Estado (Molina, 2010, p. 39).

De acordo com Camacho (2019, p. 19), as experiências de Educação do Campo que estão sendo desenvolvidas, a partir do PRONERA, bom como do PRONACAMPO, permite que visualizemos três características principais:

A primeira é o protagonismo dos movimentos socioterritoriais na elaboração de uma política pública que visa à construção de uma nova forma de desenvolvimento para o campo com sustentabilidade social e ambiental; a segunda é a produção de conhecimentos pelos próprios movimentos camponeses estabelecendo o diálogo de saberes populares com os conhecimentos técnico – científicos da universidade; e o terceiro é a Educação do Campo como instrumento de resistência política e cultural camponesa.

Nos últimos vinte anos, assistimos a um expressivo processo de alfabetização, capacitação e formação de sujeitos do campo por meio dos programas PRONERA e PRONACAMPO, os quais implementaram metodologias pedagógicas condizentes com a realidade sociocultural camponesa, respeitando as especificidades socioterritoriais de cada localidade. Fundamentados em uma perspectiva freiriana, tais programas adotaram a Pedagogia da Alternância, conferindo ao educando do campo um protagonismo central em seu processo formativo.

Todavia, com o advento do golpe político-ideológico da classe dominante em 2016, tais iniciativas passaram a ser sistematicamente fragilizadas. Houve a redução substancial de verbas, o cancelamento de projetos que integravam múltiplas instituições de ensino, o corte de recursos humanos e financeiros, além de outras ações que contribuíram para o esvaziamento das políticas voltadas à

Educação do Campo. A desvalorização dos direitos dos sujeitos camponeses — historicamente situados como classe subalterna na lógica do sistema capitalista — foi intensificada pelas políticas neoliberais, culminando no desmonte gradual das conquistas históricas dos movimentos socioterritoriais. Conforme observa Camacho (2024), assistiu-se a um cenário de retração orçamentária, fechamento de escolas e salas de aula, e à corrosão das estruturas físicas das unidades escolares do campo.

As gestões federais subsequentes ao ano de 2016 aprofundaram esse cenário, atacando frontalmente a Educação Básica e Superior públicas. Cortes de investimentos, cancelamento de projetos de extensão, redução de bolsas de pesquisa e o abandono das políticas específicas para o campo marcaram esse período. Nesse processo, a Educação do Campo foi uma das mais brutalmente atingidas, sofrendo a perda abrupta de direitos arduamente conquistados por meio das lutas dos movimentos socioterritoriais.

A nomeação de gestores sem formação educacional crítica — com perfil meramente administrativo e alinhado à lógica mercadológica — agravou ainda mais a situação. Estes passaram a tratar a educação pública como mera variável de ajuste fiscal e de mercado, desprezando as dimensões pedagógicas, históricas e sociais que perpassam a organização da Escola do Campo.

Diante desse quadro, evidencia-se a necessidade imperativa de fortalecer e expandir os movimentos socioterritoriais camponeses, como forma de resistência e reivindicação permanente de políticas públicas que assegurem a continuidade e a ampliação dos programas de Educação do Campo, hoje severamente ameaçados.

Compreendemos que a conquista de políticas públicas como o PRONERA e o PRONACAMPO esteve intrinsecamente relacionada às disputas políticas e aos conflitos históricos pela posse e uso da terra, protagonizados pelos movimentos camponeses. Ainda que tenhamos alcançado avanços significativos no reconhecimento das especificidades educacionais dos sujeitos do campo — camponeses, indígenas, quilombolas e ribeirinhos —, também é notório que tais conquistas encontram-se ameaçadas pelo avanço do capital sobre os territórios e pela ascensão de governos ultraliberais, que vêm

promovendo a mercantilização da educação pública e a imposição de suas ideologias nos currículos nacionais (CAMACHO, 2024).

Assim, é de fundamental importância o fortalecimento das organizações socioterritoriais na disputa contra o capital e na interlocução com o Estado, reivindicando a criação, ampliação e manutenção de políticas públicas que consolidem uma Educação do Campo crítica, emancipadora e comprometida com a identidade territorial camponesa.

Nesse cenário, as escolas do campo em Mato Grosso desempenham um papel estratégico na construção de soluções para os desafios da Questão Agrária. Muito além de espaços de acesso à educação formal, essas instituições configuram-se como verdadeiros polos de formação sociopolítica, conscientização e mobilização das comunidades camponesas.

As escolas do campo não apenas proporcionam a escolarização, mas atuam como agentes de preservação cultural, promovendo práticas pedagógicas que valorizam o conhecimento popular, a agroecologia, o manejo sustentável dos recursos naturais e a preservação do meio ambiente. Essas práticas sustentam uma educação contextualizada, alinhada às necessidades concretas dos sujeitos do campo e às dinâmicas específicas de seus territórios.

No entanto, persistem inúmeros desafios que ameaçam a eficácia e a continuidade dessas escolas. A precariedade da infraestrutura física, a escassez de recursos didáticos, a insuficiência do transporte escolar e o difícil acesso a serviços essenciais constituem obstáculos diários. Ademais, a falta de políticas de formação continuada para os educadores e a desvalorização profissional dificultam a construção de práticas pedagógicas consistentes e emancipadoras.

Frente a esses desafios, torna-se imprescindível a implementação de políticas públicas robustas e permanentes, que assegurem investimentos em infraestrutura, a disponibilização de materiais didáticos específicos para a realidade do campo, a formação e valorização dos educadores e o fortalecimento das parcerias entre escolas, comunidades camponesas e órgãos governamentais.

As escolas do campo em Mato Grosso têm o potencial de se consolidar como agentes de transformação social, contribuindo para a superação dos problemas agrários por meio da promoção da educação crítica, do diálogo, da

conscientização sobre a distribuição fundiária e da defesa da agricultura sustentável.

Assim, reafirma-se o papel dessas instituições como espaços de resistência e de construção de alternativas para um desenvolvimento mais justo, inclusivo e sustentável, capazes de fortalecer as comunidades camponesas, valorizar suas culturas e assegurar a dignidade e o protagonismo dos sujeitos do campo.

CAPÍTULO 3 – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO EM MATO GROSSO

Neste capítulo, propomos uma análise crítica das temáticas atinentes ao Ensino de Geografia e seus impactos na estruturação do currículo escolar, com ênfase na parte diversificada destinada às escolas do campo. Busca-se compreender de que forma a organização curricular interfere no ensino desta disciplina e como este dialoga com a realidade socioterritorial dos estudantes do campo.

A Educação do Campo é aqui abordada a partir das reflexões de destacados pesquisadores da área, como Arroyo (2007), Arroyo e Molina (2006), Caldart (2012), Camacho (2014, 2018), Fernandes (2006, 2008) e Molina (2006), que a reconhecem como um paradigma dinâmico, produto e produtora das reflexões oriundas das práticas e políticas educacionais voltadas para as populações camponesas, bem como da compreensão crítica das realidades sociais, econômicas e culturais desses sujeitos.

Nesse sentido, compreender a Educação do Campo extrapola a dimensão meramente pedagógica, exigindo uma análise que incorpore as condições socioeconômicas, culturais e políticas que estruturam o território camponês, o trabalho, os modos de vida e o acesso à educação escolar desses estudantes.

Para a fundamentação dessa análise, ancoramo-nos em documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT), buscando interpretar os sentidos atribuídos ao Ensino de Geografia nesses referenciais e seus reflexos sobre a Educação do Campo, tomando como estudo de caso a Escola Estadual Dom Francisco de Aquino Corrêa.

3.1 – A BNCC e o DRC/MT: Avanços e Limites na Interferência sobre a Formação do Currículo da Escola do Campo em Mato Grosso

Conforme apontam Arroyo (2007, 2011), Caldart (2012), Molina (2008), Fernandes (2006) e Camacho (2014, 2024), as escolas do campo são instituições fundamentais para o atendimento das necessidades formativas das populações camponesas, ofertando Educação Fundamental e Ensino Médio em territórios de difícil acesso, caracterizados por deficiências estruturais, escassa conexão e transporte deficitário. Tais instituições constituem instrumentos estratégicos na garantia do direito à educação para crianças e jovens do campo, historicamente marginalizados pelo modelo educacional dominante.

O impacto dessas escolas sobre a educação é substancial. Em primeiro lugar, promovem a redução das desigualdades educacionais históricas entre espaços urbanos e campos. Em segundo, impulsionam o desenvolvimento socioterritorial, na medida em que a educação, ao articular saberes tradicionais e conhecimentos científicos, torna-se motor para o fortalecimento das comunidades camponesas.

Roseli Salete Caldart (2012, p. 358) enfatiza que a Educação do Campo deve ser construída "desde uma perspectiva de classe", reforçando a necessidade de um projeto educativo que se articule às realidades dos trabalhadores do campo. Complementarmente, Miguel Arroyo (2007, p. 56) adverte que "a exclusão social e educacional dos moradores do campo deve ser enfrentada", apontando para a urgência de políticas educacionais inclusivas e emancipadoras.

A função das unidades escolares do campo vai além da transmissão de conteúdos: elas atuam na preservação dos saberes locais, na reprodução dos modos de vida camponeses e no fortalecimento das identidades territoriais. Como observa Mônica Castagna Molina (2008, p. 17), a Educação do Campo "nasce da experiência de classe dos movimentos camponeses", ressaltando a importância de práticas educativas que valorizem e perpetuem as culturas e resistências dos povos do campo.

Contudo, apesar dos avanços, persistem desafios estruturais, como a crônica insuficiência de investimentos públicos e as longas distâncias que os estudantes precisam percorrer para acessar a escola, o que fomenta o êxodo do

campo em direção às cidades. Superar esses entraves demanda a implementação de políticas públicas sólidas, que garantam recursos adequados, infraestrutura condizente, materiais didáticos contextualizados, tecnologias educativas apropriadas e formação continuada para os profissionais da educação do campo.

Para Caldart (2012), as escolas do campo são essenciais não apenas para o acesso à educação formal, mas para a promoção de um desenvolvimento territorial sustentável e para a preservação da diversidade cultural e dos saberes populares que caracterizam as populações camponesas.

Neste contexto, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, marca um ponto crucial. Seu objetivo central é estabelecer um "conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (Brasil, 2017, p. 7), orientando a formulação dos currículos escolares em todo o território nacional, inclusive nas escolas do campo.

Segundo Viana et al. (2021), a BNCC constitui um documento normativo de abrangência nacional, cuja implementação teve início em 2019 nas instituições de ensino de Mato Grosso, visando alinhar o sistema educacional nas esferas federal, estadual e municipal. A homologação da BNCC ocorreu em dezembro de 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em dezembro de 2018 para o Ensino Médio. Em Mato Grosso, a adaptação local desse documento foi concretizada mediante a elaboração do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT), desenvolvido em regime de colaboração entre a SEDUC-MT e as secretarias municipais de educação, e implementado a partir de 2019, com a realização de formações continuadas para professores.

A construção da BNCC foi respaldada por importantes marcos legais: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, além das influências de organismos internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O processo de elaboração da BNCC iniciou-se oficialmente em 2014, no âmbito da Conferência Nacional de Educação (CONAE), culminando na apresentação de três versões preliminares: a primeira em 2015, a segunda em

2016 e a versão final em abril de 2017, homologada no dia 20 de dezembro do mesmo ano pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho.

Esta última versão foi formulada em sua maior parte por economistas e instituições privadas como por exemplo: o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna, o Banco Itaú e Fundação Lemann. As alterações realizadas no texto do documento apresentaram inclinações mais explícitas a uma formação para o mercado de trabalho e menos para formação integral e emancipatória do indivíduo, confirmando o papel dessas instituições no processo, que por meio de uma parceria entre o público e o privado, fomentam a retirada do Estado na execução das políticas sociais (Peroni, 2006, p. 12).

Considerando o interesse de construção de uma base curricular para a educação básica brasileira, surgiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento nacional de caráter normativo que define as “aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7).

Segundo o documento (Brasil, 2017), visou sistematizar o currículo do sistema educacional brasileiro, evitando disparidades entre os diferentes Estados da federação, seguindo os princípios de igualdade, diversidade e equidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

A construção da Base deve auxiliar a “superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (Brasil, 2017 p. 5). A BNCC norteia o trabalho pedagógico, mas garante a “autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, e ainda o contexto e as características dos estudantes” (Brasil, 2017, p. 16).

O texto afirma que a base busca garantir a equidade, o que:

[...] exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o

compromisso com os estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2017, p. 15).

A BNCC incorpora o conceito de equidade ao reconhecer a diversidade dos sujeitos da educação brasileira e a necessidade de garantir a todos o acesso a uma aprendizagem significativa, independentemente de sua localização ou contexto social. No entanto, a forma como essa equidade se concretiza nas práticas curriculares voltadas aos sujeitos do campo apresenta desafios.

A BNCC não apresenta um componente curricular específico para a Educação do Campo, mas abre espaço para que os estados e municípios possam desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades e características dos sujeitos que vivem e trabalham no Campo. Isso se manifesta principalmente nos seguintes aspectos:

- **Adaptação Curricular e Metodológica:** A BNCC orienta que os currículos sejam flexíveis e considerem os contextos locais. Na Educação do Campo, isso significa que o ensino deve estar ligado à realidade produtiva, cultural e ambiental da comunidade, valorizando o conhecimento tradicional e a agroecologia.
- **Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas Ativas:** O documento incentiva abordagens interdisciplinares, o que favorece a integração entre as diferentes áreas do conhecimento e a realidade do campo. Metodologias ativas, como projetos comunitários e aprendizagem baseada em problemas (ABP), podem ser aplicadas para tornar o ensino mais significativo para os estudantes camponeses.
- **Respeito às Identidades Culturais e Linguísticas:** A BNCC reconhece a diversidade cultural do país, permitindo que as escolas do campo desenvolvam currículos que valorizem as identidades locais, incluindo saberes indígenas, quilombolas e camponeses. Isso fortalece a autonomia dos sujeitos do campo na construção de seu próprio processo educativo.
- **Uso de Tecnologias e Conectividade:** A BNCC enfatiza o uso de tecnologias na educação, o que, para os sujeitos do campo, implica na necessidade de superar barreiras de acesso à internet e aos recursos digitais. A inclusão

digital dessas populações se torna essencial para garantir equidade na aprendizagem.

Nesse sentido, conforme destaque de Peroni (2006), destaca a influência de organizações neoliberais na formulação e implementação de políticas públicas educacionais no Brasil, especialmente no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros marcos regulatórios da educação. O envolvimento de instituições privadas como o Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Banco Itaú e Fundação Lemann evidencia a crescente presença do setor empresarial na definição das diretrizes educacionais, promovendo uma perspectiva alinhada às demandas do mercado de trabalho e reduzindo o papel do Estado na garantia da educação pública como direito social.

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora represente um avanço na tentativa de unificação das aprendizagens essenciais em âmbito nacional, não se mostrou isenta de críticas, especialmente no que tange às especificidades das escolas do campo.

De um lado, a BNCC promove uma padronização que pode ser interpretada como necessária para assegurar a equidade de direitos educacionais entre estudantes de diferentes realidades territoriais. No entanto, por outro, essa mesma padronização tende a desconsiderar as dinâmicas socioterritoriais próprias das populações camponesas, promovendo um enquadramento curricular excessivamente homogeneizante (MOLINA, 2014; CALDART, 2012).

O currículo prescrito pela BNCC, ao priorizar competências e habilidades genéricas, acaba por marginalizar práticas educativas que valorizam os saberes tradicionais, a agroecologia, a economia solidária e outros conhecimentos historicamente produzidos pelos povos do campo. Assim, mesmo sob a perspectiva da inclusão formal, observa-se a manutenção de uma lógica educativa que privilegia valores urbanos-industriais, desconectados dos modos de vida camponeses.

Além disso, ao não contemplar de forma explícita as realidades territoriais do campo na definição das competências essenciais, a BNCC enfraquece os fundamentos da Educação do Campo enquanto política diferenciada. Conforme argumenta Arroyo (2011), “uma educação para o campo

deve ser radicalmente outra”, pois nasce da luta histórica dos sujeitos do campo para existir e resistir em seus territórios.

No contexto do estado de Mato Grosso, o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT) buscou, em parte, corrigir essas lacunas, prevendo a inclusão da parte diversificada no currículo das escolas do campo. Disciplinas como Saberes do Campo, Agroecologia, Economia Solidária e Agricultura Familiar foram incorporadas nas matrizes curriculares específicas para atender as demandas educativas camponesas.

Entretanto, a implementação prática desses componentes enfrenta inúmeros desafios: a carência de materiais didáticos contextualizados, a ausência de formação continuada específica para os professores, a fragmentação das diretrizes entre os diferentes níveis de governo e a pressão por resultados em avaliações padronizadas (como o SAEB e o IDEB) que, muitas vezes, desconsideram a diversidade de tempos e processos formativos das escolas do campo.

Portanto, embora a BNCC tenha estabelecido uma base nacional de aprendizagens, sua aplicação nas escolas do campo demanda uma interpretação crítica e contextualizada, sob pena de reproduzir desigualdades históricas e desconsiderar a riqueza dos saberes camponeses.

Proposta de Quadro Comparativo: BNCC x DRC/MT para as Escolas do Campo

Aspecto	BNCC (Base Nacional Comum Curricular)	DRC/MT (Documento de Referência Curricular de Mato Grosso)
Objetivo	Estabelecer aprendizagens essenciais comuns a todos os estudantes do país.	Adequar as diretrizes nacionais à realidade educacional do estado de Mato Grosso, respeitando especificidades locais.
Referência para Escolas do Campo	Implícita e genérica; não há menção específica à Educação do Campo.	Reconhecimento explícito da necessidade de parte diversificada para escolas do campo.

Flexibilidade Curricular	Baixa; ênfase na padronização das competências e habilidades.	Moderada; prevê a inclusão de componentes curriculares adaptados à realidade do campo.
Componentes Curriculares Específicos	Não contempla disciplinas específicas para escolas do campo.	Inclui disciplinas como Saberes do Campo, Agroecologia, Economia Solidária e Agricultura Familiar.
Material Didático	Orienta a produção nacional de livros didáticos generalistas.	Necessita de produção e adaptação local de materiais contextualizados.
Formação de Professores	Não prevê diretrizes específicas para formação de educadores do campo.	Aponta para a necessidade de formação continuada voltada às especificidades camponesas, embora ainda limitada na prática.
Avaliação da Qualidade	Baseada em exames padronizados nacionais (SAEB, ENEM).	Tenta articular avaliações internas que considerem o contexto local, mas enfrenta dificuldades operacionais.

Organização. Vendramini, 2025.

Diante da análise comparativa, constata-se que, apesar da BNCC trazer avanços normativos em termos de direitos educacionais, sua concepção ainda reproduz uma lógica de homogeneização curricular que tensiona as conquistas históricas da Educação do Campo. A experiência do estado de Mato Grosso, materializada no DRC/MT, evidencia um esforço em adaptar tais diretrizes à realidade camponesa, mas esbarra na falta de investimentos, na precarização da formação docente e na ausência de políticas de acompanhamento contínuo.

Portanto, a construção de uma Educação do Campo crítica e emancipatória requer, para além da adequação dos documentos normativos, a

implementação de práticas pedagógicas profundamente enraizadas nas realidades socioterritoriais dos estudantes, valorizando seus saberes, suas lutas e suas formas de existir e resistir.

Conforme Arroyo (2007; 2011), Ball (2005), Andrade (2013), Caldart (2004) e Cunha (2005), o currículo apresenta um conjunto de possibilidades de questionamentos quanto à sua função e organização dos conteúdos escolares ao longo do ano letivo. Os currículos condicionam, na busca de parametrizar o trabalho docente, ou seja, os conteúdos, a ordem e a sequência em que são trabalhados tais conteúdos, as hierarquias que assumem e as cargas horárias, são o fundamento estrutural do cotidiano escolar, quanto ao desenvolvimento dos referidos conteúdos e como fator condicionante do trabalho tanto do professor quanto do educando.

As indagações sobre o currículo vindas da nova consciência e identidade profissional nos levam a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular [...] repensar e superar lógicas estruturantes dos currículos que afetam a estrutura de trabalho, de tempos e até as hierarquias profissionais [...] (Arroyo, 2007, p. 19).

Arroyo (2007) propõe que seria importante programar encontros, estudos e oficinas para indagar os currículos que orientam a ação educativa. Neste sentido, o estudo do currículo deve ser trazido para o cotidiano da escola por meio da prática do trabalho mais coletivo dos educadores e educadoras juntamente com os administradores da escola, entre eles o coordenador pedagógico permitindo o planejamento, organização, reorganização de prioridades e de atividades para a construção coletiva do currículo.

Portanto, o repensar do currículo deve articular o tempo de conhecimento com o tempo etário, social e cultural do estudante, bem como as diversas formas de viver do ser humano. “O currículo pode ser o campo do diálogo pedagógico entre o que se deve aprender e ensinar, sempre se considerando a socialização e a formação de pessoas tão diferentes” (Arroyo, 2007, p. 25).

Embora a implementação da BNCC ainda enfrente desafios, como a formação de professores para atuar nesse contexto, a infraestrutura das escolas do campo e a necessidade de garantir que o currículo seja efetivamente adaptado à realidade camponesa, o documento apresenta diretrizes

orientadoras que convergem para uma parametrização curricular nacional. Assim, a concretização da equidade e do princípio omnilateral depende da mobilização das comunidades, dos gestores educacionais e das políticas públicas que assegurem uma educação que respeite e valorize os sujeitos do campo.

É evidente que a implementação da BNCC enfrenta desafios significativos, especialmente no contexto das escolas do campo, onde há uma necessidade urgente de formação específica para os professores. Na Escola Dom Francisco de Aquino Correa, essa demanda se torna ainda mais clara diante da complexidade dos temas que envolvem as especificidades e os direitos socioterritoriais. Embora haja esforços nesse sentido, ainda é essencial um processo contínuo de aperfeiçoamento docente, tanto a curto quanto a médio e longo prazo, para garantir uma abordagem pedagógica mais aprofundada e contextualizada.

A BNCC apresenta dez competências gerais que devem ser asseguradas a todos os estudantes, em todas as etapas (Infantil, Fundamental e Médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação à distância) da Educação Básica.

É importante destacar que na BNCC os termos competências e habilidades são conceituados da seguinte maneira:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Conforme Viana *et al.* (2021), a BNCC (2017) estipula três conjuntos de competências gerais que interagem entre si e as áreas de ensino, são elas: competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas. Sendo o propósito da competência comunicativa que o estudante consiga:

[...] explicar, por meio de diferentes linguagens, fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais, valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais; argumentar com base em fatos, dados e

informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam os direitos humanos, o acesso e a participação de todos sem discriminação de qualquer natureza e a consciência socioambiental (Brasil, 2017, p. 6).

Nas palavras de Silva e *et al.*, (2021), é necessário contextualizar em quais condições ocorre a formulação de uma base comum de currículo pensada para um país tão diverso cultural, social, econômica e historicamente. É preciso que se diga a quem interessa a BNCC e quais são os sujeitos beneficiados com a sua aprovação.

De acordo com análise feita por Giroto (2017), Banco Mundial e, internamente, “Movimento Todos Pela Educação” e Fundação Lemann são os grandes agentes responsáveis pela difusão de uma visão de educação privada e empresarial, “[...] pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico” (Giroto, 2017, p. 435).

Como contraponto a perspectiva neoliberal no sistema escolar de ensino, Oliveira (2003) destaca como a Geografia possibilita com que as pessoas consigam ler o mundo de forma crítica e analítica, sendo uma disciplina que busca fazer a crítica as questões e problemas ambientais, econômicos e políticos, por isso, há uma constante tentativa de minar ou neutralizá-la por meio da fragilização do currículo escolar.

É dentro desse contexto que a Geografia, mais uma vez, perde espaço por possuir uma linguagem própria que conduz o estudante a pensar criticamente sua realidade, por isso é considerada perigosa para o projeto neoliberal. Esse projeto desqualifica-a, recolocando-a no seu papel de disciplina [...] neutra, sem cor e sem dor [...] que cria desde o início trabalhadores ainda que crianças, ordeiros para o capital (Oliveira, 2003, p. 143).

Concordando com a proposta do CONAE (2024), a educação a ser garantida por um plano de Estado visando à formação integral dos sujeitos de direitos com promoção, respeito e valorização da diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de deficiência, de altas habilidades ou superdotação, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, linguística, dentre outras), e à defesa de uma nova organização da educação nacional, por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), expressão constitucional e paradigma de organização da

educação brasileira, e por meio da avaliação e construção de um Plano Nacional de Educação (PNE), como epicentro da política educacional, que produza grandes avanços no campo educacional.

Sendo assim, “É um cenário em que a maioria da população, com esperanças, permanece demandando pela geração de emprego e renda, por políticas públicas de assistência e de inclusão social, pela eliminação da pobreza, do analfabetismo, da fome e da insegurança pública” (CONAE, 2024, p. 16).

O PNE 2014/ 2024 quando foi aprovado, sem vetos, expressava a vontade da nação de construção de um grande pacto político, social e federativo em que o Planos e constituiria no epicentro, portanto espinha dorsal das políticas de Estado para a educação. A aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, como expressão de novos ajustes fiscais decorrentes do golpe de Estado, impôs severas restrições à materialização do Plano. Já a partir do segundo ano de vigência, nos governos Temer e Bolsonaro, o PNE foi efetivamente inviabilizado como decisão política desses governos, com impactos no monitoramento e materialização dos planos estaduais, distrital e municipais. E, ainda, o monitoramento e a implementação dos planos e das políticas educacionais sofreram impactos por conta de fechamentos de espaços cívicos e contração da participação social. (CONAE, 2024, p. 16).

Nesse sentido Silva *et. al.* (2021), nos ajuda a refletir que ao trazermos o debate para o campo da luta política, acreditamos que o ensino de Geografia tem ganhado contornos críticos nas últimas décadas, o que “tem contribuído para que boa parte das classes subalternas, que compõem a escola pública, despertem para a situação de exploração em que vivem e se sinta encorajada para a luta e conquista de seus direitos” (Silva *et al.*, 2021, p. 09). Esse movimento das classes populares pode ser atribuído ao processo de mobilização dos conhecimentos geográficos que evidenciam as mazelas promovidas pela política neoliberal.

No estado de Mato Grosso, a BNCC tem sido utilizada como referência para a elaboração do currículo escolar, inclusive nas escolas do campo. Entretanto, a aplicação da BNCC na Educação do Campo tem gerado discussões e debates sobre a sua adequação às características e necessidades da Educação do Campo.

As Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais foram produzidas nos anos de 2008, 2009 e 2010 em Mato Grosso que tem o objetivo

de Acompanhar a execução das Políticas Públicas para a Educação do / no Campo no estado de Mato Grosso, competindo-lhes: acompanhar e avaliar a implementação da Política Pedagógica e Orientações Curriculares da Educação do / no Campo do Estado de Mato Grosso; orientar, acompanhar e avaliar a construção do Projeto Político Pedagógico em consonância com as Orientações Curriculares da Educação do / no campo no estado de Mato Grosso.

Esse documento apresenta orientações curriculares para Educação ambiental, Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação das relações étnico-raciais, Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Indígena.

- Resolução 02-2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo;
- Resolução 126/03 – Institui diretrizes operacionais para educação no campo;
- Resolução normativa 003 – Dispõe sobre a oferta de educação no campo.

Segundo o documento (Mato Grosso, 2012), o objetivo é contribuir com o processo de redução das desigualdades educacionais em nosso estado. Como é possível observar, “essas orientações refletem uma das conquistas dos profissionais da educação e dos movimentos sociais que contribuem cotidianamente para que as diversidades educacionais continuem na pauta de prioridades da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso” (2012, p. 13).

O documento, no que se refere à Educação do Campo, faz um histórico sobre as lutas das comunidades do campo, abordando o Estatuto da Terra e os processos de construção da Educação do Campo em Mato Grosso e propõe “temáticas pedagógicas” que buscam construir o “protagonismo dos sujeitos do campo no processo educativo”. Conforme o texto, “educar na esperança não consiste apenas em substituir uma dominação por outra, mas em fazer com que brotem sentidos que garantam liberdade, autonomia de responsabilidade de cada um” (2012, p. 132).

Outro importante documento que consolida as bases do currículo, e que está alinhado às discussões da BNCC, é o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT). O texto orienta as escolas do sistema de ensino

Mato-Grossense a desenvolverem ações. Esse documento está dividido em 4 cadernos: Concepções da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, que no âmbito da pesquisa foram analisados o Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio.

O DRC/MT surgiu a partir da necessidade de alinhar o currículo estadual às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo uma proposta pedagógica contextualizada para as especificidades da educação no estado. O processo de elaboração envolveu um amplo debate entre educadores, gestores, pesquisadores e movimentos sociais, considerando as particularidades socioculturais, ambientais e econômicas de Mato Grosso.

Sua construção foi coordenada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) e contou com a participação de universidades, institutos federais, escolas públicas e privadas, além de diálogos com professores e profissionais da educação em diferentes regiões do estado. O objetivo era criar um documento que orientasse a prática pedagógica nas escolas mato-grossenses, respeitando a diversidade do território e dos sujeitos que compõem o cenário educacional, incluindo povos indígenas, quilombolas, comunidades do campo e população urbana.

Foi publicado oficialmente como referência para os currículos das redes municipais e estadual em 2021, servindo como um guia pedagógico para professores e gestores escolares, em consonância com a BNCC, mas respeitando as especificidades locais.

Esse Documento tem como principal finalidade orientar a organização do currículo e as práticas pedagógicas nas escolas do estado, garantindo a implementação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

É um marco na educação mato-grossense, pois adapta o currículo nacional às especificidades do estado, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada. Ele representa um avanço na construção de um currículo por trazer disciplinas específicas para a Educação Urbana e Educação do Campo, porém ainda sem uma organização de um material didático pedagógico e metodológico para os professores atuarem nestas disciplinas (Agricultura familiar, Agroecologia, Saberes do Campo, Economia Solidária), não

oferecendo diretrizes claras para professores e gestores na implementação de um currículo que dialogue com as realidades locais e atenda às necessidades dos estudantes.

O caderno de Concepções da Educação Básica possui um espaço dedicado à Educação do Campo e trata das perspectivas pedagógicas e de organização da Educação do Campo no Estado. As políticas públicas, portanto, para a Educação do Campo devem “resgatar a dívida social frente à obrigatoriedade da oferta de Educação Básica para todas as populações” (DRC/MT, 2018, p. 66). As formas de produção e reprodução da vida no campo passaram por processos históricos de invisibilidade que geraram lutas por direitos básicos.

A concepção de território, enquanto espaço material e simbólico, é muito importante quando falamos de Educação do Campo. De acordo com o DRC/MT, “não existe território sem a reunião desses processos sociais e naturais. Assim, pensar o território por essa perspectiva precisa considerar esses elementos em cada território e evidenciar a identidade como processo histórico, relacional e patrimonial” (DRC/MT, 2018, p. 68).

A DRC/MT é um instrumento importante que visa garantir que a BNCC seja adaptada às especificidades da Educação do Campo. Ela propõe uma matriz curricular específica para as escolas do campo, que leva em conta as diferentes realidades socioeconômicas, culturais e geográficas das regiões rurais de Mato Grosso.

Estabelece a necessidade de formação continuada para os professores que atuam na Educação do Campo, para que eles possam compreender as especificidades do contexto rural e aplicar de forma adequada os conteúdos propostos na BNCC. A formação continuada é importante para garantir que os professores estejam preparados para lidar com as demandas específicas dos estudantes do campo, como a mobilidade, a diversidade cultural e a interação com a natureza.

A influência da BNCC na construção do currículo escolar do campo poderia ser benéfica, desde que considerasse de forma efetiva as particularidades e demandas dos estudantes camponeses. Embora contemple disciplinas e componentes curriculares que abordam temas relacionados às atividades do campo, o documento não oferece diretrizes detalhadas, tampouco

materiais didáticos e pedagógicos específicos que auxiliem na implementação de uma educação verdadeiramente contextualizada.

A DRC/MT é um instrumento importante para garantir essa adequação, pois propõe uma matriz curricular específica para a Educação do Campo considerando as características socioeconômicas e ambientais de Mato Grosso, porém não estabelece a necessidade de formação continuada para os professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Dessa forma, é possível garantir a inclusão e a valorização dos saberes e da identidade dos estudantes do campo na elaboração do currículo escolar, mas ainda existem limites relativos às práticas metodológicas, por não apresentar um documento mais específico que possa contribuir com o desenvolvimento das aulas.

No estado do Mato Grosso, a BNCC tem sido implementada para a Construção do Currículo (DRC/MT), apresentando elementos básicos para atender às especificidades da Educação do Campo. Acreditamos que a DRC/MT deveria buscar garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais para os estudantes camponeses, valorizando o saber empírico e a identidade desses estudantes, mas o que fica nítido é uma busca por uma parametrização da matriz curricular.

A BNCC e o DRC/MT exercem uma influência significativa na formação do currículo escolar do campo, mas sua estrutura e implementação apresentam problemas que podem impactar negativamente a educação camponesa. Um dos principais problemas é a falta de participação efetiva do corpo docente e das comunidades rurais na elaboração curricular, resultando em diretrizes que nem sempre dialogam com as realidades locais. Além disso, a organização dos materiais pedagógicos—como livros didáticos, apostilas e plataformas digitais—segue uma lógica padronizada, desconsiderando a diversidade sociocultural e as especificidades do campo.

Esse cenário representa um retrocesso, pois, embora haja espaço para adaptações curriculares, a base continua pautada em uma educação liberal e conservadora, que reforça interesses do capital e não promove uma formação crítica e emancipatória para os sujeitos do campo. Dessa forma, a interferência desses documentos perpetua um problema históricos da Educação do Campo,

limitando sua capacidade de valorização dos saberes locais e de fortalecimento da identidade camponesa.

As habilidades e competências definidas pela BNCC e pela DRC/MT são voltadas para o desenvolvimento dos estudantes, considerando as especificidades do meio rural de modo generalizado, colocando as habilidades a partir de objetos do conhecimento que se equiparam com o currículo das escolas urbanas, que conforme a BNCC, são conhecimentos essenciais para que o jovem possa se desenvolver e se relacionar na sociedade.

Cada área e componente curricular possui um conjunto de habilidades relacionadas aos diferentes objetos de conhecimento. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura (BNCC, 2018, p. 29).

Para compreender um pouco mais sobre estas habilidades voltadas para estudantes do campo, organizamos um quadro elencando algumas das habilidades³⁵ e objetos do conhecimento (conteúdo, conceitos e processos) a serem apresentadas para o estudante, haja vista que a DRC/MT, apresenta 35 habilidades.

Quadro 01: Habilidades e objetos do conhecimento da parte diversificada do campo para o Ensino Médio, conforme DRC/MT de 2021.

HABILIDADES	OBJETO DO CONHECIMENTO
1- (EM13CNT104.1. PDC/MT) avaliar potenciais prejuízos de diferentes materiais e produtos à saúde e ao ambiente, considerando sua	Agrotóxicos em Mato Grosso; Soluções alternativas para controles de pragas;

³⁵ As habilidades a serem desenvolvidas possuem códigos que estão inseridos em tabelas tanto na BNCC quanto no DRC. As duas primeiras letras se referem à etapa: EI (Educação Infantil), EF (Ensino Fundamental) ou EM (Ensino Médio). Os dois números seguintes se referem ao ano (6º ano: 06, 7º ano: 07, 8º ano: 08, 9º ano: 09, 6º ao 9º: 69). No Ensino Médio, o código 13 se refere aos 3 anos da etapa (1º ao 3º), ou seja, a habilidade pode ser desenvolvida em todos os anos. As letras após o número se referem ao componente curricular, por exemplo, GE corresponde à geografia, LP à língua portuguesa, CNT à Ciências da Natureza e suas Tecnologias, CHS à Ciências Humanas e Sociais Aplicadas etc. Os últimos dois números se referem ao número da habilidade (habilidade 01, 02, 03... 10, 11...).

O termo PDC/MT significa Parte Diversificada do Campo de Mato Grosso e se refere às habilidades específicas para o Estado que tem o objetivo de contemplar os conhecimentos do campo. Portanto, o trabalho na área de Ciências e Saberes do Campo deve privilegiar os aspectos regionais e locais das comunidades do campo. (MATO GROSSO, 2021, p.45).

Assim a habilidade **EM13CHS104. PDC/MT**, por exemplo, significa que é para o **EM** (Ensino Médio) + código **13** (3º ano do ensino médio) + **CHS** (Ciências Humanas e Sociais Aplicada) + **104** (quatro habilidades a serem trabalhadas/desenvolvidas) + **PDC/MT** (Parte Diversificada do Campo de Mato Grosso).

composição, toxicidade e reatividade, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para o uso adequado desses materiais e produtos em Mato Grosso	
2- (EM13CNT105.1. PDC/MT) analisar a ciclagem de elementos químicos no solo, na água, na atmosfera e nos seres vivos e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações individuais e/ou coletivas que minimizem consequências nocivas à vida das populações do campo do estado de Mato Grosso.	Ciclagem de nutrientes; Ciclos biogeoquímicos; Fenômenos naturais; Defensivos agrícolas alternativos; Camada de ozônio; Equilíbrio químico; Poluição do solo, do ar e da água; Compostagem;
3- (EM13CNT203.1. PDC/MT) avaliar e prever efeitos de intervenções nos ecossistemas, especialmente nas comunidades do campo de Mato Grosso, nos seres vivos e no corpo humano, interpretando os mecanismos de manutenção da vida com base nos ciclos da matéria e nas transformações e transferências de energia	Energia e matéria no ecossistema; Ondas eletromagnéticas; Ciclos biogeoquímicos; Desenvolvimento sustentável; Ecossistemas; Corpo humano; Energia; Projetos experimentais em agroecologia;
4- (EM13CNT207.1. PDC/MT) identificar e analisar vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes Matogrossenses do campo estão expostas, considerando as dimensões física, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar	Políticas Públicas e desenvolvimento rural; Agricultura Familiar; Identidade; Cultura; Gênero; Etnia; Sistema nervoso; Saúde e meio ambiente; Economia Solidária como estratégia de desenvolvimento;
5- (EM13CHS104.1. PDC/MT) analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço, salvaguardo os conhecimentos tradicionais dos povos do Campo e Quilombola em Mato Grosso.	Etnoconhecimento – Saber local; Plantas medicinais; Uso social da biodiversidade; Práticas simbólicas ancestrais; Patrimônio material e imaterial; Cultura e ideologia;
6- (EM13CHS203.1. PDC/MT) comparar os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando visões dualistas como civilização/barbárie e cidade/campo para as comunidades do campo.	Movimentos sociais; Soberania e Segurança alimentar;
7- (EM13CHS401.1. PDC/MT) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos destacando as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho no campo no estado de Mato Grosso.	Classes sociais; Movimento sociais; Modelos científicos em diferentes épocas no Estado de Mato Grosso; Fluxos populacionais; Processos de estratificação e desigualdade econômica na cidade e no campo; Impasses ético-políticos; Biopoder; Exploração do trabalho; Comercialização de produtos da agricultura familiar e cooperativismo; Políticas Públicas e desenvolvimento rural; Sustentabilidade;

Fonte: Mato Grosso, 2021, p 46. Org. Autor, 2024.

Observando as habilidades da Parte Diversificada do Campo (PDC/MT) contidas na DRC/MT, existem pontos que fazem uma abordagem voltada para o

agronegócio (item 1 do quadro 01), que é a atividade economicamente apoiada pelo Estado, mas que diverge das correntes de pensamento da Educação do Campo. Porém, destacamos as habilidades:

- EM13CNT207.1.PDC/MT – que visa, identificar e analisar vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes Matogrossenses do campo estão expostas, considerando as dimensões física, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar;
- EM13CHS104.1. PDC/MT - que visa, analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço, salvaguardo os conhecimentos tradicionais dos povos do Campo e Quilombola em Mato Grosso;
- EM13CHS401.1. PDC/MT - que visa, Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos destacando as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho no campo no estado de Mato Grosso.

Essas três habilidades mencionadas possibilitam um trabalho numa perspectiva que contribui para a compreensão das necessidades locais, possibilitando a execução de boas práticas dentro e fora da escola, com a participação das comunidades. Apontando uma análise dos avanços e limites destas habilidades entendemos que as habilidades apresentadas no DRC/MT para o Ensino Médio revelam um esforço para contextualizar a educação ao território mato-grossense e à realidade dos sujeitos do campo. No entanto, apesar de contemplarem elementos importantes para a construção de uma educação crítica e emancipatória, apresentam desafios em sua aplicação prática.

A seguir, analisamos criticamente cada uma dessas habilidades, destacando avanços e limitações.

A habilidade EM13CNT207.1.PDC/MT: Saúde e Bem-estar das Juventudes do Campo. Reconhece as vulnerabilidades específicas da juventude camponesa, incluindo questões de saúde mental, precariedade do acesso a serviços básicos e impactos sociais da marginalização do campo. Incentiva a ação ativa dos estudantes na criação de estratégias para a promoção da saúde, promovendo um aprendizado baseado na realidade local.

Porém, não especifica quais desafios contemporâneos são considerados (exemplo: impactos ambientais, insegurança alimentar, acesso à tecnologia, êxodo rural). Não esclarece como o desenvolvimento de ações de prevenção e promoção da saúde pode esbarrar na falta de infraestrutura escolar e de profissionais qualificados para abordar esses temas de forma crítica.

Falta um enfoque político mais explícito, considerando que muitas vulnerabilidades da juventude camponesa são estruturais e ligadas ao modelo de desenvolvimento do agronegócio predominante no estado. Entendemos que a habilidade poderia ser mais incisiva ao abordar as causas dessas vulnerabilidades e ao integrar uma análise crítica das políticas públicas de saúde e educação voltadas para o campo.

A habilidade EM13CHS104.1.PDC/MT: Cultura Material e Imaterial dos Povos do Campo e Quilombolas, reconhece a importância da cultura camponesa e quilombola, promovendo a valorização de saberes e práticas tradicionais. Propõe uma abordagem interdisciplinar, unindo história, geografia, sociologia e antropologia para compreender a identidade dos povos do campo. Estimula a preservação do patrimônio cultural, combatendo a invisibilização dessas populações no currículo escolar tradicional.

No entanto, não explicita metodologias para que a cultura camponesa e quilombola seja de fato valorizada no cotidiano escolar. Existe o risco de uma abordagem superficial ou folclorização, sem uma problemática crítica das desigualdades históricas e do racismo estrutural que afetam essas populações.

Não discute o impacto do agronegócio e do avanço das monoculturas sobre os territórios quilombolas e camponeses, um elemento central para a análise socioterritorial. Acreditamos que para tornar a habilidade mais

transformadora, seria importante incluir a perspectiva da luta por direitos e território dessas comunidades, conectando a cultura e a resistência sociopolítica.

A habilidade EM13CHS401.1.PDC/MT: Transformações Técnicas, Tecnológicas e Informacionais e o Trabalho no Campo, propõe uma abordagem crítica das transformações tecnológicas e do trabalho, o que é fundamental para compreender o impacto da mecanização e da digitalização no campo. Permite discutir as desigualdades sociais e territoriais no acesso a essas inovações tecnológicas. Possibilita uma leitura sobre a contradição entre os grandes empreendimentos agroindustriais e a agricultura familiar, dando margem para um debate sobre modelos de produção agrícola.

Mas, a habilidade traz uma repetição desnecessária da ideia central, sem detalhar o que exatamente se espera que os estudantes compreendam sobre as mudanças no trabalho no campo. Não menciona explicitamente o agronegócio nem os impactos da concentração fundiária, elementos centrais para entender as relações de trabalho do campo no Mato Grosso.

A abordagem sobre novas tecnologias pode ser enviesada para um discurso tecnicista, que enxerga a modernização como um avanço, sem considerar os impactos negativos sobre os camponeses e trabalhadores do campo.

Pensamos que seria essencial incluir um eixo que aborde as relações de poder no campo e os problemas enfrentados pelos camponeses diante da automação e do agronegócio, além de reforçar a necessidade de uma análise crítica sobre o futuro do trabalho do campo.

As habilidades analisadas demonstram um esforço de contextualização da Educação do Campo dentro do currículo do Ensino Médio em Mato Grosso. Contudo, ainda apresentam limitações estruturais e conceituais que podem comprometer sua efetividade na formação crítica dos estudantes.

Embora abordem temas fundamentais como vulnerabilidades da juventude camponesa, valorização cultural e transformações tecnológicas, faltam elementos essenciais para que essas discussões avancem de maneira aprofundada, como a problematização das desigualdades sociais, o impacto do agronegócio e a resistência dos povos do campo.

Além disso, a ausência de diretrizes metodológicas pode resultar em abordagens fragmentadas, que não necessariamente favorecem a autonomia

dos sujeitos do campo. Para que essas habilidades se tornem mais eficazes, é crucial que sejam complementadas por práticas pedagógicas críticas e articuladas às lutas sociais das populações rurais.

Embora essas diretrizes estejam presentes no documento, sua efetivação, na prática, depende diretamente da abordagem adotada pelos profissionais da educação e do suporte oferecido pelo Estado. A disponibilização de ferramentas adequadas, por meio de políticas públicas, é essencial para garantir a afirmação e a aplicação dessas habilidades de maneira eficaz e contextualizada.

A discussão sobre a PDC/MT dentro do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso DRC/MT evidencia um embate paradigmático que reflete as tensões entre dois modelos de desenvolvimento territorial rural: o agronegócio e a agricultura camponesa. Essa dualidade se manifesta na abordagem das habilidades previstas no currículo, que, por um lado, reconhecem a relevância econômica do agronegócio no Estado, mas, por outro, permitem leituras e práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva da Educação do Campo, que busca a valorização dos saberes locais, a sustentabilidade e a autonomia dos sujeitos do campo.

O princípio da omnilateralidade, conforme concebido pela Pedagogia Socialista/Marxista e resgatada nos debates da Educação do Campo, defende uma formação integral do sujeito, permitindo que ele desenvolva suas capacidades em múltiplas dimensões – intelectual, emocional, física, política, social e produtiva. Esse paradigma se contrapõe ao modelo unilateral, característico da lógica do agronegócio, que instrumentaliza a educação para fins produtivistas, priorizando o desenvolvimento tecnicista e pragmático em detrimento da formação crítica e emancipatória dos estudantes.

A abordagem do agronegócio na PDC/MT reflete essa contradição, pois, ao mesmo tempo em que reconhece a centralidade desse setor na economia do estado, ela entra em choque com os princípios da Educação do Campo, que busca fortalecer a identidade camponesa, a agroecologia, o cooperativismo e a autonomia das comunidades do campo. O agronegócio, por sua vez, está estruturado sobre grandes monoculturas, mecanização intensiva, uso de agrotóxicos e concentração de terras, o que frequentemente exclui,

desterritorializa, subalterniza e explora às populações do campo, impondo um modelo educacional que pouco dialoga com a realidade camponesa.

A Educação do Campo, fundamentada em uma concepção omnilateral, propõe uma formação que não submete os sujeitos a uma lógica puramente mercantil, mas os capacita para compreender sua realidade e transformá-la. No contexto da PDC/MT, as habilidades previstas oferecem potencialidades para o desenvolvimento de um currículo que dialogue com as necessidades locais, a sustentabilidade e a participação ativa das comunidades.

DRC/MT e PDC/MT representam um espaço de disputa paradigmática entre dois modelos de educação: um que reforça a lógica do agronegócio e outro que busca consolidar uma educação contextualizada e crítica, voltada para a emancipação dos sujeitos do campo. Embora existam habilidades que possam ser interpretadas sob a ótica do agronegócio, a maior parte do documento permite abordagens que dialogam com a Educação do Campo e suas perspectivas transformadoras. No entanto, o sucesso dessa implementação depende das condições concretas oferecidas pelo Estado e do engajamento dos profissionais da educação, que devem atuar como mediadores na construção de um currículo que respeite e fortaleça a diversidade camponesa.

As habilidades elencadas na DRC/MT, podem se configurar em uma importante ferramenta de organização que potencializam para um trabalho pedagógico pautado em referências que conversem com as especificidades locais, considerando seus territórios. Na prática, esse processo que ainda está em curso, cria uma expectativa positiva por parte dos profissionais da educação.

Conforme a DRC/MT, as alternativas metodológicas a partir das habilidades, devem ser pensadas a partir das bases da Educação do Campo, em conjunto com as competências e as habilidades da BNCC. É necessário ressaltar que cada docente deve produzir suas próprias atividades considerando as realidades das comunidades locais, assim, as alternativas aqui expostas servem como orientação para a construção de atividades no espaço escolar,

Tanto a BNCC quanto a DRC/MT definem as temáticas nos materiais pedagógicos das áreas do conhecimento de ciências humanas e da natureza, a serem trabalhadas em sala aula que devem ser abordadas nos currículos escolares, destacando a importância da valorização das práticas empíricas e da identidade dos estudantes do campo. Essas temáticas incluem a história e o

saber do campo, as práticas agrícolas e agroecológicas, a preservação ambiental, a economia rural, entre outras da BNCC, organizada em seis macro áreas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (Brasil, 2017, p. 19).

A DRC/MT interfere na formação dos professores que atuam na Educação do Campo, estabelecendo as competências e habilidades que esses profissionais devem desenvolver para garantir a qualidade do ensino, por meio de temas transversais nacionais “(Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente, Diversidade Cultural, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras e Educação em Direitos Humanos)” (Mato Grosso, 2021, p.33). Essas competências incluem o conhecimento das especificidades da Educação do Campo: a valorização dos saberes empíricos, a identidade dos estudantes camponeses, a utilização de metodologias diferenciadas, entre outras.

Apesar dos avanços trazidos pela BNCC e pela DRC/MT na formação do currículo escolar do campo, ainda existem problemas a serem superados, uma vez que antes desse, não houve outro documento que organizasse o currículo das escolas do campo. Um dos principais desafios é garantir a implementação dessas políticas públicas de forma efetiva em todas as escolas do campo, considerando as dificuldades de acesso e de infraestrutura presentes nessas regiões. Além disso, é necessário garantir a formação continuada dos professores que atuam na Educação do Campo, para que possam desenvolver práticas pedagógicas adequadas às especificidades dos estudantes do campo.

Em suma, a BNCC e a DRC/MT são instrumentos importantes apresentando oportunidades educacionais para os estudantes do campo, por organizar disciplinas ímpares no currículo escolar, porém se apresenta de forma hierarquizada, sem uma democratização, seguindo preceitos de uma educação neoliberal, conservadora, que atendente os interesses do capital.

No entanto, é necessário enfrentar os problemas presentes na implementação dessas políticas públicas para que possam se tornar efetivas na formação do currículo escolar do campo. Nesse contexto, o redimensionamento ou reorganização de escolas públicas do campo surge como um processo

fundamental, pois visa adaptar a estrutura escolar às demandas e necessidades das comunidades camponesas, garantindo que a educação oferecida esteja alinhada com a realidade e os direitos desses estudantes.

O redimensionamento ou reorganização de escolas públicas do campo é um processo que visa adaptar a estrutura escolar para as demandas e necessidades das comunidades camponesas. Essas escolas enfrentam diversas dificuldades, como a falta de recursos, a baixa qualidade do ensino e a dificuldade de acesso, o que, muitas vezes, leva à evasão escolar e à exclusão educacional.

O decreto nº 723/2020 “Dispõe sobre processo de matrículas e de formação de turmas na Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso”. Traz o redimensionamento como uma das políticas públicas educacionais onde o Estado reorganiza os estudantes dos anos iniciais na educação municipal e dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio como responsabilidade do Estado, sendo esse processo gradativo conforme cronograma estabelecido.

Art. 3º O atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, feito pela Rede Pública Estadual de Ensino, será gradativamente reduzido a partir de 2021, preferencialmente, de acordo com o seguinte cronograma:

I - em 2021, serão ofertadas vagas a partir do 2º ano dos anos iniciais;
 II - em 2023, serão ofertadas vagas a partir do 3º ano dos anos iniciais;
 III - em 2025, serão ofertadas vagas a partir do 4º ano dos anos iniciais;
 IV - em 2027, serão ofertadas vagas a partir do 5º ano dos anos iniciais.
 (Mato Grosso, 2020, p. 01)

Entre as medidas adotadas para o redimensionamento das escolas públicas estão a reorganização do espaço escolar, a ampliação da oferta de disciplinas e atividades extracurriculares e a capacitação dos professores para atuarem em contextos rurais. O termo redimensionamento está explícito no decreto nº 723/2020. A partir desse documento o Estado passa todas as turmas do Ensino Fundamental anos iniciais para a administração dos municípios.

Art. 13. Alunos redimensionados são aqueles oriundos da Rede de Ensino Municipal e que serão atendidos pelas Unidades Escolares Estaduais, conforme portaria específica.

Parágrafo único. Os estudantes oriundos do processo de redimensionamento serão informados via endereço eletrônico oficial da Secretaria de Estado de Educação acerca das unidades escolares em

que estarão disponíveis as vagas para matrículas, conforme cronograma estabelecido.

Art. 14. Caberá a todas as unidades escolares, após período de renovação de matrícula e de redimensionamento escolar, disponibilizar o quantitativo de vagas que serão ofertadas aos novos alunos, em mural acessível e de fácil visualização pela comunidade escolar. Parágrafo único. O quantitativo de vagas disponíveis para novos alunos será consolidado por escola e município das Unidades Escolares participantes do processo de matrícula Web e pela Secretaria de Estado de Educação, e disponibilizado no endereço eletrônico www3.seduc.mt.gov.br. (Mato Grosso, 2020, p. 02).

Os impactos do redimensionamento/reorganização de escolas públicas na educação são diversos e positivos. Em primeiro lugar, a reorganização do espaço escolar permite que os estudantes camponeses tenham acesso a ambientes de aprendizagem adequados, que valorizam o saber e as práticas locais. Isso contribui para o aumento da autoestima e da identidade camponesa, além de melhorar a qualidade do ensino oferecido.

Além disso, a ampliação da oferta de disciplinas e atividades extracurriculares permite que os estudantes do campo tenham acesso a uma educação mais completa e diversificada, que leve em conta as necessidades e demandas do meio rural. Isso contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de atuar de forma mais efetiva na transformação social e no desenvolvimento territorial local.

Essa política é uma medida importante para promover a inclusão e a valorização do saber e das práticas dos estudantes do campo, além de garantir a qualidade do ensino e a oferta de recursos adequados para a aprendizagem, porém, na prática, não é isso que acontece, pois não foi criada formação específica para professores nem possui material pré-formulado.

Deveria contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e capazes de atuar de forma mais efetiva na transformação social e no desenvolvimento territorial local, mas ainda falta um olhar mais atencioso do poder público e ações que valorizem as escolas do campo e seus sujeitos, garantindo-lhes seu direito de permanência no campo e desenvolvimento intelectual condizente com suas necessidades e ensejos.

Outro impacto se refere a carreira dos docentes da uni docência ³⁶que ficarão sem salas de aulas para atuar, tendo que ocupar funções na gestão,

³⁶ UNI DOCENCIA – O elemento composição uni, associados à palavra docente, conferem, assim, o sentido típico da docência nos anos iniciais do ensino fundamental: um único professor

administração, coordenação e cedido para a rede municipal com ônus para o Estado, a questão é que diante do quadro de professores efetivos, parece pouco provável que todos os professores de uni docência, permaneçam no mesmo município, tendo que ser removido conforme interesse da administração pública, que é uma prerrogativa prevista em lei, mas que gera transtornos para o servidor de modo individual, que perde o direito de escolha.

Por meio da análise das orientações curriculares, é possível realizar uma verificação do ensino de Geografia no estado de Mato Grosso, esse é um exercício que realizamos no tópico seguinte, com intuito de compreender melhor as alterações realizadas no currículo escolar estadual, reduzindo a carga horária semanal das disciplinas da área de ciências humanas, entre elas a Geografia, dando ênfase para linguagem.

3.2 Orientações Curriculares e Organização do Sistema de Gestão na Educação Básica de Mato Grosso: uma implementação impositiva

A SEDUC/MT apresentou à rede estadual o documento “Orientativo Pedagógico 2016” (Mato Grosso, 2016a), ainda no ano de 2015. Este orientativo ressalta propostas pedagógicas diferentes dos documentos anteriores, no caso, as Orientações Curriculares (OCs), no entanto de forma genérica sem trazer disciplinas ou seguimentos que destacassem as especificidades do campo.

Ao realizarmos uma análise acerca deste documento e de outros, considerando o período de 2015 a 2023, recai sobre seus direcionamentos, que correspondem ao ensino fundamental, em particular à proposta pedagógica e à política curricular. Inicialmente, o documento direciona a elaboração do Projeto Político Pedagógico, sua construção e adequação à proposta suscitada no Orientativo. O trecho abaixo apresenta resumidamente as ações voltadas à organização do Projeto Político Pedagógico (PPP):

Oportunizar reflexões nos estudos através dos desafios evidenciados no PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, das causas pelas quais não conseguimos ainda, assegurar que todos os estudantes tenham

ou professora na sala de aula, que se mantém como o principal responsável pelas aprendizagens dos estudantes (Caixeta, 2017, p.30). Em Mato Grosso, refere-se ao professor que trabalha as disciplinas de todas as áreas (linguagem, matemática, humanas e ciências da natureza) com excessão da disciplina de inglês, nas séries iniciais do ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano.

acesso à CRECHE ESCOLA com pleno direito de aprender. Diante do diagnóstico e com o trabalho pedagógico para ressignificar a prática pedagógica, em atendimento à necessidade de aprendizagens dos estudantes, se faz necessário estar claro para a equipe gestora, administrativa, pedagógica, professores, responsáveis pelos estudantes, para os quais dirigimos todo o trabalho. O Projeto Político Pedagógico é o instrumento que possibilita a orientação para todas as ações da escola seja ela financiável ou não-financeável, sendo normatizado pelo Regimento Escolar, e suas ações executadas através dos planos: de professores, de coordenadores, de diretores e CDCEs. (Mato Grosso, 2016a, p. 14)

O documento Orientativo (Mato Grosso, 2016a) ao abordar a construção do PPP, o faz de forma bastante sintética. Pontua questões relativas às dimensões Conceitual e Operativa, bem como a relação estabelecida entre elas. A concepção teórica anunciada no documento, que diz respeito à construção do Projeto Político Pedagógico, é a de Celso Vasconcellos³⁷. A estrutura proposta pelo Orientativo para a produção do PPP está posta da seguinte forma:

Apresentação, Identificação do Estabelecimento, Histórico da Escola:
- fundação (criação), denominação, endereço/telefone/e-mail
lideranças históricas, Filosofia da Escola, Mantenedora – Secretaria de Estado de Educação, Da Unidade Executora, Biografia da Escola (História da Escola), Justificativa (Mato Grosso, 2016a, p. 15).

Compreendemos o PPP enquanto documento orientador das ações pedagógicas das instituições de ensino. Sua construção faz referência a elementos contextuais da comunidade em que a escola está inserida. Comumente contempla o processo histórico da instituição, seus ideais filosóficos e as práticas pedagógicas, além de dimensionar suas ações, objetivos, orientações e o processo avaliativo da aprendizagem. Reflete a identidade das instituições de ensino, sua construção é coletiva e necessita da participação de toda comunidade escolar (Vasconcellos, 2002).

Nesse sentido, existe uma abordagem superficial do Orientativo (Mato

³⁷ O autor pontua que “o Projeto Político Pedagógico pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação” (Vasconcellos, 2002, p. 169).

Grosso, 2016a) em relação à construção do PPP das escolas. A mera relação entre os marcos Conceitual e Operacional, constante no Orientativo, parece fomentar apenas a funcionalidade administrativa das escolas, não deixando oportunidade para adequar a realidade da escola do campo em análise.

A construção e execução do projeto político-pedagógico e do plano da escola precisam ser sustentadas por um acompanhamento contínuo e sistemático da equipe gestora, que inclui a participação efetiva do coordenador pedagógico e o CDCE. Cabe às secretarias de educação providenciarem a presença desse agente na escola, seja ele um elemento integrante da própria escola, seja ele um técnico da secretaria. O importante é que haja responsáveis pela mobilização da escola, para que a comunidade como um todo possa estar periodicamente discutindo os rumos do projeto político-pedagógico e o acompanhamento da execução do plano de ação. Como parte de análise, devem ser considerados os planos de trabalho dos professores, para verificar sua relação com os objetivos de Aprendizagem com os conteúdos curriculares e com as opções metodológicas da proposta pedagógica e do processo de acompanhamento, se faz necessário discutir alguns conceitos e concepções (Mato Grosso, 2016a, p. 17).

Mesmo que o documento (Mato Grosso, 2016a) faça referência à construção do PPP baseada nos preceitos teóricos de Celso Vasconcellos, sua orientação acerca da elaboração do PPP das escolas evidencia uma dinâmica superficial, compreendida enquanto mera formalidade administrativa. Ao compreender as políticas enquanto intervenções textuais, Mainardes (2006, p. 52-53) pontua que “elas carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais”.

[...] O Marco Operacional (programação e/ou Plano de Ação e/ou Cronograma das Ações a serem desempenhadas) define as grandes linhas de ação e a reorganização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva administrativa, pedagógica, financeira e político-educacional (Mato Grosso, 2016a, p. 33).

O documento ofusca o marco Situacional, que se refere principalmente às particularidades das instituições de ensino, sua organização pedagógica e o contexto em que estão inseridas. Costa (2011, p. 112) chama a atenção para abordagens gerencialistas no campo educacional, em particular para o fato de que tais abordagens se utilizam de conceitos e discursos constituídos em um processo histórico.

Apesar dos discursos “progressistas” na área das políticas educacionais, que acenam com a possibilidade de democratização da educação e da sua gestão, as práticas têm se mostrado com rupturas e continuidades, mais adequadas às reformas estruturais capitalistas. Os conceitos são esvaziados de seu conteúdo progressista, revolucionário, como no caso da gestão democrática, apresentando uma nova roupagem [...].

A citação de Costa (2011) destaca uma contradição central nas políticas educacionais contemporâneas, embora o discurso oficial, muitas vezes, apresente propostas progressistas, voltadas para a democratização do ensino e da gestão escolar, na prática, essas políticas acabam sendo cooptadas e ressignificadas dentro de uma lógica capitalista, reproduzindo desigualdades estruturais e perpetuando um modelo educacional funcional ao mercado.

Essa tensão revela um processo de esvaziamento conceitual, no qual termos como "gestão democrática", "inclusão" e "autonomia" são apropriados e reformulados para se adequarem a um modelo de governança educacional alinhado às reformas neoliberais.

Nos últimos anos, as políticas educacionais no Brasil passaram a incorporar discursos progressistas sobre democratização, inclusão e qualidade da educação pública. Documentos como a BNCC e programas federais voltados para a formação docente e a melhoria da infraestrutura escolar utilizam uma linguagem que enfatiza a democracia, a equidade e a autonomia das escolas, mas esvaziadas do seu sentido emancipatório original.

Outra questão constante no documento de 2016 refere-se às mudanças na orientação da organização pautada em Ciclos de Formação Humana. A própria nomenclatura da organização em ciclos passa por reformulações. O argumento, nesse caso, mantém relação com o termo fase/ciclo substituído por ano/ciclo. Por meio da Portaria n. 070/2015, publicada no Diário Oficial (DO), n. 26496, de 16 de março de 2015, a SEDUC criou uma comissão para promover estudos sobre o sistema de ciclos em Mato Grosso.

Uma das dificuldades percebidas pelo grupo de estudos em relação à família e responsáveis (e inclusive por parte de profissionais da educação) foi a de entender a vida acadêmica dos estudantes. **As maiores confusões dizem respeito à relação fase/ciclo/série/ano e ao Relatório Descritivo.** A fim de facilitar a compreensão, passa-se a denominar de ano/ciclo, ao invés de fase/ciclo. **Embora haja um conflito conceitual, no sentido de que ao falar de anos e ciclos e não de fases no ciclo, estaria se aproximando da concepção de**

escola de nove anos e não de escola organizada por ciclos de formação humana, entende-se que o melhor caminho para promover a compreensão e aceitação da proposta consiste em facilitar o entendimento dos sujeitos em relação a aspectos mínimos, os quais dizem respeito à enturmação das crianças e os adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental (Mato Grosso, 2016a, p. 52-53, grifos nossos).

As justificativas por parte dos gestores da SEDUC acerca de termos utilizados na política de ciclos, são práticas de significação. Nesse caso, as suposições do que está ou não compreendido na política reverberam em uma lógica argumentativa, suscitando o que é melhor ou pior para a educação. Lopes e Macedo (2011, p. 207) consideram que:

[...] A representação é um discurso, não necessariamente na forma de texto e cria coisas que se não são materialmente concretas, essas representações estão imbricadas em relações de poder: do poder que define os discursos constringendo o que pode ser representado e efeitos de poder criados por essas representações.

No ano de 2016, as questões destinadas ao currículo foram expressas em uma proposta curricular baseada em um conjunto de objetivos educacionais. Este documento foi denominado “Avaliação por Objetivos de Aprendizagem para as turmas de Ensino Fundamental Ciclo de Formação Humana – *Escolas Urbanas*” (Mato Grosso, 2016b) e apresentou o seguinte argumento:

Conforme é de conhecimento de todos, no ano de 2015, devido aos resultados alcançados e à existência de movimentos de reformulação da proposta curricular do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer decidiu fazer eco às demandas advindas dos diferentes setores e instaurou uma Comissão de Estudos da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana por meio da Portaria 070/2015/GS/SEDUC/MT e retificada depois pela Portaria 113/2015/GS/SEDUC/MT. Essas Portarias determinaram que durante 180 dias, representantes da UFMT, da Unemat, da Uncme, da Undime, do Sintep, da Assembleia Legislativa e da Seduc-MT estudariam a organização curricular do Ensino Fundamental para apontar fragilidades e soluções possíveis. Após esses 6 meses de análises, a referida comissão apresentou inúmeras propostas a serem implementadas para a melhoria do ensino-aprendizagem por meio do sistema de Ciclo de Formação Humana, e uma delas já se encontra em vigor neste 1º bimestre de 2016, é a “**Avaliação por Objetivos de Aprendizagem**”. A comissão apresentou essa proposta de avaliação, por basear-se na concepção de que a avaliação é um processo permanente, uma ação humana concreta, inserida, contextualizada, portanto vivenciada intensamente no cotidiano da escola, desde as salas de aula aos demais espaços (Mato Grosso, 2016b, p. 03) (grifos do documento).

A orientação constante nesse documento tem a finalidade de demonstrar aos professores da rede estadual o “passo - a - passo” acerca do lançamento dos objetivos de aprendizagem parametrizados no Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEDUCA³⁸), mais especificamente, no módulo de Gestão Educacional (GED). O lançamento desses objetivos de aprendizagem é obrigatório a todos os professores que ministram aulas no ensino fundamental.

O currículo de avaliação estará composto de elementos que constam nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, alinhadas aos objetivos de aprendizagem da Base Comum e aos descritores SAEB. Os mesmos objetivos avaliados no módulo GED irão compor a avaliação externa. Isso não implica na redução curricular, mas, na garantia de direitos mínimos de aprendizagens para todos os estudantes do Ensino Fundamental. O fato de contar com campo de observações para inserção de informações complementares garante que todo o currículo trabalhado possa ser registrado (Mato Grosso, 2016a, p. 62).

Esse conjunto de objetivos educacionais, embora já estivessem dispostos no Sistema, constava em outro documento, anexo ao Orientativo de 2016 (Mato Grosso, 2016a). O quadro de objetivos foi apresentado às escolas enquanto novo documento curricular.

Os objetivos de Aprendizagem foram elaborados, após compilação de descritores e capacidades apresentadas em documentos oficiais nacionais e estaduais, tais como: OC's-MT, PCN's, PNAIC³⁹ e BNCC. Porém, é imprescindível destacar que a escola tem autonomia para desenvolver proposta pedagógica considerando o seu contexto e que,

³⁸ Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEDUCA): visa facilitar as atividades administrativas da escola e suas operacionalidades, permitindo o controle da vida escolar do aluno, da vida funcional de professores e funcionários, garantindo assim um melhor gerenciamento acadêmico (Mato Grosso, 2021). Disponível em: <http://sigeduca.seduc.mt.gov.br/geral/documento/manual%20sig-educa.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2024.

³⁹ Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) - Objetivo: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. Instituída pela Resolução em vigor: Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, com alterações da Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>. Acesso em: 20 ago. 2024.

os objetivos de aprendizagem organizados para cada ciclo atendem apenas o básico do que é prescrito nos documentos oficiais citados (Mato Grosso, 2010, p. 04) (grifos nossos).

A elaboração do quadro de objetivos teve início em agosto de 2015 e, diferentemente das Orientações Curriculares (Mato Grosso, 2010), sua elaboração não contou com as contribuições dos professores da rede estadual, ou mesmo a colaboração de consultores vinculados a Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso.

Outra questão que merece atenção na orientação proposta no novo documento (Mato Grosso, 2016a), é a concepção de educação a ser assumida pelas escolas da rede, tendo em vista que, o Orientativo busca subsídios nos quatro pilares da educação propostos pelo Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1997): “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (Mato Grosso, 2016a, p. 19). Tal movimento representou o distanciamento das prerrogativas progressistas constantes nas OCs (Mato Grosso, 2010a).

Os objetivos de aprendizagem parametrizados no SIGEDUCA a partir de 2016 estavam na forma de expectativas educacionais fechadas. Esses objetivos de aprendizagem passaram a constar no sistema, ficando a cargo do professor marcar as opções relativas ao que o estudante aprendeu ou não, ao que foi trabalhado e sobre o que ficou para o próximo semestre/ano.

A frequência dos estudantes no ano de 2016 passou a ser lançada diariamente no Diário de Classe no modo Diário Eletrônico, juntamente com os conteúdos programáticos. Por sua vez, o registro acerca da aprendizagem dos estudantes são lançados no SIGEDUCA desde 2009. Mesmo que haja uma flexibilidade no lançamento dos conteúdos, em detrimento de imprevistos no decorrer das aulas, o processo avaliativo precisaria estar alinhado aos objetivos de aprendizagem. Costa (2011) chama a atenção para um paradigma da administração interposto pela utilização de aparatos tecnológicos nos processos de tomada de decisão. São advenços da administração na era digital, segundo a autora (2011, p. 110), essa abordagem no campo educacional é marcada por...

[...] discursos políticos, economicistas e pedagógicos não raras vezes também associam o conhecimento científico e a inovação tecnológica ao imperativo de formação educacional para uma perfeita adaptação

do indivíduo a este mundo em constantes transformações que, ironicamente, não agasalha a todos.

Freitas (2012, p. 383), na mesma direção, pondera que a “ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação”, sinalizando para uma perspectiva educacional tecnicista ou “neotecnicista”, configurada por intermédio de aspectos técnicos balizados por um viés educacional meritocrático e gerencialista. A política baseada em objetivos parametrizados em uma plataforma digital materializa tais pressupostos.

Além disso, os registros da aprendizagem lançados no SIGEDUCA seguem um caráter avaliativo diferente dos registros anteriores. Até o ano de 2015, os professores da rede estadual elaboravam relatórios descritivos semestralmente. Tais relatórios faziam referência à aprendizagem dos discentes matriculados na rede estadual.

O SIGEDUCA, criado em 2009, visa facilitar as atividades administrativas da escola e suas operacionalidades, permitindo o controle da vida escolar do estudante, da vida funcional de professores e funcionários, garantindo assim um melhor gerenciamento acadêmico. Com o tempo obteve atualizações, sem grandes modificações no seu *layout*, apenas complementando mais funções.

Por esse mecanismo, os gestores escolares, e a SEDUC/MT, consegue monitorar e fiscalizar as atividades e elementos (conteúdo, frequência e avaliação) que os professores realizam dentro a plataforma, questionando e solicitando a “correção” dos conteúdos caso não esteja alinhado com as habilidades e objetos do conhecimento que estão dentro do material do Sistema Estruturado de Ensino (SEE), implantado pelo estado desde 2021.

Nesse sistema são inseridas as notas, conceitos, frequência do estudante, avaliações, conteúdo programático, gerando todo o histórico do estudante. Estão inseridos a matriz curricular e o PPP de cada Unidade Escolar, conforme suas especificidades, servido de base para coleta de dados e índices de interesse da SEDUC, contemplando uma nova política curricular baseada em objetivos de aprendizagem.

Em 2017, o resultado das avaliações em larga escala passou a (re)configurar as políticas da rede estadual de forma mais enfática, visto que a organização curricular, pedagógica e a avaliação da aprendizagem permanecem estruturantes de uma política educacional pautada em resultados.

Os documentos curriculares utilizados na construção e organização dos objetivos elencados no Sistema Integrado são: as matrizes de referência do Sistema Educacional Brasileiro (SEB⁴⁰), os DRCs/MT (Mato Grosso, 2021), os PCNs (Brasil, 1996), os objetivos de aprendizagem que constavam no SIGEDUCA (no segundo e terceiro ciclo) e na BNCC (Brasil, 2018).

Por um período de 02 meses, em 2018, foi disponibilizado um link no site da SEDUC, para que os professores da rede estadual contribuíssem com a elaboração dos objetivos de aprendizagem. Este formulário foi destinado aos professores da rede estadual. A Superintendência de Diversidade (SUD) e a Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SUFP) sistematizaram as contribuições em uma planilha eletrônica, a fim de organizar as sugestões de acordo com a repetição ou demanda de aprendizagem. Ao todo, duzentas (das seissentos e sessenta e oito) escolas estaduais, que acessaram o link, contribuíram com a consulta relativa aos objetivos de aprendizagem.

O processo de modificação ou exclusão de determinado objetivo ocorreu devido à repetição das contribuições direcionadas a determinado item. Ao exceder o quantitativo entre 25% e 30%, o objetivo seria excluído ou (re)elaborado. O grande número de escolas que não participaram (inclusive a escola analisada nesta pesquisa), em parte, foi uma forma de protesto contra a imposição de matrizes e currículos que não permitiam possibilidades de alterações na formação dos estudantes, mas de apenas seguir uma estrutura de conteúdos em todas as áreas do conhecimento.

⁴⁰ O Sistema Educacional Brasileiro (SEB) é um cadastro contínuo, preenchido e atualizado por instituições de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), de educação superior, federais, estaduais e municipais, públicas e privadas, assim como instituições federais de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2024). Disponível em: www.gov.br/inep. A Seduc/MT, seleciona, organiza e encaminha as matrizes curriculares para o SEB, que conforme instruções normativas, diretrizes curriculares e leis específicas da educação, emite um parecer técnico aprovando e apontando ajustes/alterações/correções, tendo como parâmetro a BNCC, e assim configura a DRC/MT que será implantada na educação básica do Estado, incluindo as escolas urbanas e do campo e a rede municipal de ensino. Esse processo foi iniciado em 2018, finalizado em 2019 e implantado em 2021, mesmo com a pandemia (COVID-19), de forma gradativa. Em 2021, no ensino fundamental, em 2022, no 1º ano do ensino médio, em 2023, no 2º ano do ensino fundamental, e em 2024, no 3º ano do ensino médio.

Outra questão, refere-se ao alinhamento dos documentos curriculares, bem como a busca por conexões entre os mesmos (PCNs, OCs/ MT, matriz do SIGEDUCA, SAEB e BNCC). A base conceitual dos objetivos configura um conjunto de aprendizagens mínimas ou currículo mínimo. Sob essa ótica, os objetivos seriam compreendidos enquanto parâmetros de uma aprendizagem mínima, organizados de forma mais objetiva e sequencial.

O ponto crucial refere-se aos fatores que levaram a essa significativa mudança na política curricular, deixando em hiato as propostas das Orientações Curriculares de Mato Grosso, migrando de forma drástica para a avaliação baseada em um conjunto de objetivos de aprendizagem parametrizados no SIGEDUCA testados em avaliações periódicas internas e externas a rede de educação estadual.

Existem alguns argumentos acerca dessa transição nos documentos curriculares da rede estadual. O primeiro ponto, justifica-se por um episódio referente a uma demanda judicial instaurada no ano de 2015, originada da família de uma estudante que recebeu o conceito Progressão com Apoio de Serviço (PASE)⁴¹.

Nos relatórios descritivos dos estudantes, gerado pelo SIGEDUCA de 2015 a 2017, constava em suas notificações aspectos pessoais e de cunho familiar, por exemplo, o professor colocava uma situação de violência doméstica que poderia estar influenciando no aprendizado dos estudantes, isso aparecia no relatório final, expondo situações desnecessárias do ponto de vista técnico e gerava, quando exposto, um constrangimento entre as partes envolvidas. Tais afirmações constantes na descrição do processo de aprendizagem, além de incoerentes, comprometiam moralmente a estudante, extrapolavam qualquer

⁴¹ **Progressão com Apoio de Serviço Especializado (PASE)** - quando o aluno precisa de uma avaliação e acompanhamento especializado, necessitando de um plano de apoio individualizado que lhe proporcione condições de superação dos desafios e um suporte profissional específico à sua aprendizagem e progressão. Este conceito é utilizado para estudantes com deficiências, que deverão permanecer mais tempo em cada ciclo; **Progressão Simples (PS)** - quando o aluno desenvolve suas experiências de aprendizagem sem apresentar desafios ou necessidades de apoio, em todas as áreas de conhecimento; **Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP)** - quando o aluno precisa de apoio pedagógico, seja pelo professor regente da turma em suas horas atividades, seja pelo professor articulador, com intervenções pedagógicas necessárias a atender suas necessidades individuais de aprendizagem (Mato Grosso, 2013, p. 10-11).

tratado de boa relação entre professor e estudante. Este foi um problema usado como justificativa para a mudança na política curricular.

Outra justificativa foi a de que o relatório descritivo das aprendizagens exigia tempo para ser elaborado, demandando um conjunto de instrumentos que fundamentassem sua escrita, necessitando ter um aparato teórico que possibilitassem uma metodologia focada no aprendizado e na recomposição da aprendizagem.

Por sua vez, os objetivos de aprendizagem estariam prontos no sistema, organizados em uma lógica de aprofundamento dos conhecimentos referentes às disciplinas, e com um simples clique, as expectativas de aprendizagem estariam pontuadas e podem ainda, traçar um perfil de entrada e de saída em cada fase no ciclo.

Lopes (2012) pondera que os sujeitos que produzem a política, ou documentos que a normatizam, comumente reiteram termos associados à democracia e à democratização e relacionam esses termos à “boa qualidade da educação”. A autora argumenta que esses termos não possuem um significado fixo ou absoluto, pois seu sentido varia conforme o contexto e as disputas que emergem dentro de uma determinada articulação política. Lopes (2012, p. 703) destaca que:

O descentramento e os processos contingentes de identificação também não permitem, por sua vez, vincular, *a priori*, sujeitos às práticas democráticas. A filiação histórica de partidos políticos associados a demandas consideradas democráticas, à defesa de princípios das teorias curriculares críticas ou mesmo à militância em movimentos sociais populares deixam de ser consideradas garantias de ações democráticas em processos de representação de demandas educacionais nos múltiplos contextos de produção das políticas de currículo. Torna-se necessário analisar a mudança nas ações desses mesmos atores sociais quando atuam, por representação, em outros contextos sociais (grifos da autora).

Coadunamos com a percepção de Lopes (2012), em específico ao que compete ao estado mutável e provisório dos sentidos da política, intercambiados por valores, experiências, histórias e interesses dos agentes propositores e dos envolvidos nesta política. A fluabilidade nos quadros de gestão e suas diferentes propostas expressam a tentativa de significar, por meio de determinados discursos, “o que é melhor ou não para a educação” (Lopes;

Macedo, 2011). A complexidade em torno dessas questões remete, como já mencionamos, ao gabinete de consultores “especializados em educação”, que produzem os textos políticos e, de outro lado, as escolas que executam o que lhes é determinado.

Participando da mesma lógica a proposta curricular pautada em objetivos educacionais, aqui discutida, enuncia uma dinâmica gerencialista da atividade pedagógica. Nesse sentido, Ball (2011, p. 85) pontua que as teorias de gerenciamento, “como mecanismo de objetivação, definem os seres humanos como sujeitos a serem administrados [...]. Seu instrumento principal é a hierarquia de controle contínuo e funcional”.

Em 2015, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG (CAED-UFJF) iniciou uma consultoria para a SEDUC-MT, a fim de tratar da elaboração e aplicação de uma avaliação em larga escala no ensino fundamental em todas as escolas da rede estadual. A avaliação denominada “Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (AVADEPE-MT⁴²)” seria o instrumento capaz de diagnosticar o quadro educacional da rede estadual e seu objetivo foi definido como melhorar o desempenho das escolas e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Essas avaliações foram ofertadas no mesmo cronograma de datas e com o mesmo formato de conteúdo e grau de dificuldade, não sendo pensado nas especificidades das escolas do campo. A justificativa da SEDUC, nesse caso, recaiu nos índices insatisfatórios da rede estadual nas avaliações externas (Prova Brasil e SAEB) nos anos anteriores.

Sob esse patamar, Freitas (2016) pondera que as avaliações amostrais

⁴² A Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (AVADEPE-MT) foi criada em 2016 e tem por objetivo produzir informações sobre o aprendizado dos estudantes da rede estadual da Educação Básica. Com base nesses resultados, busca-se a garantia do direito à educação de qualidade dos estudantes, por meio do desenvolvimento e aplicação de ações de intervenção pedagógica na escola e à formação contínua dos profissionais da rede. O teste da AVADEPE-MT, na sua primeira fase, alcançou os estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foram avaliados mais de 120.00 estudantes de 469 escolas urbanas de Ensino Regular, 12 escolas de educação do campo e 2 escolas de educação quilombola. A matriz utilizada para sua elaboração tem como referência as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, a análise dos diários de classe das turmas avaliadas, as matrizes curriculares das escolas estaduais, dentre outros instrumentos. Metodologicamente, a elaboração dos itens da AVADEPE-MT, aplicação dos testes e divulgação dos resultados está baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI) (Mato Grosso, 2024). Disponível em: <http://www.adepemt.caedufjf.net/adepe-mt/>.

são importantes balizadoras das políticas públicas, mas são somente o começo do movimento e, se inseridas em políticas inadequadas, perdem sua funcionalidade, se convertendo em algozes das escolas públicas e do magistério.

O resultado da ADEPE-MT, no ano de 2016, reforçou a perspectiva curricular baseada em matrizes de avaliações externas. Os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática são o principal alvo dessas avaliações de desempenho em larga escala. A partir desse fato, a política curricular começou a ser delineada de acordo com essas duas disciplinas. Os outros componentes curriculares seriam compreendidos enquanto suporte de língua portuguesa e matemática. Em relação às políticas serem orientadas pela avaliação em torno desses dois componentes curriculares pode-se considerar duas situações. A primeira no contexto nacional, que refere-se a implantação do SAEB em meados dos anos 90, pois como explica Coelho (2008, p. 231):

[...] esse sistema, além do exame por amostragem (SAEB), conta ainda com a Prova Brasil introduzida em 2005, para avaliar o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática em cada unidade escolar, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, criado em 2007, para monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos estudantes nos exames Prova Brasil e Saeb e das taxas de aprovação de cada escola.

A segunda pode ser rastreada considerando um contexto mais abrangente, configurado a partir de demandas de agências externas e organismos internacionais tais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA⁴³). No Brasil, o PISA foi implantado em 2000, por meio de um consórcio internacional, e é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e

⁴³ A avaliação internacional realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE): “o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um exame realizado de três em três anos nos países da comunidade europeia e nos países convidados, aplicado por amostragem, em estudantes de 15 anos, tendo como conteúdo de avaliação linguagem, matemática e ciências. No Brasil, o PISA foi implantado em 2000, por meio de um consórcio internacional, e é coordenado pelo Inep que traduz as questões. Tal avaliação internacional influenciou preponderantemente na criação do Ideb e no estabelecimento da meta de que o País tenha nota 6,0 em 2022, nota que corresponde aos resultados obtidos pelo PISA nos países membros da OCDE. Para o alcance dessa meta, o Inep/MEC fez uma projeção para o Brasil e seus entes federados de 2007 a 2021, vislumbrando um aumento médio de 0,3 pontos a cada edição bianual do Ideb (Silva, 2010, p. 438).

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que traduz as questões. As competências/descriptores dessas avaliações envolvem de forma geral, rudimentos como: letramento, leitura, interpretação de textos nos vários gêneros linguísticos, resolução de problemas, cálculos matemáticos e alfabetização matemática. Esses são aspectos prioritários nas avaliações em larga escala demarcados por matrizes na forma de descritores de aprendizagem.

Freitas (2016) chama a atenção para a política curricular regida pelas avaliações de larga escala, como no caso da BNCC (Brasil, 2016).

Um dos subsistemas de controle do ensino em construção refere-se àquele que expropria a capacidade organizativa da escola e do magistério em relação ao seu trabalho pedagógico. Se antes já se estava investindo no controle da instituição pela avaliação externa [...], agora amplia-se o controle em direção aos objetivos de ensino, propondo-se uma base nacional comum (Freitas, 2016, p. 129).

Sob tal argumento, Freitas (2016) aponta para a criação de três áreas básicas de controle sendo desenvolvidas. Uma das frentes é a avaliação de larga escala censitária; outra está ligada ao controle dos processos de formação dos profissionais da educação e do seu exercício profissional, o que condicionará a uma avaliação do magistério do ensino básico; uma terceira refere-se à padronização de materiais didáticos, embrião de futuros sistemas digitais e de avaliação. “Para os três casos, é central a existência de uma base nacional curricular obrigatória que estabeleça um ponto de referência para os processos de testagem, o controle da formação profissional e a produção de sistemas didáticos” (Freitas, 2016, p. 129).

Essa reconfiguração apontada por Freitas (2016) vem sendo alicerçada paulatinamente, por uma série de modificações no quadro de gestores da SEDUC. A mudança de gestores em 2016 resultou em uma política de formação continuada baseada em moldes extremamente prescritivos, de modo que se pode afirmar que o caráter instrumental da política curricular reconfigura a docência, seus significados, sentidos e sua formação.

Ball (1994) discute essa questão de maneira que as representações da política passam por modificações na medida em que esses quadros são reconfigurados. Nessa mesma direção, Lopes (2012, p. 704) destaca os diferentes níveis de “mudança dos sentidos das políticas no próprio contexto de

produção de textos: representações são modificadas, atores-chave nas instâncias mediadoras são substituídos por outros, para introduzir novos sentidos nas políticas”.

A Portaria n. 322/2016/GS/SEDUC/MT, publicada no Diário Oficial (Mato Grosso, 2016d, p. 45), versa sobre o novo processo de construção e execução do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), orientando seu desenvolvimento nas escolas:

I - as Unidades Escolares devem reorganizar o cronograma do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica - PEIP e Projeto de Formação Contínua dos Técnicos e Apoio Administrativo Educacionais - PROFTAAE, considerando a data do retorno das atividades até fechamento do ano letivo. Esse cronograma deve ser encaminhado aos CEFAPROS até o dia 15/10/2016;

II - as Unidades Escolares devem retomar os estudos das temáticas propostas: “Projeto de Intervenção Pedagógica”, e “Avaliação da Aprendizagem, incluindo Métodos de Ensino (ex.: transposição didática, pesquisa-ação em sala de aula, pedagogia de projetos, sequência didática, resolução de problemas, ensino e aprendizagem baseada em investigação etc.) e “Teorias de Aprendizagem”. Essas atividades de estudos formativos devem seguir o curso regular do Calendário Escolar de 2016, dentro das 4 horas semanais, que integram as 10 horas atividades, computando o regime de 30 horas semanais de trabalho;

III - nos meses de novembro e dezembro, durante as quatro horas formativas do PEIP, as Unidades Escolares que participaram da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado de Mato Grosso - ADEPE-MT, devem estudar as Revistas da ADEPE-MT (site <http://www.adepe.mt.caedufjf.net/>). Essas e as Unidades Escolares que não participaram da ADEPE-MT devem estudar também os Resultados das Avaliações Externas e Internas (fazer apropriação pedagógica deles);

IV - os grupos de estudos devem ser organizados por disciplina, ou por áreas de conhecimento, de modo que os estudos formativos no Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola - NDPE foquem no diagnóstico das necessidades de aprendizagem a serem superadas e potencializadas, bem como, na determinação das situações-problemas e suas hipóteses de ação [...];

V - cada Professor da Unidade Escolar deve elaborar o quadro constante no Anexo I desta portaria, e encaminhá-lo ao Coordenador Pedagógico responsável pelo NDPE, para análise, parecer e arquivamento junto ao Plano Anual de Ensino de cada Docente da Escola;

VI - as informações [...] devem embasar o planejamento das ações de intervenção. Essas ações devem estar contidas no Plano de Aula de cada turma, promovendo a articulação com o diagnóstico, o planejamento e as ações em sala de aula;

VII - os Professores Formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - Cefapros devem, durante as visitas técnicas de acompanhamento e monitoramento da

formação e desenvolvimento profissional, orientar os Coordenadores Pedagógicos para analisar os Planos Anuais de Ensino e os Planos de Aulas, bem como verificar o planejamento de Intervenção Pedagógica.

Tais medidas demonstram o engessamento dos temas a serem estudados no ano de 2016. O processo formativo dos profissionais da educação, que outrora esteve pautado em demandas educacionais oriundas do contexto das unidades escolares, foi substituído por temas prescritos e desconexos da realidade das escolas. Esse processo de imposição relativo às políticas educacionais passa a ser justificado pela SEDUC em nome da “boa qualidade da educação”.

Ocorre, uma política organizacional de redimensionamento, mudando a nomenclatura de Centro de Formação de Professores (CEFAPRO) para Diretorias Regionais de Ensino (DRE's), passando para treze DRE's, conforme polos (grupo de municípios) estabelecidos, tendo uma ampliação de atividades no mesmo local, que antes era apenas de cunho formativo para professores, passando a realizar outras atividades como atribuições dos profissionais da educação (efetivo e interinos), organização, orientação e monitoramento de atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, organização da logística de entrega de materiais escolares, uniformes, realização de pregão e/ou licitação para aquisição de merenda escolar, transporte escolar, equipamentos eletrônicos, contratação de empresas prestadoras de serviço de internet, entre outros, das unidades escolares da rede estadual de Mato Grosso.

Com o intuito de fortalecer o regime de colaboração entre Estado e municípios, a SEDUC, publicou o decreto nº 823, de 15 de fevereiro de 2021, que trata da criação e estruturação das Diretorias Regionais. A proposta é criar 14 DREs que vão funcionar como órgão descentralizador.

O Secretário de Estado de Educação, Alan Resende Porto ⁴⁴retifica que o decreto é transitório, ou seja, ele cria e autoriza a estruturação organizacional das DRE's. Posteriormente, assessores e diretores vão auxiliar na formatação de projeto de lei a ser enviado para a Assembleia Legislativa.

⁴⁴ Alan Resende Porto é engenheiro civil e está na SEDUC desde 2017; primeiro, como secretário adjunto de Obras, depois como secretário adjunto-executivo. Em novembro de 2020 assumiu a função de secretário de Educação, indicado pelo Governador Mauro Mendes. Foi instituído pelo ato governamental 10.357/2020, publicado no diário oficial em 03 de novembro de 2020. Disponível em: <https://iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16083#/p:10/e:16083?find=10.357/2020>. Acesso em: 20 jan. 2025.

O principal objetivo das DRE's é levar a Seduc para mais próximo das escolas. Elas serão estruturadas e organizadas com a missão de implantar e implementar as políticas educacionais, de gestão administrativa e financeiras nas unidades escolares. As diretorias também serão essenciais na divulgação de todas as informações corretas dos processos da Seduc", destaca o secretário (Mato Grosso, 2021, p.01).

Outra função das DRE's foi implantar, implementar e fortalecer o regime de colaboração entre estado e municípios, na fala do secretário de educação Alan Rezende Porto, que diz:

As DREs vão levar a Seduc para mais próximo das escolas e permitir que a administração seja cada vez mais pautada em evidências, com a utilização das melhores práticas, levando em consideração cada realidade. Não estamos inventando a roda. Vamos implantar um sistema que já existe em vários outros estados e tem dado resultados positivos, principalmente na melhoria dos indicadores pedagógicos (SEDUC/MT, 2021, p.01).

O decreto determinou que a estruturação organizacional fosse feita até o final do terceiro trimestre de 2021. O objetivo foi criar uma comissão técnica de transição que será composta por servidores do órgão central, dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros), Conselho Estadual de Educação e assessores pedagógicos.

Essa comissão buscou propor os instrumentos legais necessários à estruturação das Regionais de Educação, propor estrutura e modelo de gestão, com método e instrumentos suficientes para assegurar o cumprimento da missão. Conforme previsto no decreto nº 823/2021, este foi convertido em Lei nº 11.668/2022, que instituiu as DRE's, no âmbito da SEDUC.

As DRE's são estruturas organizacionais que atuarão como instância intermediária, subordinadas à SEDUC, cuja missão é gerir a implantação, o monitoramento e a avaliação da política educacional da Educação Básica, deretoria de nas unidades escolares jurisdicionadas, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

Por este novo formato, o Estado foi dividido em 15 polos, inicialmente, e em 2023 reduziu para 13 e cada DRE estará dotada de uma estrutura organizacional semelhante ao do Órgão Central para fazer o trabalho junto às unidades escolares de maneira mais próxima. O objetivo é mudar a logística de atendimento do órgão.

De acordo com a Lei nº 11.668/2022, as DRE's são compostas por uma equipe de coordenação geral (diretor, adjunto e secretário), seis coordenadorias, sendo elas Coordenadoria Pedagógica (COPED), Coordenadoria de Gestão Escolar (COGER), Coordenadoria de Formação Continuada (COFOR), Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEPE), Coordenadoria Administrativa (COADM), Coordenadoria de Infraestrutura e Tecnologia (COIPT) e equipe psicossocial. De acordo com Mato Grosso (2022), as coordenadorias apresentam as seguintes responsabilidades:

COPED – Coordenadoria pedagógica, responsável por prover material pedagógico (Sistema Estruturado de livros) e gerir diretrizes relacionadas a parte pedagógicas das escolas. Acompanhar e monitorar todos os processos pedagógicos e as políticas públicas de educação de MT a serem desenvolvidos nas Unidades Escolares (Ues); Atender e orientar as demandas advindas das Ues, em todas as modalidades de ensino (EJA, Escola em tempo Integral, Educação do campo, Educação escolar indígena, Novo ensino médio, Escolas regulares, EPT, Pearson); Orientar e divulgar as ações: via e-mail, whatsapp, on-line, etc.; Realizar o fortalecimento do regime de colaboração com os municípios; Realizar as avaliações e monitoramento; Coordenação, análise e monitoramento dos recursos do prêmio educa MT; Elaboração dos pareceres; Elaboração de relatórios; Suporte e acompanhamento às redes municipais; Fortalecimento da gestão municipal e escolar; Desenvolvimento de capacidades; Formação de gestores; Comunicação e engajamento para promover o ensino e aprendizagem; Articulação e mobilização de parceiros que produzam metodologias de ensino mais eficazes; Coordenação, acompanhamento, Suporte e monitoramento dos bolsistas do programa e suas respectivas atividades e bolsas; Atividades técnicas e burocráticas relacionadas ao programa e às avaliações.

COGER – Organização administrativa das escolas, distribuição de uniformes, kit higiene, mobiliário, abertura ou fechamento de escolas e turmas, transporte escolar; Controle de frequência de estudantes, busca ativa e ficha fichai; Cataloga, organiza arquivos das escolas de foram fechadas, mantém o acerto as adocumentações pertinentes as DRE's e todas as Unidades Escolares referente a inventário de mobílias e escritura dos imóveis; responsável pela partes de dimencionamento, estrutura e financeiro (Estadual e Federal) das escolas; Coordena o fluxo de demanas, produtos e processo nas escolas que não sejam

diretamente pedagógica.

COFOR - Formação continuada para professores do componente curricular de Linguagem, Matemática, Humanas, Ciências da Natureza e Escolas de Tempo Integral – ETI, considerando os resultados das avaliações internas e externas para aprimoramento e comprimento da recomposição de aprendizagem; Participação em formações com a Fundação Getúlio Vargas – FGV, para o fluxo de realização de oficinas junto aos professores multiplicadores; Acompanhamento das ações formativas realizadas pelos professores multiplicadores; Orientação e monitoramento da participação dos público-alvo das formações realizadas na plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem e Profissionalização – AVADEP, entre elas a Formação do Sistema Estruturado de Ensino/ FGV, realizando contato presencial e online com os professores que são público-alvo da formação referente à Política do Sistema Estruturado de Ensino; Engajamento e monitoramento dos professores para a participação na Formação Desenvolvimento Profissional, visando a atual política EducAÇÃO 10 anos, sendo esta a base do objetivo da Política Educacional de Mato Grosso com cumprimento das metas até 2032 e, ainda, garantir estratégias pedagógicas aos professores para a recomposição das aprendizagens; Realizar tarefas e ações articuladas com outras coordenadorias que compõem a DRE, a fim de efetivar às Políticas Educacionais, entre essas ações estão a participação e execução de ações em Projeto Autismo na escola; Projeto Escravo, nem pensar no Mato Grosso.

COGPE – Coordena e controla a contratação, distrato, férias e licenças de todos os profissionais da educação, recebendo as demandas das Unidades escolares e realizando os encaminhamentos necessários; Realiza atribuição e remanejamento de aulas a professores efetivos da rede, gera contratos aos professores temporários (interinos).

COADM – Coordena e administra as questões relativas a contratos, pregões, licitações e aquisição de móveis; Realiza contratos e convênios com empresas para prestarem serviços de entrega produtos alimentícios para as escolas (merenda); gerencia as prestações de contas das unidades escolares e da DRE; Realiza o controle de mobiliário por meio de registro patrimonial (etiquetas de identificação).

COIPT – Responsável pela parte ligadas as tecnologias, gerenciamento

dos equipamentos eletrônicos (smart/TV, Chomeboock, Notebook, Computadores); Monitoramento de redes de internet das escolas e contratos com empresas que fornecem internet e suporte técnico nas Unidades Escolares; Monitora plataformas digitais de ensino e cursos de capacitação (Ambiente Virtual de Aprendizagem e Profissionalização – AVADEP).

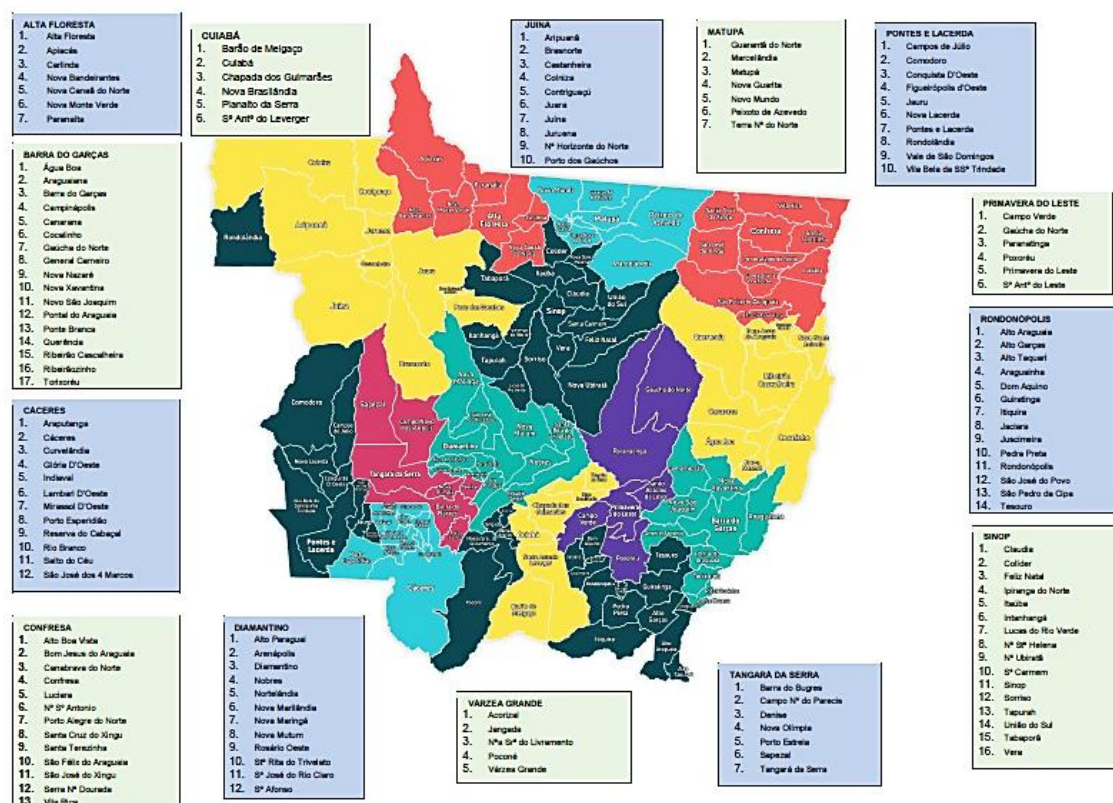
PSICOSOCIAL - Atendimento e orientação a demandas psicossociais advindas do contexto escolar; Atendimento e acolhimento de pais e estudantes em situações urgentes; Assessoramento às atividades e projetos desenvolvidos nas Ues; Promove ações e projetos voltados para socioemocional, escravo nem pensar, etc.; Realiza a articulação com a rede de serviços públicos (MPE, CAPSi, UNEMAT, CRAS e CREAS, Conselho Tutelar, secretaria de saúde, dentre outros) para parcerias erealiza encaminhamentos que se fizerem necessários, a fim de minimizar prejuízos, conflitos e sofrimentos interrelacionais/psicossociais; Recepção e averiguação de denúncias via ouvidoria ou MP/MT; Elaboração de documentos: relatório multiprofissional; Pesquisas institucionais para obter dados diretamente das UEs, realiza visitas técnicas nas UE's.

O quadro de pessoal das DRE's está identificado após a posse dos diretores e coordenadores, com a publicação do decreto de nomeação dos novos gestores. As novas diretorias estão lotadas por servidores do quadro efetivo, em caráter permanente, e por profissionais nomeados em cargos em comissão ou que voluntariamente se disponibilizam a atuar na parte administrativas por meio de processo seletivo interno.

O quadro permanente é composto de servidores aprovados em um processo seletivo e o quantitativo será definido pela demanda de trabalho de cada DRE, considerando a quantidade de estudantes, escolas e municípios atendidos pela Diretoria, além da projeção de crescimento populacional de cada unidade.

Além das DRE's, a publicação oficializou a criação de 22 Núcleos Regionais de Educação (NRE's) sem personalidade jurídica própria e que estão vinculadas às DRE's, conforme figura 04. As DRE's e os NRE's funcionarão como um órgão executor, um braço administrativo que interligará a SEDUC às comunidades mais distantes, dando mais praticidade ao atendimento.

Figura 04: Mapa das DRE's e suas respectivas NRE's do estado de Mato Grosso.



Fonte: Secretaria de Educação de Mato Grosso (Seduc), 2023.

O órgão central (SEDUC), continuará com as orientações emanadas por esta operacionalidade, porém se limitará as demandas surgidas pela necessidade de criação e formatação das diretrizes e políticas públicas voltadas à Educação Básica, com a implantação das DRE's.

Outro decreto nº 1497/2022 que trás muitas mudanças para a educação estadual, que Dispõe sobre a Programa Educação – 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2022, p.01), em seu escopo principal

apresenta as seguintes metas:

Art. 1º Fica criado o Programa EducAção – 10 anos, política estatal com projetos e ações desenvolvidas para melhoria da qualidade e índices educacionais no âmbito do Estado de Mato Grosso, conforme parâmetros previstos no Anexo I, definidos com base nas metas delineadas pelo Plano Estadual de Educação - PEE, aprovado pela Lei n.º 11.422, de 14 de junho de 2021.

Art. 2º O monitoramento do desenvolvimento da educação estadual ocorrerá por meio do acompanhamento dos seguintes indicadores oficiais de âmbito nacional e estadual:

I – IDEB (Ensino Fundamental I, fundamental II e Ensino Médio);

II – Taxa de Alfabetização; e,

III – Taxa de Abandono.

Art. 3º Para alcançar as metas estabelecidas no Anexo I, serão estabelecidos norteadores estratégicos, detalhados no Anexo II, descritos em seis pilares fundamentais:

I – Impacto Educacional;

II – Equidade e Diversidade;

III – Tecnologia e Educação;

IV – Valorização profissional;

V – Gestão para Resultados, e;

VI – Infraestrutura.

Art. 4º Compete à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC):

I – atualizar anualmente o planejamento estratégico com a finalidade de atingir as metas propostas pelo Programa Educação 10 Anos;

II - implementar e dar publicidade ao painel público de indicadores para monitoramento do Programa EducAção 10 anos;

Nesse sentido, o estado criou em 2022, com base no decreto nº 1497/2022 e na lei estadual nº 11.422/2021, 30 (trinta) políticas públicas específicas para a educação estadual, visando contemplar todas as modalidades e ofertas e ensino, com uma meta de sair da atual “19º (décima nona) posição” (IDEB, 2021) e estar entre as cinco melhores do país até o ano de 2032. Para isso organizamos um quadro apresentando as trinta políticas implantadas, o objetivo e os componentes dessa cultura, localizada no apêndice da tese.

Estas políticas começaram a ser implantadas em 2022, sendo mais intensamente desenvolvidas em 2023, onde todas as propostas de políticas educacionais do programa Educação 10 anos, foram sendo implementadas nas escolas urbanas e do campo, havendo um aparente investimento alto na educação estadual, mobilizando os profissionais da educação, estudantes e comunidade escolar, por meio de uma grande mobilização, engajamento e monitoramento das DRE's para com os gestores escolares, com planos de metas específicos para cada unidade escolar.

Uma forma de incentivar e desenvolver um maior engajamento dos professores, foi a proposta de uma Gratificação por Resultado (GR), que

mediante a alcançar metas o servidor receberia um valor, que aumentava conforme resultados específicos a itens como assiduidade, carga horária em curso específicos oferecidos pela SEDUC-MT, aumento na média da avaliação interna da escola nos componentes de língua portuguesa e matemática, redução no percentual de evasão, que se o servidor/escola conseguisse atingir 100% dos objetivos poderia receber uma GR de R\$ 10.000,00, mas a grande maioria dos professores não chegou nesse valor.

Por isso, o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público (SINTEP)⁴⁵, avalia de forma muito negativa essa ação da gestão do eEstado de Mato Grosso, por considerar que o governo joga com o aprofundamento do congelamento do salário e fragiliza o sistema previdenciário por não proporcionar arrecadação para garantir as aposentadorias atuais.

O que tem de novo nesse pacote político é a maneira de acompanhamento e monitoramento. Essa gestão se apresenta de forma hierarquizada com propostas imperativas, que não admitem que os docentes apresentem ideias ou contra-propostas que permitam ajustes, basicamente a palavra final é “cumpra-se” impondo novos modelos de trabalho, gestão e práticas metodológicas.

Todos os investimentos e inserções de políticas educacionais, tem um propósito de governo, para alcançar a meta de estar entre as cinco melhores notas do Ideb 2032, o que é um proposta ousada, mas, estudantes e a educação em geral tendem a ganhar com isso? E quando pensamos nos profissionais da educação?. As escolas do campo, terão suas especificidades respeitadas? São perguntas que mesmo imaginado um resultado, será o tempo que dará respostas, o futuro irá dizer, mas temos uma hipótese de que para alcançar os resultados, as especificidades serão desrespeitadas, sob o discurso neoliberal de parametrização de resultados.

3.2.1 A organização das diretrizes para a Educação Básica do Campo em Mato Grosso

⁴⁵Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público (SINTEP-MT), se posiciona contra a forma como o governo de MT insere a Gratificação por Resultado (GR), conforme matéria no site do sindicato. Disponível em https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/governo-mauro-mendes-engana-trabalhadores-da-educacao-com-valorizacao-salarial-por-gratificacao/i:2782. Acesso em: 10 ago. 2023.

No estado de Mato Grosso há 3.658.649 habitantes (IBGE55, 2022), desse total, 82% corresponde à população residente nas cidades e 18% no campo, o que incluem, assentados, remanescentes de quilombolas, povos originários, agricultores familiares, camponeses, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, entre outros sujeitos que vivem e trabalham no campo organizados ou não pela democratização dos seus direitos sociais.

A educação é um direito social de todos, a escola do campo é instrumento de propagação desse direito ao conhecimento historicamente produzido e à cultura do lugar onde se vive. Para Arroyo e Fernandes (1999, p. 19), necessariamente a escola deve reconhecer as pessoas como sujeitos de direito e construtores de suas histórias:

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos temos que lembrar que os direitos representam sujeitos. Sujeitos de direitos, não direitos abstratos. Que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo.

Para prover as condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo e assegurar igualdade de acesso à educação, necessitam-se de políticas educacionais amparadas por bases legais que contemplem a multiplicidade das realidades da vida cotidiana no campo. No tocante à oferta da Educação do Campo, destacamos no quadro 02 os marcos normativos da legislação educacional de Mato Grosso. São conquistas que abrangem as escolas do campo e seu público-alvo, promovidas pela atuação de movimentos sociais junto ao estado.

Quadro 02 – Mato Grosso: marcos normativos na Educação do Campo (2003-2022)

ANO	MARCOS NORMATIVOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MATO GROSSO
2003	Resolução Nº 126/2003 - Conselho Estadual de Educação (CEE/MT) - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.

2006	Lei Nº 8.469 de 07 de abril de 2006 – Transporte de alunos da rede estadual de ensino, residentes na zona rural do estado de Mato Grosso.
2010	Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais – MT (2010)
2013	Resolução Normativa Nº 003/2013 (CEE/MT) - Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no Estado de Mato Grosso.
2018	Portaria Nº 810/2018/GS/SEDUC/MT - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT).
2021	Lei Nº 11.422 de 14 de junho de 2021 - Plano Estadual de Educação (2020-2024).
2022	Decreto Nº 1.497 de 10 de outubro de 2022 - Programa Educação – 10 anos.

Organizado por Nascimento, 2025, p.139.

A Resolução Nº 126/2003-CEE/MT destaca-se por ser a base legal da materialização das políticas de Educação do Campo em esfera estadual. Alinhada às legislações nacionais, a referida Resolução instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no estado.

Em 2006, foi instituída a Lei Estadual Nº 8.469 garantindo o fornecimento do transporte escolar gratuito aos estudantes residentes em área rural, matriculados nas escolas da rede pública de ensino em Mato Grosso, desde então, o transporte escolar realiza o deslocamento no trajeto casa-escola-casa.

No ano de 2010, a Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC) publicou o material intitulado “Orientações Curriculares – Diversidades Educacionais”, composto pelas seguintes áreas de abordagens: Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação das relações étnico-raciais, Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Indígena.

Resolução Nº 003/2013-CEE/MT, que estabelece a oferta da Educação do Campo nos níveis de Educação Básica e Superior. considerou como população do campo os sujeitos que vivem e trabalham no meio rural e tiram da terra as condições materiais para a sua existência. A concepção de escola do campo foi considerada como aquela que pode estar em área rural, ou urbana, com atendimento aos estudantes residentes no campo.

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologado pela Portaria 810/2018/GS/SEDUC/MT e implementado no ano de 2019 nas redes de ensino estadual. Observamos a concepção da Educação do Campo nas reflexões da

DRC-MT, ao reconhecer e ressaltar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dialogado com os conhecimentos empíricos dos sujeitos do campo.

De acordo com Costa (2023), uma equipe técnica da SEDUC, designada ao monitoramento contínuo e avaliação periódica, encaminhou ao Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso, no ano de 2017, uma proposta de reestruturação do plano. Esse processo de tramitação para revisão pelos órgãos responsáveis perdurou por um longo período até acontecer a adequação do documento final. Após sua reformulação, instituiu-se um novo PEE, aprovado pela Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021, em vigor ao período entre 2020 a 2024. As trinta políticas públicas da referida Lei estão no anexo I.

Para a consolidação das metas projetadas ao PEE-MT (2020-2024) que abrangem as escolas do campo, conta-se com a representatividade e atuação do Comitê Interinstitucional e Permanente da Educação do Campo do Estado de Mato Grosso (CIPEC/MT), enraizado nas lutas dos movimentos sociais, a fim de assegurar melhorias significativas na oferta da Educação do Campo e na formação dos estudantes ao longo da vida. (Nascimento, 2025, p. 146)

De acordo com os dados do INEP⁴⁶, entre os anos de 2010 a 2020, foram fechadas 179 escolas na área rural no estado de Mato Grosso, em contraposição, abriram-se 159 escolas estaduais nas cidades. Essa medida excludente do Estado, retira-se o direito de estudar próximo à residência, desvincula as crianças, jovens e adultos da sua realidade local, portanto, o processo de nucleação é determinante no fechamento de escolas do campo e deve ser contestado, sob risco de colocar em crise essas conquistas da Educação do Campo em Mato Grosso.

Sobre a organização das escolas do campo em Mato Grosso, conversamos com a Euzemar Fátima Lopes Siqueira, Professora da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e atuou na Primeira Equipe de educação do Campo 2005 até 2020 na coordenadoria de Educação do Campo e Quilombola.

⁴⁶ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. É uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a matéria sobre o fechamento das escolas rurais está no site do G1. <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/07/21/quase-200-escolas-rurais-sao-fechadas-em-mt-nos-ultimos-10-anos.ghtml>

Com isso foi possível obter um parecer de uma pessoa que atuou por muitos anos dentro do setor responsável pelas escolas do campo, até que este se extinguisse. Assim a organização da organização das diretrizes operacionais para regulamentação das escolas do campo em Mato Grosso. (A autorização para uso da imagem e permissão para publicar então no apêndice VII, que a professora que apresenta os dados do parecer assina).

Professora Euzemar, como era a organização das escolas do campo no período que esteve coordenadoria de Educação do Campo e Quilombola?

Respondendo à pergunta inicial observando o processo de implantação das políticas educacionais do campo houve um momento de garantia de direitos a partir da construção de um capítulo para a Educação do Campo no Plano estadual de Educação onde se garantiu e avançou na construção de Currículos específico, formação de professores e professoras, por meio eventos direcionados para a compreensão e sustentação teórica voltada para a educação do campo, e posteriormente a inclusão de formadores e formadoras no CEFAPRO-MT com acompanhamento junto as escolas e diário constante com a equipe do órgão central responsável pela demanda da Educação do Campo, nas portaria de atribuição de classes e aula, o número de estudante por turma era reduzido, o que não acarreta o número excessivo de salas multi, desta forma houve um período em que vejo como avança na política de educacionais para os povos do campo. Porém hoje vejo muito limites nas conquistas é preciso ter consciência de que o arcabouço legal precisa ser respeitado (Euzemar Siqueira, 2025,).

Com a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Homologado pela RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002 Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O Estado de Mato Grosso aprova a resolução Nº 126/03 - CEE/MT: Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino. Essa resolução busca garantir um atendimento diferenciado às populações do campo, promovendo uma educação democrática e sustentável.

Desta forma a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, instituiu uma equipe responsável pela Educação do Campo para responder pela política publicas destinada aos povos do campo no ano de 2005, sendo convidado para liderar a Equipe o Professor Dr. Jair Reck, uma das

primeira incumbência desta equipe foi a elaboração do Capítulo destinado a Educação do Campo no plano estadual de educação, para a construção deste plano foi organizado um Seminário junto a Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso, no Campus de Sinop, com a articulação do Professor Dr. Leonir A. Boff e Professora Dra. Jaqueline Pasuch, juntamente como o Comitê da Educação do Campo, assim como professores e professoras que atuavam na Educação do Campo, para se garantir a especificidade do campo, uma das propostas foi a de garantir a oferta dos seguintes componentes curriculares: Agroecologia, Economia Solidária e Agricultura Familiar.

Desta forma no ano de 2006 foi realizado o I Seminário de formação para os Educadores e Educadoras do Campo, para subsidiar estes componentes curriculares. Onde foram convidados palestrantes de renome para subsidiar teoricamente esta temática, cujo resultado foi a publicação do primeiro livro denominado “Perspectiva da Educação do Campo em Mato Grosso”.

Na época o estado de Mato Grosso, contava com 77 escolas do campo. Assim, além do subsídio teórico para efetivação curricular da Educação do Campo, havia a preocupação com a qualidade do atendimento, pois a equipe participava junto aos Recursos Humanos e a Gestão escolar da elaboração da portaria de Atribuição de Classes e aulas. E era garantido um número mínimo de estudante por turma, quase havendo um número reduzido de turmas multi (mais de uma série/ano dentro da mesma sala, com o mesmo professor regente). Assim, como preferencialmente o professor (a) deveriam morar na comunidade e ter cursos de formação continuada voltada para a especificidade do campo.

No ano de 2007 houve a segunda Edição desse seminário, com aprofundamento das temáticas, sempre com dois representantes das escolas.

No ano de 2008 foi aprovado o Plano Estadual de Educação (PNEE) de Mato Grosso para o período de 2008 a 2017 foi aprovado pela Assembleia Legislativa do estado e sancionado pelo governador do estado de Mato Grosso. O PNEE foi instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008, onde foi destinado um capítulo para a educação do campo direcionando a oferta das disciplinas: Agroecologia, Economia Solidária e Agricultura Familiar e essas disciplinas foram sendo implantadas gradativamente se efetivando em todas as escolas do campo no ano de 2019, aonde passou a englobar a Agroecologia, Economia Solidária e Agricultura Familiar, na Disciplina Ciência e Saberes do

Campo, nesta época o estado tinha aproximadamente 134 escolas denominada Escola do Campo.

Neste mesmo ano ocorreu o processo de implementar o Curso Técnico integrado ao ensino médio e foi escolhido o município de Alta Floresta para Administração Rural,

Para a expansão deste curso para as escolas do campo, foi necessário escrever um documento da equipe juntamente ao Comitê Institucional Permanente da Educação do Campo, justificando que se o critério fosse o número de habitante, esses cursos jamais seriam ofertados para a população do campo, pois para ser ofertado deveria ser considerado município com número de habitante abaixo de 20.000.

Desta forma foram inseridos municípios como Jangada, Poconé, Santo Antônio do Leverger, Peixoto de Azevedo, Colíder, Terra Nova. Cujo os cursos era o Curso Técnico de Agroecologia. Vale ressaltar que a oferta desse curso, contribuíam com o entendimento a implementação dos componentes curriculares, Agroecologia, Economia Solidaria e Agricultura familiar, outro curso que contribui para subsidiar estes componentes curriculares foi o programa Projovem Campo destinado ao público Jovens e Adultos no ensino fundamental.

No ano de 2009, os Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), passou a ter um formador para as diversidades educacionais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Especial. A preparação das formações era dialogada com os setores responsáveis.

No ano de 2010, foi instituído a Superintendência das Diversidades Educacionais (SUDE) cuja Primeira Superintendente foi a Professora Debora Pedrotti, sendo criada a Gerência de Educação do Campo, no ano de 2019, a gerência de Educação do Campo, passou a Coordenadoria do Campo e Quilombola, ampliando desta forma sua atuação as política publicas das escolas do Campo e quilombolas.

No ano de 2025 a Superintendência de Diversidade Educacional passou a ser Denominada Superintendência de Equidade de Inclusão, com as seguintes Coordenadorias: Coordenadoria de Educação Inclusiva, Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos e Coordenadoria de Educação Inter-racial e Ambiental.

Desta forma observa-se que a Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola, ficaram desguarnecida, e assim vão ser perdendo as conquistas nas lutas para se ter uma educação de qualidade e voltada para a sua especificidade camponesa, pois para os movimentos socioterritoriais do campo, a efetivação da Reforma Agrária está inteiramente ligada a Educação.

3.3 Organização Curricular de Geografia em Mato Grosso: Análise dos Objetivos de Aprendizagem, da Hierarquização Curricular e da influência dos PCNs

A tentativa de controlar o trabalho dos professores por meio da definição de objetivos a serem atingidos se caracteriza, neste caso, como um investimento na perspectiva instrumental de currículo. A definição dos níveis de aprendizagem, fundamentada por objetivos, é inspirada nos preceitos de transparência e controle: acredita-se poder definir/estabilizar níveis de aprendizagem que correspondem a uma estabilidade inexistente. O controle é desejado enquanto o ato educativo é demasiadamente simplificado. Esses são traços de uma perspectiva técnico/instrumental imprimem à atividade pedagógica e/ou educacional um caráter de mensuração, a partir do qual a padronização passa a ser desejada como um critério de qualidade.

Investir na formação continuada dos educadores e no desenvolvimento de recursos didáticos que concretizem essas ideias é fundamental para transformar essa proposta em uma prática pedagógica verdadeiramente integrada e significativa.

Assim, compreendemos que o enfrentamento das problemáticas históricas que afetam a escola não podem prescindir da conversa com os professores. A alegoria para a qual queremos chamar a atenção nesta seção corresponde ao um simulacro de uma Geografia cotidiana baseada em noções constantes na política curricular para a disciplina, em específico a Política de Objetivos de Aprendizagem (Mato Grosso, 2016c; 2018). Isso não significa, portanto, pensar que a Geografia e seu campo de estudos se limitem ao que aqui está pontuado.

O objetivo ao abordar a Política de Objetivos de Aprendizagem foi

demonstrar que existem elementos que, à luz das teorias apresentadas na tese, permitem identificar que onde deveria haver uma convergência entre a Geografia Crítica, o Paradigma da Questão Agrária/Educação do Campo e os conteúdos trabalhados no ensino de Geografia, há um conflito de concepções e teorias não sintonizadas para uma educação libertadora.

As análises acerca dos documentos curriculares apresentados nesta seção não têm a pretensão de legitimar a Política de Objetivos, mas, diferentemente, buscamos compreender de maneira crítica essa organização curricular. Como ressaltado por autores como Fernandes (2001) e Camacho, (2014), como essa abordagem favorece a construção de um conhecimento que reflete a complexidade dos processos sociais e naturais numa perspectiva emancipatória, tendo o território do campo como ponto de partida para a escola do campo.

Os objetivos de aprendizagem são lançados no Sistema Integrado na forma de conceitos, representados pelas siglas que correspondem aos níveis de aprendizado cancelados pela SEDUC. Os conceitos apresentados no Manual de Lançamento da Avaliação do Ensino Fundamental são:

AB – abaixo do básico (para ausência da aprendizagem); B – básico (para aprendizagem em construção); P – proficiente (para aprendizagens correspondentes ao objetivo de aprendizagem trabalhado); A – avançado (para aprendizagem que superam as expectativas); OAP – objetivo a ser trabalhado no ano posterior; ONT – objetivo não trabalhado – por motivos de, 1. Infrequência do estudante, 2. Falta de tempo para concluir o planejamento e 3. Planejado para o próximo bimestre. OBS: Na avaliação do período (bimestre), pelo menos um objetivo de aprendizagem deverá ter sua avaliação do tipo AB, ou B, ou P, ou A. Pois é necessário que pelo menos um objetivo de aprendizagem tenha sido trabalhado com o estudante no período (Mato Grosso, 2016b).

Essa organização é complexa, pois os objetivos seguem uma hierarquia conceitual, como na taxionomia de Benjamim Bloom, na lógica do comando (verbo) e do suporte (enunciado) (Bloom, 1972). Para cada ano/ciclo, há objetivos complementares detalhados em uma expectativa de aprendizagem mais ampla, porém, que não constam no sistema. O Quadro 03 demonstra essa dinâmica.

Quadro 03 - Detalhamento dos Objetivos de Aprendizagem de Geografia – 3º Ciclo do Ensino Fundamental

7º ano	8º ano	9º ano	Objetivos a ser atingido no final do 3º ciclo	Código
Conhecer características da Paisagem de seus espaços de vivência e quais as relações com o estado de Mato Grosso	Conhecer as características geográficas de Mato Grosso	Conhecer as características geográficas da região e/ou unidade de federação onde se situa	Compreender os processos, dinâmicas, ritmos e ciclos da natureza, relacionando-os às unidades naturais (domínio morfoclimático, biomas etc.) e a paisagem do território brasileiro	366
Identificar convergências e divergências de limites espaciais entre dimensões político administrativas, territórios étnico raciais e socioambientais	Identificar características ambientais, político administrativas, econômicas, culturais e populacionais do lugar onde vive, em relação ao contexto socioespacial nacional e regional	Caracterizar a diversidade territorial brasileira, relacionando-a ao seu lugar de vivência	Conhecer a diversidade territorial brasileira a partir dos povos formadores (índios, negros e europeus) e reconhecê-los no seu grupo de vivência	367
Identificar e explicar como os processos naturais e históricos atuam na transformação da paisagem	Relacionar elementos da formação geográfica e histórica a atividades produtivas, no contexto da região ou unidade da federação em que vive	Identificar processo naturais, históricos, socioeconômicos, socioambientais e socioculturais que caracterizam as paisagens e seus ritmos de transformação	Entender as relações entre sociedade e natureza a partir da análise das transformações da paisagem naturais pelas atividades sociais, culturais, econômicas, políticas no espaço geográfico de produção e apropriação	368

Fonte: Mato Grosso, 2018. Org. Autor, 2024.

A política dos objetos de aprendizagem para Geografia no 3º Ciclo do Ensino Fundamental em Mato Grosso revela uma estratégia de articulação entre os conteúdos curriculares e as especificidades do território, buscando promover uma aprendizagem contextualizada e significativa. Essa iniciativa, alinhada às diretrizes nacionais (BNCC e PCNs), tem o potencial de integrar recursos digitais com práticas pedagógicas que valorizem as dimensões locais, regionais e globais do espaço geográfico.

Analiticamente, observa-se que esses objetos de aprendizagem pretendem superar abordagens tradicionais e fragmentadas, incentivando a

compreensão do espaço como um sistema dinâmico e inter-relacionado. Ao explorar temas como territorialidade, paisagem e lugar, a política propõe que os estudantes não apenas memorizem conceitos, mas desenvolvam habilidades para interpretar as transformações do ambiente em que vivem.

Entretanto, apesar dos avanços, a implementação dessa política enfrenta desafios. A eficácia dos objetos de aprendizagem depende da capacitação dos professores para integrá-los às práticas pedagógicas e da infraestrutura tecnológica disponível nas escolas. Além disso, é necessário que esses objetivos elencados dialoguem com as realidades locais, permitindo que a riqueza dos saberes dos sujeitos do campo seja valorizada, conforme preconizado pela perspectiva da Educação do Campo e do PQA.

A penúltima coluna, da direita para a esquerda, do quadro 01, corresponde ao *objetivo a ser atingido no final do 3º ciclo*, que consta no SIGEDUCA. Os objetivos complementares subdivididos por ano se constituem enquanto facilitadores no processo de organização dos conteúdos das disciplinas. A disposição dos objetivos de aprendizagem na disciplina de Geografia computa vinte e sete “objetivos de aprendizagem”, para os anos de 2018 a 2023, consideramos conforme debate apresentados na tese que isso acaba sendo um ponto negativo para o ensino de geografia, sobrecarregando de objetivos e não mantendo uma linha de raciocínio que articule com a realidade local dos estudantes.

Elas estão subdivididas em dez objetivos destinados às três primeiras fases que correspondem ao primeiro ciclo, oito para as três fases do 2º ciclo e nove objetivos relativos às três fases do 3º ciclo. Tais objetivos educacionais sinalizam o perfil de saída ao final de cada ciclo, de maneira que se espera que alguns objetivos possam ser alcançados naquela fase ou ficar para o ano posterior. A dinâmica proposta por essa organização baseada em objetivos educacionais propõe etapas de aprendizagem que visam introduzir, aprofundar e consolidar os conteúdos relativos aos objetivos.

Quando para um objetivo de aprendizagem houver a avaliação do tipo AB, o professor deverá lançar as medidas adotadas para aquele objetivo de aprendizagem. (O professor deve refletir quais conteúdos devem ser retomados para superar o objetivo de aprendizagem não consolidado para o período, podendo para isso retomar determinadas habilidades e competências trabalhadas no ano anterior); Os conceitos

de avaliação OAP e ONT não irão influenciar na geração do conceito de progressão do período, pois esse tipo de avaliação significa que o objetivo de aprendizagem ainda não foi trabalhado para o estudante/turma (Mato Grosso, 2020b, p. 06).

Embora a Política de Objetivos de Aprendizagem, em análise, evidencie a complexidade inerente à interface curricular, a presença do pensamento miltoniano na disciplina confere certo reconhecimento à proposta pedagógica, associando-a a aspectos potentes do campo mais amplo da Geografia. Contudo, esse reconhecimento é continuamente questionado pela lógica instrumental que orienta a política de objetivos implantados.

Straforini e Freitas (2018) explicam que as fixações parciais presentes nas práticas hegemônicas são, na verdade, representações dos múltiplos sentidos que podem ser atribuídos ao currículo. Assim, mesmo que esse rótulo abrigue elementos hegemônicos, sua configuração final é composta por uma diversidade de significados e interpretações.

Tomando a ideia pós-estrutural de que os currículos são cultura e, portanto, sistemas de significações e representações, eles trazem a marca colonial da regulação [...] Pretendem direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem. No entanto, como cultura, são também necessariamente híbridos, ambivalentes. Não são, portanto, capazes da regulação total e é por isso que outros sentidos sempre irrompem. Não importa o quanto sistemas de significação que chamamos de Iluminismo ou de princípios de mercado sejam poderosos instrumentos reguladores, a diferença sempre irrompe. A diferença não é outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos (Lopes; Macedo, 2011, p. 214).

Ao compreender o currículo enquanto sistema de significação e representação, seria complexo enunciar sentidos “puros”, supostos como destinados a um campo do conhecimento, balizados por princípios fundamentais ou axiomas imaculados. “Toda forma de olhar é uma produção de significação, atribui significados que só se revelam na experiência do sujeito com o objeto, ainda assim oferecendo uma única parte do todo” (Straforini; Freitas, 2018, p. 99), de um todo nunca sabido ou acessável. Sob esse prisma, retomamos a ideia das comunidades disciplinares de Ivor Goodson, de maneira a afirmar que o professor sempre irá mediar o processo de aprendizagem dos estudantes, sem que haja uma pura determinação de “conteúdos prescritos” (Goodson, 1995).

Além dos múltiplos sentidos de interpretação da Geografia, a Política de Objetivos de Aprendizagem apresenta alguns elementos em torno do conhecimento do conceito de território fundamentais ao ensino da disciplina, e conta com a abordagem de temas voltados à educação ambiental, evidenciando traços da Geografia Agrária e dos Estudos Regionais.

Um dos objetivos que versa sobre o conceito de território consta no terceiro quadro do 7º ano, anunciado da seguinte maneira: “Relaciona elementos da formação geográfica e histórica às atividades produtivas, no contexto da região ou unidade da federação na qual vive.” (Mato Grosso, 2018, p. 17-18).

Neste caso, o conceito de território encontra-se mediado pela noção de região, fazendo interlocução às atividades produtivas locais, e a unidade federativa, dimensão jurídico-política do território (Haesbaert, 2006), em que esse conceito é lido como espaço de governança (Fernandes, 2008).

No entanto, temos possibilidade de fazer uma leitura mais abrangente e crítica acerca do conceito de território, incorporando elementos que serão mais relevantes para o debate da Educação do Campo, não ficando “refém” dessa noção simplificada presente na Política de Objetivos de Aprendizagem.

Raffestin (1993, p. 268) propõe uma análise do território com base nas relações de poder compreendidas nas diversas escalas, considerando a possibilidade de dispor de instrumentos teórico em diferentes locais.

Não se trata de privilegiar o indivíduo, mas de lhe permitir conservar sua identidade e sua diferença na coletividade a qual pertence. Para tanto, ele deve poder dispor dos instrumentos teóricos que lhe permitem analisar as relações de poder que caracterizam o corpo social do qual é membro [...] Para aí chegar, a Geografia política não deve se desprender das coisas cotidianas, mas, ao contrário, estar constantemente voltada para a produção do mundo, que nos inunda e nos submerge. Essa confrontação incessante é o único meio de fazer a junção entre conhecimento (cotidiano) e conhecimento científico. (Raffestin, 1993, p. 268).

Fernandes (2001, p. 34) defende que: "Território não é apenas um espaço geográfico, mas um produto da interação histórica, marcado por disputas sociais e políticas, que refletem as condições de poder entre os diferentes grupos sociais". Essa definição sublinha que o território deve ser entendido como um campo de disputa, onde diferentes grupos, como trabalhadores e camponeses,

lutam pela apropriação, utilização e controle dessa área, sendo fator crucial para a identidade e a resistência das populações. Fernandes destaca que é através do controle do território que as condições de exploração e opressão proporcionadas pelo modelo capitalista devem ser confrontadas, com ações que promovam a reivindicação por justiça territorial.

Segundo Bernardo Mançano Fernandes (2001), o conceito de território transcende a mera delimitação física para incorporar as relações sociais, culturais e políticas que se desenvolvem historicamente. “O território é uma construção histórica que se materializa nas práticas sociais e nas lutas dos sujeitos, configurando-se não apenas como espaço físico, mas como um cenário de relações de poder, identidade e cidadania” (Fernandes, 2001, p. 45).

Essa definição evidencia que o território, para Fernandes (2001), é um elemento dinâmico e multidimensional, no qual se entrelaçam as experiências, os saberes e as lutas dos povos. Ao reconhecer o território como produto de processos históricos e sociais, a abordagem proposta pelo autor ressalta a importância de se valorizar as práticas e as ações coletivas dos sujeitos que nele vivem, constituindo-o em um espaço de resistência e afirmação de direitos.

Complementando esse prisma, Santos (2020) compreende o território a partir da sua configuração, da divisão territorial do trabalho e do espaço produzido. Ao compreender o espaço geográfico enquanto totalidade, o território, para Santos (2006), pode ser caracterizado pela intensidade das técnicas desenvolvidas na produção do espaço e pela diferenciação tecnológica destas técnicas. O território é heterogêneo⁴⁷ e o espaço geográfico é compreendido enquanto “conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 2020, p. 39).

A Política de Objetivos de Aprendizagem apresenta uma contraditória interface entre tendências em torno do conceito “espaço geográfico”.

⁴⁷ O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a Geografia. É o território usado que é uma categoria de análise. Aliás, a própria ideia de nação, e depois a ideia de Estado Nacional, decorrem dessa relação tornada profunda, porque um faz o outro (Santos, 1999, p. 08).

Todavia, defendemos os traços da teorização de Milton Santos, sobretudo no que se refere a ideia de totalidade. Em suas análises, o autor problematiza a produção do espacial tomando como referência elementos da globalização e da dinâmica de transição entre as escalas, variando de uma percepção do local à percepções mais abrangentes. Essa noção se aproxima da concepção espacial de Henri Lefebvre (1999) (espaço percebido, espaço concebido e espaço vivido).

Nesse sentido, no conceito “espaço geográfico”, podemos encontrar algumas noções de uma tendência teórica mais específica, no caso, a Geografia Crítica. No entanto, é possível afirmar que há uma flutuação de interpretações nos objetivos delineados da disciplina. A Política de Objetivos de Aprendizagem transita pelas tendências tradicional, humanista e crítica da Geografia, uma característica que evidencia que, nessa proposta, não existe uma necessidade intrínseca determinada por qualquer conceito ou significado previamente estabelecido. Não há nenhum conceito que seja priorizado nessa proposta curricular.

O objetivo, parametrizado no SIGEDUCA, que consta no quadro 03, apresenta o seguinte conteúdo: “Conhecer a diversidade territorial brasileira a partir dos povos formadores (índios, negros e europeus) e reconhece-os nos seus grupos de vivências” (Mato Grosso, 2018, p. 18).

Essa expectativa de aprendizagem se pauta em análises territoriais baseadas nos saberes dos povos que constituem as raízes étnicas brasileiras e busca analogias com os lugares e grupos de vivência dos estudantes. Todavia, há uma ausência do debate do conflito que permeia as disputas territoriais envolvendo povos indígenas, negros e quilombolas, envolvendo não somente uma luta pela posse física da terra, mas sobretudo uma batalha pelo reconhecimento histórico e pela garantia de direitos fundamentais.

A imposição de um modelo de desenvolvimento que privilegia interesses hegemônicos impõe uma lógica excludente, que desvaloriza as formas de vida, os saberes e as práticas desses povos. Enquanto os indígenas lutam para preservar seus territórios ancestrais e os modos de vida que lhes conferem identidade, os negros e quilombolas enfrentam a dupla opressão da negação de seus direitos territoriais e do racismo institucionalizado. Essa situação revela um conflito que se manifesta tanto na dimensão material da terra quanto no campo simbólico, onde se disputa o reconhecimento das culturas e a legitimidade dos

modos de existir que se opõem ao paradigma dominante.

A crítica, portanto, reside na necessidade urgente de se repensar as políticas públicas e os modelos de desenvolvimento, de forma a romper com a lógica excludente herdada do passado colonial. É imperativo que o Estado promova a autodeterminação desses povos, assegurando a proteção de seus territórios e a valorização de suas identidades, como forma de combater as desigualdades históricas e promover a justiça social.

Outra característica marcante na organização curricular por objetivos, é a dinâmica de interpretação da escala⁴⁸, que transita do local ao global. O objetivo de aprendizagem 367.

Straforini (2015, p. 151) destaca como a sobreposição de escalas se manifesta "no currículo", evidenciando que, mesmo entre os professores de Geografia, não há consenso analítico quanto ao uso de uma escala específica para abordar determinado conteúdo. Essa dinâmica torna-se ainda mais complexa nos anos iniciais do ensino fundamental, pois os docentes dessa etapa, frequentemente, não possuem formação especializada na área.

A questão principal da totalidade-mundo a partir da obra do Milton Santos são as relações escalares, pois em virtude do advento do meio técnico-científico-informacional e da consequente unicidade das técnicas, convergência dos momentos, cognoscibilidade planetária e da mais-valia universal é central [...] [e leva a] visualizar com mais clareza as sobreposições escalares.

⁴⁸ Cabe ressaltar que a utilização do termo "escala" possui conotações diferentes. A referência de escala cartográfica é pouco utilizada nesta pesquisa, quando citada faz referência aos conteúdos de cartografia constantes no currículo. Janine Le Sann (1984, p. 56-66) explica que essa perspectiva do conceito "representa a relação entre uma distância no mapa (em geral, 1 cm) e a distância equivalente no terreno (x cm). [...] O domínio deste conceito depende de um treinamento que deveria ser repetido sistematicamente a cada leitura de mapa". Quando me reporto ao termo escala, ele faz referência à escala geográfica, que por sua vez, enuncia um complexo conjunto de interpretações subjetivas, partindo de um lugar específico e transitando para uma localidade ou mesmo unidade locacional mais amplas. Ao inferir noções de poder a determinado lugar ou localidade o conceito de território emerge impondo outras interpretações ao lugar. Nesse sentido, opto pela contribuição de Castro (2001), que compreende a escala geográfica como uma estratégia de apreensão da realidade como representação. O geógrafo considera a dualidade fenômeno e recorte espacial, na articulação de fenômenos em diferentes escalas e os fatos sociais relacionais. O autor (2001, p. 138) pondera que: "A escala introduz o problema da polimorfia do espaço, sendo o jogo de escalas um jogo de relações entre fenômenos de amplitude e natureza diversas".

Caetano e Bezzi (2011) pontuam que as análises pautadas nos estudos dos saberes permitem o diálogo entre os sentidos do cotidiano e escalas mais genéricas. Sob esse argumento, o lugar (escala local) não pode ser pensado enquanto um elemento locacional isolado ou bem delimitado, tal como uma casa, uma rua ou bairro, localizados em uma cidade qualquer, mediados por uma dialética que conserve tradições puras, a partir das quais sua história explique-se por si mesma. Não é possível que sua construção espacial coincida com a trajetória individual de todos os sujeitos que nele vivem.

Ao refletir sobre as múltiplas dimensões (multidimensionalidade) e escalas (multiescalaridade) do território e sua articulação com as relações sociais capitalista ou não capitalistas e a sua (re)produção por meio da ação coletiva dos sujeitos sociais em movimento, Bernardo Fernandes (2008) propõe uma abordagem que vai além da visão tradicional do espaço. Segundo o Fernandes (2008, 2012) e Camacho (2019), o território camponês não é um elemento isolado, mas sim parte integrante de um sistema dinâmico que se conecta à cidade, à escala regional e até mesmo ao global.

Essa perspectiva convida a repensar o ensino de Geografia na Educação do Campo por meio de uma prática pedagógica que deve dialogar com essas múltiplas escalas e dimensões, integrando e utilizando como instrumentos de resistência as experiências e os saberes dos sujeitos do campo à totalidade das relações sociais impostas pelo modo de produção capitalista globalizado. Nesse contexto, Camacho (2019, p. 03) afirma:

O território camponês está articulado com a cidade, com regional e com o global. Esta relação se expressa por meio de uma (multi) territorialidade/escalaridade. À Educação do Campo, portanto, cabe construir uma pedagogia a partir das especificidades da territorialidade do campesinato que está inserido no interior da totalidade das relações sociais sob o modo de produção capitalista globalizado.

No sentido de continuidade com o debate de multiescalaridade, temos a presença de elementos cartográficos no documento curricular – que enfatiza as noções de localização e o trabalho com mapas (Cavalcanti, 1998). Esse tema enriquece a abordagem pedagógica, integrando a dimensão espacial e fortalecendo a compreensão crítica do território.

As noções propostas pela Cartografia constituem informações

indispensáveis à Geografia. Rudimentos como, a representação, estrutura, classificação e projeção são fundamentais na produção de mapas e corroboram com estudos relativos à organização espacial dos fenômenos naturais e sociais (Martinelli, 2007). Portanto, cabe a Cartografia representar o espaço, principalmente na produção de elementos imagéticos.

A cartografia é o conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas, técnicas e artísticas que, a partir de observações diretas e da investigação de documentos e dados, intervém na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação, bem como no seu emprego pelo homem. Assim a cartografia é uma ciência, uma arte e uma técnica (Castrogiovanni, 2000, p.39).

Segundo Matias (1996), os elementos cartográficos surgem nos primórdios da história antiga, um estudioso com expressiva produção na área, que foi Cláudio Ptolomeu. Matias (1996, p. 34) explica que a Cartografia naquele período possuía caráter estratégico e militar.

Dado seu caráter eminentemente militarista e expansionista, o Império Romano privilegiou os mapas, assim como também o conhecimento geográfico, cujas finalidades práticas eram preponderantes. Sua principal preocupação residia no uso desse documento para fins militares e administrativos.

Sob esse prisma, Matias (1996) atribui uma conexão entre a Cartografia e a Geografia mediada por interesses políticos e militares. Santos (2002) procura compreender o processo de desenvolvimento da cartografia ao longo da história. Para ele os mapas e as representações gráficas são construções atravessadas por diferentes momentos históricos da sociedade.

Portanto, a Cartografia para o autor representa a leitura cosmológica dos cartógrafos em um determinado período. A leitura de mapas e a interpretação de ícones imagéticos que representem determinada localidade, região ou posição global, são fundamentais à compreensão do espaço. As noções de localização, lateralidade e orientação são elementos cognitivos constantes no currículo da disciplina de Geografia.

Dessa forma, a cartografia, enquanto ferramenta essencial na compreensão do espaço geográfico, dialoga diretamente com a organização dos objetivos de aprendizagem no currículo, estruturando a progressão dos

conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos ao longo do ciclo escolar.

O currículo pautado na Política de Objetivos de Aprendizagem surge enquanto justificativa para a organização baseada em expectativas de aprendizagem. Tais expectativas possuem influência da BNCC, mais tarde são convertidas em direitos de aprendizagem. Uma questão que merece destaque na análise desse documento (Mato Grosso, 2020a) tem a ver com as avaliações externas e de desempenho visto que suas matrizes são referência na formulação dos objetivos.

O currículo de avaliação estará composto de elementos que constam nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, alinhadas aos objetivos de aprendizagem da Base Comum e aos descritores SAEB. Os mesmos objetivos avaliados no módulo GED irão compor a avaliação externa. Isso não implica na redução curricular, mas, na garantia de direitos mínimos de aprendizagens para todos os estudantes do Ensino Fundamental. O fato de contar com campo de observações para inserção de informações complementares garante que todo o currículo trabalhado possa ser registrado (Mato Grosso, 2020a, p. 62)

Para além de matrizes das avaliações externas, há alegações constantes na BNCC (Brasil, 2018). Tais argumentos propõem os direitos de aprendizagem. Os direitos de aprendizagem na BNCC são apresentados sem uma discussão acerca das condições de realização de tais direitos pelas escolas.

O discurso da SEDUC-MT em torno de garantias mínimas de aprendizagem, nesse caso, manifesta a preocupação com uma política educacional voltada a resultados quantificáveis. O currículo baseado em matrizes de avaliações de larga escala como, as do SAEB e da Prova Brasil, evidenciam um engessamento da perspectiva curricular no estado de Mato Grosso. O documento destaca um tópico direcionado às avaliações externas.

Considera-se avaliação externa, toda e qualquer avaliação feita por agentes externos à instituição. São avaliações externas: a Provinha Brasil, a Prova Brasil, a ANA, o ENEM e os sistemas de avaliação adotados pelas diferentes redes. O Estado de Mato Grosso passará a adotar, a partir de 2016 uma avaliação externa de caráter censitário para os estudantes do 2º ano, 4º ano, 6º ano e 8º ano do Ensino Fundamental das escolas urbanas regulares e os estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio. Essa avaliação, prevista no Calendário Escolar, visa trazer informações detalhadas da proficiência dos estudantes dessas turmas a fim de adotar medidas interventivas para possibilitar melhoras na aprendizagem deles. A matriz avaliativa será a mesma da avaliação interna a registrar no sistema a fim de

possibilitar um **mínimo de conhecimentos como referência** para cada ano do Ensino Fundamental (Mato Grosso, 2020a, p. 63) (grifos nossos)

Diante deste cenário, é possível dizer que a política curricular passou, a partir de 2015, a ser delineada pela avaliação pautada em objetivos de aprendizagem. Tais elementos, de acordo com a SEDUC, se constituíram enquanto aprendizagens mínimas na política curricular para o ensino de Geografia na rede estadual de educação de Mato Grosso.

Os objetivos de aprendizagem foram elaborados com base em consulta aos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012), Base Nacional Comum Curricular (2015, 2016 e 2017), amostra representativa de Diários Eletrônicos do ano de 2015, com as contribuições dos professores da rede estadual de Mato Grosso, feitas por meio de Consulta Pública para Avaliação realizada em 2016, e adequações na disciplina de Ciências para o 3º ciclo para o ano letivo 2018 conforme solicitação dos professores. Porém, é imprescindível destacar que a escola tem autonomia para desenvolver proposta pedagógica considerando o seu contexto e que, os Objetivos de Aprendizagem organizados para cada ciclo, correspondem apenas ao básico do que é prescrito nos documentos oficiais citados (Mato Grosso, 2018, p. 02).

As adequações no quadro de objetivos para o ano de 2018, se deram apenas na disciplina de ciências, conforme aponta a afirmação acima, não sendo efetivadas mudanças nos objetivos de Geografia nos documentos de 2016 para 2018. A parte da introdução do documento curricular de 2018 anuncia a influência de outros textos curriculares na formulação do quadro de objetivos de aprendizagem, o que de certa maneira, dificulta o rastreamento de uma lógica específica (ou diferenciada das demais) direcionada ao currículo da disciplina de Geografia. Diante da complexidade exegética em torno de todos os documentos citados, fizemos uma análise dos sentidos privilegiados na configuração dos objetivos de aprendizagem para o ensino da disciplina de Geografia, apoiando no referencial construído até aqui.

A fim de entender o encadeamento da Política de Objetivos de Aprendizagem, compreendemos que ela se aproxima da organização curricular sugerida por Perrenoud (2000) e sua proposta pautada em competências transversais. Tais competências abarcariam um conjunto de comportamentos,

que, segundo o autor (2000), constituem elementos que favorecem a apreensão de conteúdos mais complexos.

Cabe ressaltar, nesse caso, que a lógica hierárquica existente entre na Política de Objetivos de Aprendizagem se aproxima da dinâmica de competências transversais. Portanto, para que o estudante atinja a expectativa de final de ciclo, é suposto que ele necessitaria apreender conteúdos relacionados a objetivos educacionais “menos complexos”. Tal organização é perceptível no Quadro 04.

Quadro 04 - Detalhamento dos Objetivos de Aprendizagem. Geografia – Ensino Médio

1º ano médio	2º ano médio	3º ano médio	Objetivo a ser atingido	Código
Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.	Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.	Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas	Descrever a formação natural cultural e histórica e as principais características geográficas do território onde estão situadas os lugares e grupos de vivência	376
Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.	Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações.	Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.	Descrever elementos da paisagem urbana e rural, identificando elementos que caracterizam esse espaço	377
Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos	Identificar diferenças étnico-raciais e étnico culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.	Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	Estabelecer relação entre as atividades econômicas e produção do espaço	378

(esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).				

Fonte: Objetivos de aprendizagem para escolas de ensino médio (Mato Grosso, 2018). Org. Autor, 2024.

Vale ressaltar que a sequência dos objetivos de aprendizagem segue a lógica taxionômica de Bloom (1972) baseada na definição de um comando (verbo) e de um suporte (enunciado). Os objetivos de aprendizagem estão pautados em uma hierarquia, obedecendo uma lógica em que os conteúdos são introduzidos, aprofundados e posteriormente consolidados, seguindo uma projeção de ascensão do conhecimento, do mais “simples” ao mais “complexo”. Esse desenho curricular encadeado por elementos da taxionomia basea-se, nas projeções psicológicas referentes aos aspectos cognitivo e afetivo dos estudantes (Mato Grosso, 2018).

As colunas destacadas em fundo branco são compostas por objetivos com uma amplitude conceitual menor, visto que, o objetivo a ser atingido no final do Ciclo é o elemento que consta no SIGEDUCA e possui nuances mais abrangentes. Para encadear os conteúdos de maneira específica, ou seja, por ano, os objetivos no quadro branco se constituem enquanto expectativas de aprendizagem para o respectivo ano. Nesse caso, cabe destacar que os objetivos subdivididos anualmente mantêm vínculo com o objetivo a ser atingido no final do Ciclo.

No entanto, não significa que a aprendizagem dos conteúdos relativos ao objetivo anual correspondam ao nível de aprendizagem constante no objetivo mais amplo que consta no sistema. A fim de viabilizar essa dinâmica de informar a situação de aprendizagem do estudante, foi criada uma sigla (OAP), que significa – objetivo a ser trabalhado no ano Posterior, que fica como opção a ser usada pelo professor no Sistema Integrado (Mato Grosso, 2018). Sob esse aspecto, cabe ao professor trabalhar conteúdos que, em algum momento no ciclo, contemplem o “objetivo a ser atingido ao final do ciclo”.

No caso, do Objetivos de Aprendizagem: “Reconhecer a si mesmo como sujeito e como parte integrante dos lugares de vivências e dos diversos grupos sociais aos quais pertence” (Mato Grosso, 2018, p. 15). Esse objetivo indica a relação do estudante com seus lugares de vivência, bem como percepções

iniciais acerca dos grupos sociais aos quais pertence.

Para Cavalcanti (1998) o lugar constitui o espaço sensível, apropriado sob dimensões cotidianas, que imprime no sujeito nuances de afetividade e pertencimento. Essa proposição se aproxima das noções humanistas da Geografia, pois, é marcada pelas experiências dos indivíduos por meio do convívio com os grupos sociais do qual faz parte. O lugar ou “lar” marcam a representatividade do conceito na relação do ser humano com o local onde vive.

O conceito de lugar adquire significados ampliados no primeiro objetivo do 3º ano, formulado da seguinte forma: “Elabora conexões entre lugares de vivências e territórios dos grupos aos quais pertence” (Mato Grosso, 2018, p. 15). Esse objetivo exige interpretações abrangentes, pois o lugar é potencializado pelo território (conforme já discutidos anteriormente), permitindo a análise das relações de poder que se manifestam nas diversas unidades espaciais que constituem a experiência dos estudantes.

Assim, ao considerar o conceito de lugar, ampliado no primeiro objetivo do 3º ano, a relação entre os saberes dos estudantes e os territórios a que pertencem situa-se dentro de um contexto que segue a orientação metodológica dos PCNs de Geografia (Brasil, 1998), os quais, ao abraçar uma tendência plural e metodológica, levam para um entendimento eclético das dinâmicas espaciais e culturais, refletindo profundamente nas formulações curriculares subsequentes, como as que anteciparam a Política de Objetivos de Aprendizagem.

Essa abordagem ampliada do conceito de lugar, que enfatiza a interconexão entre vivências e territórios e a análise das relações de poder, dialoga diretamente com a tendência metodológica plural dos PCNs de Geografia (Brasil, 1998), refletindo um posicionamento paradigmático que influenciou significativamente a formulação dos documentos curriculares e a prática do ensino.

O PCN de Geografia (Brasil, 1998) toma como referência aspectos de diferentes tendências paradigmáticas do pensamento geográfico. Essa tendência plural constante nos PCNs influenciou de forma substancial o ensino da Geografia e reverbera na formulação de documentos curriculares que antecederam a Política de Objetivos de Aprendizagem (Mato Grosso, 2016, 2018), nesse caso, as OCs (Mato Grosso, 2020c).

O PCN de Geografia (Brasil, 1998) propõe, de início, a caracterização da área, apresentando um breve histórico do pensamento geográfico e as correntes que subsidiam. Logo após, subdivide a organização dos conteúdos nos dois ciclos finais do ensino fundamental, sendo cada ciclo composto por dois anos. O documento apresenta quadros de objetivos de aprendizagem configurados a partir de várias concepções geográficas. O texto introdutório enuncia essa pluralidade de tendências que orientam a disciplina.

[...] falar do imaginário em Geografia é procurar compreender os espaços subjetivos, os mapas mentais que se constroem para orientar as pessoas no mundo. Quando se pensa sobre o mundo rural e urbano, um bairro ou mesmo um país, se constroem com o imaginário esses espaços. *O imaginário não deve ser aqui compreendido como o mundo do devaneio, mas o das representações.* Mesmo existindo somente na imaginação, elas adquirem uma grande autonomia e participam nas decisões tomadas no cotidiano. Nesse sentido, acreditamos que *trabalhar com o imaginário do aluno no estudo do espaço é facilitar a interlocução com ele e compreender o significado que as diferentes paisagens, lugares e coisas tem para ele.* Tudo isso significa dizer, valorizar os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo compreender ao mesmo tempo a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo (Brasil, 1998, p. 23-24) (grifos nossos).

Na perspectiva do documento (Brasil, 1998), os conceitos de território, região, paisagem e lugar são ressignificados de modo a romper com a visão tradicional e determinista. Enquanto a paisagem deixa de ser entendida como um elemento fixo e imutável em relação ao espaço, ela passa a ser concebida como um produto das relações dinâmicas que a constituem. Essa abordagem pluralista amplia as noções da disciplina, revelando o caráter híbrido e desafiando axiomas estritamente estruturais e fundamentados em concepções deterministas.

Entretanto, a abordagem tecnicista, presente na Política de Objetivos de Aprendizagem, entra em tensão com essa matriz flexível ao reduzir o ensino a desempenhos mensuráveis e padronizados, o que pode obscurecer a complexidade inerente ao estudo do espaço.

Ao tomarmos a escala geográfica como referência marcante no currículo da área, aplicados aos conceitos de lugar, paisagem, região, território e espaço, compreendemos que deveriam ser concebidos no currículo de Geografia na perspectiva crítica de um movimento multiescalar de totalidade dialética

global/local.

Essa dinâmica corresponde a concepção de totalidade miltoniana (Santos, 2005; 2008; 2014, 2020), pois o método que compreende o fluxo “do particular para o geral”, subsidiado por uma tendência marxista, têm o objetivo de favorecer a percepção dos aspectos genéricos do espaço geográfico. Essa interface escalar percorre outras categorias analíticas da Geografia, no entanto, sem perder de vista a “totalidade”.

Ao pontuar aspectos da dinâmica escalar utilizada no currículo de Geografia baseada em elementos teóricos propostos por Milton Santos⁴⁹, cabe ressaltar que não pretendemos com este trabalho simplificar sua teorização, visto que sua construção é complexa e ampla. Suas projeções são referência a grande parte dos estudos geográficos na atualidade, de maneira que a relevância do pensamento do autor é recorrentemente afirmada na área. Cabe ressaltar, por isso, como a Política Curricular de Objetivos de Aprendizagem faz uso de parte de sua construção teórica, todavia, retirando o seu caráter crítico ao modelo hegemônico do capitalismo globalizado.

Explorando as ideias descritas nos PCNs, a citação propõe que, no ensino fundamental, a centralidade do "espaço" deve nortear a abordagem geográfica, sendo as categorias de território, região, paisagem e lugar consideradas como desdobramentos desse conceito central.

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as *categorias* da Geografia mais adequadas para os alunos em relação a essa etapa da escolaridade e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Assim, espaço deve ser o objeto central de estudo, e as categorias território, região, paisagem e lugar devem ser abordadas como seu desdobramento (Brasil, 1998, p. 27) (grifos nossos).

⁴⁹ Milton Almeida dos Santos, foi um geógrafo brasileiro. Graduado em Direito, destacou-se por seus trabalhos em diversas áreas da Geografia, em especial nos estudos de urbanização do Terceiro Mundo. Foi um dos grandes nomes da renovação da Geografia no Brasil ocorrida na década de 1970. Também se destacou por seus trabalhos sobre a globalização nos anos 1990. A obra de Milton Santos caracterizou-se por apresentar um posicionamento crítico ao sistema capitalista, e seus pressupostos teóricos dominantes na geografia de seu tempo. Milton Santos ganhou o prêmio Vautrin Lud, em 1994, o de maior prestígio na área da Geografia. O prêmio é considerado "o Nobel da geografia". Milton Santos foi o primeiro e é o único geógrafo da América Latina a ter ganhado o prêmio em questão. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Milton_Santos.

Essa perspectiva apresenta avanços significativos com relação a Geografia Positivista/Tradicional e, ao mesmo tempo, revela alguns limites para a construção da concepção crítica-emancipatória que merecem atenção. A proposta de centralizar o conceito de espaço e desdobrá-lo em categorias como território, região, paisagem e lugar representa um avanço importante para o ensino fundamental, pois possibilita uma abordagem multiescalar e contextualizada do conhecimento geográfico. No entanto, para que essa estratégia seja efetiva, é necessário superar desafios relacionados à abstração dos conceitos e à implementação prática no ambiente escolar.

De forma complementar, o quarto objetivo do 2º ano, expresso no enunciado “Relaciona atividades de produção no campo e na cidade com os modos de vida dos grupos sociais” (Mato Grosso, 2018, p. 16), propicia o desenvolvimento de uma capacidade que emerge da interação dos sujeitos com os múltiplos locais. Essa abordagem implica que a configuração dos espaços se dá a partir dos modos de vida, ao mesmo tempo em que os indivíduos transitam e atuam em contextos territoriais específicos. Mas, ao mesmo tempo, esconde ideologicamente os conflitos de classes e territoriais envolvendo esses grupos sociais, conforme discutimos no PQA.

Nesse sentido, Noemia Ramos Vieira (2004), nos convida a refletir sobre a proposta dos PCNs (Brasil, 1998) de ampliar a abordagem teórica na análise da organização espacial, considerando os laços afetivos que as pessoas mantêm com os lugares onde vivem, bem como as relações socioculturais que se estabelecem com a paisagem. Segundo os autores do documento, essa inclusão não é incoerente, pois tais elementos influenciam, de forma inegável, a produção do espaço geográfico. No entanto, a análise apresentada revela uma limitação significativa: ao reduzir as relações interpessoais à dimensão meramente subjetiva e cultural, o documento omite determinantes econômicos, políticos e as relações de trabalho, os quais são fundamentais para compreender as contradições, os conflitos e as formas espaciais emergentes na realidade.

O fato de os autores do documento tentarem convencer o professor a adotar uma postura teórica que leve em consideração na análise da organização espacial os laços afetivos das pessoas com o lugar que habitam, bem como as relações socioculturais das pessoas com a paisagem, não nos parece algo incoerente, pois estes são fatores que

de uma forma ou de outra influenciam na produção do espaço geográfico. No entanto, achamos importante esclarecer que a partir destas críticas lançadas à Geografia Crítica e dos fatos que detectamos na análise dos conteúdos teóricos propostos no documento, acreditamos que o conceito de relações socioculturais foi aí bastante reduzido. As relações interpessoais existentes em nossa sociedade são vistas somente pela dimensão da cultura, excluindo as determinações econômicas, as relações de poder e de trabalho das pessoas que vivem em sociedade. Ao criticarem a Geografia Crítica, constatamos que os autores promoveram um incentivo ao abandono da análise de fatores econômicos e políticos na interpretação da realidade espacial, o que constitui um erro, pois esses fatores são muitas vezes as principais determinações das formas espaciais surgidas na paisagem, bem como das contradições presentes em nossa realidade espacial. Ao secundarizá-los ou omiti-los, impediremos o aluno de *obter uma visão de totalidade da sua realidade* (Vieira, 2004, p. 05, grifo nosso).

Concordando com Vieira (2004), ao criticar a Geografia Crítica e incentivar o abandono da análise desses fatores, os autores correm o risco de proporcionar aos alunos uma visão fragmentada da realidade. Como afirmado na citação, "ao secundarizá-los ou omiti-los, impediremos o aluno de obter uma visão de totalidade da sua realidade". Dessa forma, embora a tentativa de incorporar aspectos afetivos e socioculturais seja um avanço, a exclusão dos fatores econômicos e políticos empobrece a compreensão global do espaço, limitando o potencial crítico e transformador da educação geográfica. Em síntese, é crucial que a análise da organização espacial integre todas essas dimensões numa totalidade dialética, permitindo aos estudantes captarem a complexidade e as contradições inerentes à produção do espaço.

Assim, o currículo deve permitir que o território deva ser pensado em considerando uma totalidade partindo do ponto de vivência do indivíduo, ampliando a escala de análise, percepção e compreensão do espaço. Nesse sentido, "a discussão sobre a produção de conhecimento e o ensino de geografia tem que passar pelo debate teórico, filosófico e utópico" (Oliveira, 1999).

A discussão acerca da totalidade no currículo da Educação Básica do Campo tem sido enriquecida por diversos autores, que buscam integrar as múltiplas dimensões do saber e das práticas dos sujeitos que atuam nesse contexto. Essa abordagem defende que o conhecimento não pode ser fragmentado, mas deve ser compreendido em sua integralidade, considerando

aspectos históricos, sociais, culturais e políticos⁵⁰.

Bernardo Mançano Fernandes (2001), argumenta que o território e a Educação do Campo devem ser entendidos em sua totalidade, onde se valoriza não apenas o espaço físico, mas as relações sociais e as lutas históricas dos sujeitos. Segundo Fernandes, “a compreensão do território como um produto das práticas e lutas dos sujeitos possibilita uma educação que abrange a totalidade dos processos de construção da identidade e cidadania” (Fernandes, 2001, p. 45).

Miguel Arroyo (1999) reforça essa perspectiva ao sustentar que a educação deve integrar as diversas dimensões dos desafios enfrentados pelos sujeitos do campo. Em sua análise, Arroyo enfatiza que a fragmentação do conhecimento limita a capacidade dos indivíduos de compreenderem suas realidades de forma integral e, conseqüentemente, de atuarem transformadoramente. Assim, ele defende que “a integração dos saberes e práticas é essencial para a formação de cidadãos críticos e para a efetivação de uma transformação social profunda” (Arroyo, 1999, p. 78).

Por sua vez, Caldart (2004), em *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, destaca que a totalidade do saber deve permear a prática pedagógica, de modo a articular os diversos aspectos que constituem o mundo dos sujeitos do campo. Caldart argumenta que “uma pedagogia que não abranja a totalidade dos saberes corre o risco de reproduzir uma visão fragmentada e excludente da realidade” (Caldart, 2004, p. 102).

Monica Molina (2007) contribui para esse debate ao enfatizar a importância de políticas públicas que promovam uma educação integral, capaz de reconhecer e valorizar os saberes e práticas dos sujeitos do campo. Para Molina, “a educação do campo deve ser estruturada de maneira a integrar os múltiplos aspectos do conhecimento, garantindo a formação de indivíduos capazes de compreender e transformar as realidades em que vivem” (Molina, 2007, p. 56).

Ainda no Quadro 02, o segundo objetivo do 3º ano é composto por

⁵⁰ A Educação do Campo, neste sentido, liga-se ao pressuposto omnilateral (totalidade). Frigotto (2012), que, ao diferenciar Educação Omnilateral e Educação Unilateral, aponta as contradições e desafios do ensino escolar na sociedade capitalista. É nesse contexto que o autor evidencia a necessidade de repensar a prática pedagógica para além das limitações impostas pelo modelo vigente.

noções acerca do conceito de “paisagem”: “*Identifica e descreve*, em diferentes linguagens os conceitos pertinentes à paisagem física: rio, bacia, hidrográfica, rede hidrográfica, vegetação, clima, relevo.” (Mato Grosso, 2018, p. 15) (grifos nossos).

Compreendemos que a partir das contribuições de Aziz Ab Saber, é possível desenvolver um debate enriquecedor acerca do conceito de “paisagem”. Em sua obra, Aziz Ab Saber (2007, p. 65), afirma que a compreensão da paisagem não deve se restringir à mera representação estática de elementos naturais, mas deve englobar as múltiplas formas e processos que contribuem para sua formação e transformação ao longo do tempo.

Para Ab Saber (2007), cada componente da paisagem – seja o curso de um rio, a delimitação de uma bacia hidrográfica ou as características do clima – carrega consigo informações essenciais sobre as interações entre os processos naturais e as intervenções humanas, evidenciando a complexidade dos fenômenos espaciais.

Dessa forma, o debate em torno do conceito de paisagem, conforme apresentado por Aziz Ab Saber (2007), propõe uma abordagem integrada, que une os aspectos físicos à compreensão histórica e social do território. Essa perspectiva é especialmente relevante no campo da educação geográfica, pois permite que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e de totalidade do espaço, reconhecendo que os elementos naturais (como a vegetação e o relevo) estão interligados a dinâmicas históricas e culturais. Ao identificar e descrever os componentes da paisagem em suas diversas linguagens, os estudantes podem compreender como as transformações territoriais refletem e influenciam os modos de vida e as relações de poder existentes.

Nesse caso, os comandos do objetivo, bem como seu enunciado, permitem interpretações relativas ao estudo da paisagem desde uma abordagem descritiva, compreendida sob uma dinâmica funcional e fisionômica. Para Cavalcanti (1998), a visão fisionômica da paisagem é a primeira aproximação com a realidade, pois cada paisagem exerce uma função de acordo com as particularidades próprias do lugar, sejam características visuais ou estéticas. A abordagem fisionômica do conceito aponta para uma concepção tradicional da Geografia, uma vez que essa interpretação da paisagem diverge da abordagem crítica.

No entanto, o conceito de paisagem se articula de outra forma no quarto quadrante do 3º ano: “Identifica e explica como os processos naturais e históricos atuam na transformação das paisagens” (Mato Grosso, 2018, p. 15). Nesse caso, a proposta se aproxima da teorização de Santos (2014), por conceber a paisagem enquanto elemento constituído a partir da relação sociedade e natureza mediada pelas relações de trabalho no modo de produção capitalista.

Entretanto, ao analisar as expectativas de aprendizagem propostas para a disciplina, identificamos uma organização curricular que segue um encadeamento de objetivos remissivos da racionalidade tyleriana e fundamentada na lógica taxionômica dos preceitos de Bloom (Tyler, 1949; Bloom et al., 1956). Essa estrutura instrumental, voltada para a mensuração de desempenhos por meio de objetivos bem definidos, tende a restringir a abrangência do conhecimento geográfico a uma visão fragmentada e quantificável.

Essa dualidade ressalta a necessidade de repensar as diretrizes curriculares para que elas consigam equilibrar a clareza e a objetividade dos objetivos de aprendizagem com a riqueza e a complexidade inerentes ao estudo do espaço geográfico. A integração desses elementos pode proporcionar uma formação que vá além da simples reprodução de conceitos, promovendo a construção de um conhecimento crítico e contextualizado, capaz de dialogar com as múltiplas escalas do espaço – do local ao global.

Ao se comparar as três expectativas de aprendizagem pode-se rastrear traços de uma organização curricular instrumental, baseada em um encadeamento de objetivos semelhante a racionalidade tyleriana⁵¹, pensada a partir de uma lógica taxionômica pautada nos preceitos de Bloom.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011, p. 50) pontuam que, “diferentes aspectos da racionalidade tyleriana estão até hoje presentes em vários documentos curriculares”, em formulações baseadas em objetivos educacionais ou expectativas de aprendizagem delineadas a partir do processo avaliativo.

⁵¹ O enfoque avaliativo de Tyler ficou conhecido por “avaliação por objetivos”. Outro nome importante na história da avaliação é o de BLOOM. Ele é o responsável pela criação de uma taxionomia de objetivos educacionais, enfatizando a aprendizagem para o domínio, tendo em vista um sistema coerente de ensino e avaliação. Disponível em: https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/edc01/html/avaliacao_historia02.htm#:~:text=O%20enfoque%20avaliativo%20de%20Tyler,coerente%20de%20ensino%20e%20avalia%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 20 jan. 2025.

Sob esse aspecto, Macedo (2012) pondera que significar o currículo enquanto encadeamento de conteúdos reduz a educação ao ensino. A centralidade do conhecimento, pensado como algo passível de ser mensurado, converte-se a um conjunto de conteúdos funcionais e utilitários, baseados em uma lógica de encadeamento que, por sua vez, impõe a padronização do ensino (Freitas, 2016).

Compreendemos o processo educativo enquanto movimento, algo a ser construído e (re)construído, uma ação instável que depende da interação de vários sujeitos (Lopes; Macedo, 2011), portanto, a política configurada a partir de moldes tecnocráticos compreende o processo educacional sob um viés homogêneo, desconsiderando os diferentes modos de aprender, interesses e histórias de vida dos estudantes e o contexto do qual fazem parte, além de desestimar a capacidade dos professores de elaborar currículos.

Mesmo que os objetivos de aprendizagem estejam configurados a partir dos diversos sentidos geográficos, esta lógica aponta para a tentativa de controle sobre o que se ensina e o que se aprende. A configuração eclética dos sentidos da disciplina, valendo-se de diferentes concepções, principalmente relativo a visão liberal, utiliza-se da representação do currículo por objetivos para legitimar essa política.

Como argumentam Costa e Lopes (2016) baseados na teorização de Ivor Goodson (1990), o conhecimento acadêmico confere “status” às disciplinas escolares. Tomando como referência a vinculação do currículo escolar ao conhecimento acadêmico, tal aproximação pode conferir maior prestígio à disciplina escolar. Por outro lado, a racionalidade curricular baseada em objetivos oferece uma aura cientificista ao trato com o conhecimento no processo educativo.

Segundo Freitas (2018), a política curricular delineada por objetivos educacionais na atualidade, opera com moldes semelhantes a organização empresarial. Pautado em uma perspectiva gerencialista o trabalho escolar passa por um processo de padronização baseado em expectativas educacionais, competências e habilidades predeterminadas. A concepção gerencialista destinada ao controle do processo educacional atua com sistemas digitais de gestão escolar em nome de um pseudo dinamismo nos aspectos burocráticos,

padronizando assim a avaliação, o currículo e o planejamento dos professores. Porém, tais elementos se constituem enquanto instrumento de responsabilização das instituições de ensino pelos resultados insatisfatórios nas avaliações de larga escala.

Sob esse viés, pode-se constatar algumas aproximações dos objetivos de aprendizagem de Geografia a documentos curriculares como as Orientações Curriculares de Mato Grosso (Mato Grosso, 2018) e o PCN de Geografia (Brasil, 1998). Assim, a política de Objetivos de Aprendizagem não trata de algo novo, mas de uma reorganização das noções da disciplina que as políticas anteriores já cogitavam ou apresentavam.

A lógica utilizada no PCN orienta as propostas do documento, como apresentado no Quadro 05 que apresenta alguns objetivos para o 3º Ciclo do ensino fundamental.

Quadro 05 – Objetivos de Geografia para o 3º Ciclo do ensino fundamental – PCN de Geografia

7º ano	8º ano	9º ano	Objetivo ao final do ciclo
Perceber na paisagem local e no lugar em que vivem, as diferentes manifestações da natureza, sua apropriação e transformação pela ação da coletividade, de seu grupo social;	Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer;	Distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas, a exemplo das grandes paisagens naturais, as sociopolíticas como dos Estados nacionais e cidade-campo;	Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.

Fonte: PCN de Geografia (Brasil, 1998).

O primeiro e o segundo objetivo do Quadro 03 possuem o seguinte conteúdo: “Perceber na paisagem local e no lugar em que vivem, as diferentes

manifestações da natureza, sua apropriação e transformação pela ação da coletividade, de seu grupo social” (Brasil, 1998, p. 54) e “Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer” (*Ibidem*).

Como já discutimos anteriormente, essa abordagem interpreta que a produção espacial se dá a partir dos modos de vida de diferentes grupos sociais, em contextos territoriais específicos. Mas, ao mesmo tempo, que revela essa face da realidade, esconde, ideologicamente, os conflitos/disputas territoriais e de classes envolvendo esses grupos sociais inseridos em contextos de expansão permanente do capitalismo globalizado que subalterniza e desterritorializa esses sujeitos (Camacho, 2019).

Essas considerações são essenciais para pensarmos que tipo de currículo queremos para a construção de um Ensino de Geografia na Educação do Campo, que seja crítico-emancipatório. Conforme Camacho e Almeida (2011), o método do materialismo histórico-dialético, no que tange a relação entre a Geografia Crítica, o Paradigma da Questão Agrária e a Educação do Campo, rejeita a ideia de que a história se desenvolva de maneira linear e mecânica, derivada de um pensamento isolado da prática dos sujeitos. Segundo a perspectiva marxista, são as relações sociais concretas que formam a base da produção do conhecimento.

Dessa forma, os indivíduos organizados em sociedade, por meio dos conflitos de classe, orientam o curso histórico, fazendo da luta de classes o verdadeiro motor da história, de modo que nossa existência está intrinsecamente ligada a esse processo. Pode-se, portanto, concluir que é através da luta de classes que se constrói a consciência ao longo da história.

É necessário ressaltar que apesar dos seres humanos produzirem a história, eles possuem uma prática condicionada pelas estruturas dominantes devido a alienação e a coisificação provocada pela subordinação das relações de trabalho ao domínio do capital e a legitimação dessas relações pelo poder ideológico, situação que faz com que a aparência da realidade seja diferente da essência. Dessa forma, somente pela consciência construída a partir da práxis dos sujeitos é que o ser humano pode se libertar. Tendo em vista que é por meio da ação histórica que os indivíduos produzem/reproduzem as relações sociais, podendo, por isso, construir outra realidade. Logo, a

transformação histórica não se faz pelo pensamento, mas pela práxis. Também, não são os intelectuais que produzem sozinhos a história, mas, sim, os oprimidos coletivamente (Camacho; Almeida, 2011, p. 16).

A partir das contribuições de autores como Bernardo Mançano Fernandes (2001), Rodrigo Camacho (2014) e Roseli Salete Caldart (2004), é possível compreender que os conceitos geográficos na Educação do Campo devem ser interpretados de forma dinâmica, histórica e conflituosa, e não como entidades fixas e imutáveis. Esses objetivos de aprendizagem devem possibilitar as percepções dos estudantes sobre as transformações dos ambientes em que vivem, destacando a interferência das ações humanas coletivas na configuração desses espaços.

Bernardo Mançano Fernandes (2001) argumenta que os territórios dos sujeitos do campo são construções históricas, marcadas por lutas e práticas sociais que vão além da mera delimitação física. Nesse sentido, os objetivos que envolvem os conceitos geográficos possibilitam a compreensão das mudanças ocorridas ao longo do tempo produzidas pelos sujeitos em luta pela terra e pela vida.

Rodrigo Camacho (2014) reforça a importância de considerar a dimensão do conflito na análise dos conceitos geográficos, sobretudo, de território, afirmando que a compreensão das transformações socioterritoriais dependem da capacidade e das experiências dos sujeitos coletivos de se movimentarem recriando-se por meio de sua práxis de resistência.

Complementarmente, Caldart (2004) enfatiza a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize os saberes dos sujeitos do campo, contextualizando as transformações socioespaciais dentro do cotidiano escolar. Para Caldart, essa perspectiva é fundamental na Escola do Campo, pois contribui para a formação de uma consciência crítica que reconhece tanto os avanços quanto os limites da ação humana na conformação dos territórios.

Essa abordagem, que encontra respaldo nas perspectivas de Fernandes (2001), Vieira (2004), Camacho e Almeida (2011), Camacho (2014) e Caldart (2004), representa um avanço para a Educação do Campo, pois propicia uma base para um ensino de geografia que reconheça a complexidade e a historicidade dos territórios.

Por isso, apesar de alguns avanços na superação da Geografia Tradicional, essa proposta curricular apresenta limites e desafios. Um dos principais desafios reside na tendência de fragmentar o saber, quando os objetivos são estruturados de maneira excessivamente mecanicista e taxionômica. Essa abordagem pode dificultar a integração dos múltiplos dimensões e escalas do espaço, comprometendo a efetiva construção de uma compreensão crítica e dialógica do território.

Além disso, embora os PCNs tragam algumas diretrizes que valorizem aspectos dinâmicos e históricos do espaço, sua implementação plena exige não só uma formação continuada dos educadores, mas o desenvolvimento de metodologias críticas que articulem teoria e prática com a realidade local. Assim, enquanto a proposta de integrar “paisagem”, “lugar”, “território” e “região” ao ensino representa um avanço, ao ampliar o escopo da análise geográfica, a consolidação dessa perspectiva na prática pedagógica ainda enfrenta desafios que limitam seu potencial crítico na perspectiva da Educação do Campo.

O Quadro 06 apresenta objetivos destinados ao quarto ciclo (sétima e oitava séries) do ensino fundamental.

Quadro 06 – Objetivos de Geografia para o Ensino Médio – PCN de Geografia

1º ano médio	2º ano médio	3º ano médio	Objetivo a ser atingido
Explicar que a natureza do espaço, como território e lugar, é dotada de uma historicidade em que o trabalho social tem uma grande importância para a compreensão da dinâmica de suas interações e transformações;	Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).	Compreender as múltiplas interações entre sociedade e natureza nos conceitos de território, lugar e região, explicitando que, de sua interação, resulta a identidade das paisagens e lugares;	Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.

Fonte: PCN de Geografia (BRASIL, 1998).

O primeiro objetivo do quadro 04, propõe o seguinte conteúdo: “Explicar que a natureza do espaço, como território e lugar, é dotada de uma historicidade

em que o trabalho social tem uma grande importância para a compreensão da dinâmica de suas interações e transformações” (Brasil, 1998, p. 99). Nesse sentido Camacho (2023), aponta uma análise sobre o espaço e o território que se caracteriza a partir do materialismo histórico dialético.

Partindo dos pressupostos teórico-metodológicos do marxismo, o espaço geográfico é uma totalidade dinâmica e contraditória produzida historicamente na relação entre sociedade e natureza, mediada pelas relações de trabalho. É o movimento contínuo de historicização/humanização/socialização da natureza que produz/reproduz o espaço (Camacho, 2023, p.02).

Essa perspectiva exige a adoção de uma lógica de totalidade, na qual se reconhece que os espaços não são entidades isoladas, mas sistemas dinâmicos e inter-relacionados, continuamente moldados pelas relações de produção e pelas práticas sociais que são intermediadas pelas relações de trabalho.

Na continuidade das reflexões críticas acerca dos PCNs (Brasil, 1998), Oliveira (1999) afirma que seus autores não consideraram o histórico do pensamento geográfico, visto que as categorias de análise da disciplina, da maneira como estão postas no documento, se tornam incoerentes. Segundo o autor (1999), as categorias são constituídas por correntes teóricas distintas, em momentos históricos diversos e, no entanto, o documento as toma como partes equivalentes, complementares, ofuscando suas especificidades, diferenças e disputas em torno da cientificidade analítica.

Assim como Oliveira (1999), Gonçalves (1999) e Kimura (2009) se utilizam argumentos semelhantes, alegando que os PCNs ignoram a complexidade do saber Geográfico e que a pluralidade teórica em torno do estudo das categorias esbarra em um equívoco epistemológico. Na mesma linha de pensamento, Pontuschka (2009) utiliza-se do termo “ecletismo teórico” ao se referir ao corpo de consultores e formuladores dos PCNs de Geografia.

A reprovação dos PCNs por esses geógrafos se apoia na chave teórica em que estão filiados, qual seja, o materialismo histórico-dialético. A rigorosidade epistemológica e teórica-política-ideológica, na opinião desses autores, teriam escapado na formulação do documento.

Apesar do ecletismo teórico, há uma predominância das tendências da subjetividade e singularidade refletidas na reorganização e reconfiguração da

sociedade. As discussões referentes ao gênero, à diferença, à cultura e aos grupos sociais, são características da pluralidade em torno de algumas vertentes do pensamento geográfico (Oliveira, 2005) que predominaram na escrita do documento.

É perceptível como a interface curricular dos PCNs (Brasil, 1998) orienta de certa forma a organização de outros documentos, como, por exemplo, o livro da Escola Cicladã de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer (Mato Grosso, 2001). Porém, ao diferenciar a abordagem dos três documentos, o livro da Escola Ciclada não propõe conteúdos.

O PCN de Geografia (Brasil, 1998) e as OCs (Mato Grosso, 2020c), por sua vez, apresentam expectativas de aprendizagem e quadros de conteúdos. As OCs, de forma semelhante ao PCN de Geografia, propõem noções acerca da disciplina de Geografia, porém, desde os ciclos iniciais e faz menção aos conceitos da disciplina da seguinte forma:

O desenvolvimento da noção de espaço se relaciona à noção de lugar, onde estão as referências pessoais e o sistema de valores, que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem no espaço geográfico. *A categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos, que são racionais e objetivos: uma praça onde se brinca, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade [...].* Dessa forma, a noção de “lugar” desenvolve-se na criança a partir das experiências proporcionadas nos lugares de vivência e das comparações estabelecidas com outros lugares. Daí a necessidade de abordar os locais de moradia, a escola, a rua etc., estimulando as relações de afetividade e a educação do olhar, para que a criança aprenda a caracterizar, relacionar e sistematizar as informações e a vislumbrar possibilidades de transformações (Mato Grosso, 2020c, p. 13) (grifos nossos).

As OCs, assim como os PCNs, tomam como referência aspectos do cotidiano a fim de introduzir as noções iniciais da disciplina. Conteúdos vinculados à “alfabetização cartográfica” e as primeiras noções de orientação são propostas nas OCs, assim como estudos das paisagens e do território. O Quadro 07, apresenta um recorte das descrições de aprendizagem das OCs no segundo ciclo.

Quadro 07 - Descrições da aprendizagem do Caderno de Ciências Humanas - 2º Ciclo do ensino fundamental.

Eixos articuladores	Capacidades	Descritores
Temporalidade e espacialidade	Compreender o tempo como construção individual e coletiva e sociocultural Estabelecer relações entre tempo, espaço geográfico e modos de vida Estabelecer relações temporais, buscando referenciar no tempo e acontecimentos individuais e coletivos	Descrever situações que envolvem as relações espaço temporais vivenciados no cotidiano, estabelecendo ideias de ordem e sucessão; Identificar modos de organização social, observando o tempo e o espaço em que ocorrem Estabelecer aproximação entre as experiências vivenciadas e as experiências semelhantes em outros e tempos, espaços e cultura

Fonte: Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2020).

Cabe ressaltar, nesse caso, a similaridade entre as OCs, no caderno de Ciências Humanas (Mato Grosso, 2020c) e os objetivos de aprendizagem de Geografia (Mato Grosso, 2020), visto que ambos enunciam em sua organização noções acerca do conceito de lugar, partindo das vivências dos estudantes.

Destacamos o terceiro descritor do Quadro 05, apresentado como, “estabelecer aproximações entre as experiências vivenciadas e as experiências semelhantes, em outros tempos, espaços e culturas” (Mato Grosso, 2020c, p. 19).

Esse descritor convida a uma abordagem multiescalar, ao propor que os estudantes comparem suas vivências locais com contextos históricos e culturais diversos, ampliando a compreensão das dinâmicas espaço-temporais. A ideia é que, ao identificar semelhanças e diferenças entre experiências ocorridas em diferentes escalas — do local ao global — os estudantes desenvolvam uma visão integrada e crítica dos fenômenos geográficos. De forma complementar, o primeiro descritor enfatiza, “descrever situações que envolvem as relações espaço-temporais vivenciadas no cotidiano, estabelecendo ideias de ordem e sucessão” (Mato Grosso, 2020c, p. 19).

Essa orientação reforça a importância de ensinar Geografia por meio da comparação entre espaços e tempos, permitindo que os estudantes reconheçam como as transformações que ocorrem em seu ambiente imediato estão

interligadas a processos maiores. Assim, a proposta pedagógica não se restringe à análise isolada do local, mas se expande para abarcar a inter-relação entre o micro e o macro, fundamental para a compreensão da complexidade dos fenômenos geográficos.

Pensando na luta por políticas públicas numa perspectiva de análise geográfica, a proposta aponta para uma compreensão crítica que permite aos estudantes analisarem como as intervenções de órgãos públicos – nas áreas de meio ambiente, mobilidade, moradia, direito à cidade, direito à terra – impactam as transformações do território e influenciam a vivência dos indivíduos na comunidade. Assim, ao promover o debate sobre as propostas implementadas por esses órgãos, o objetivo estimula a reflexão sobre a unidade e diferenças dos espaço urbano e rural, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma visão holística e participativa, capaz de articular as dimensões local, regional e global na busca por soluções que melhorem a qualidade de vida.

Ao propor esses objetivos de aprendizagem, evidencia-se a necessidade de uma educação que, ao trabalhar a multiescalaridade, possibilite a articulação entre as vivências cotidianas e as transformações globais. Dessa forma, o ensino de Geografia promove uma visão abrangente e dinâmica, essencial para formar cidadãos capazes de interpretar e intervir criticamente nas múltiplas dimensões do espaço e do tempo.

Essa dinâmica condiciona ou favorece uma compressão de conteúdos a serem trabalhados em um curto espaço de tempo. Já as OCs indicam conteúdos referentes as primeiras noções de orientação, lateralidade e a uma aproximação com os conteúdos de cartografia nos ciclos iniciais. Seus descritores possuem uma carga conceitual mais abrangente, passível de um quantitativo maior de conteúdos por descritor. As OCs, por se tratar de um documento curricular estadual, indicam conteúdos específicos do contexto de Mato Grosso, cabendo noções geográficas de ordem local no trabalho com a disciplina.

A organização dos objetivos de aprendizagem de Geografia constantes no SIGEDUCA (Mato Grosso, 2018) se aproxima da proposta constante nas Orientações Curriculares de Mato Grosso (Mato Grosso, 2020c). Sua organização parte do encadeamento dos conceitos da disciplina, tomando como referência as práticas cotidianas, seguidas das noções de alfabetização cartográfica desde os ciclos/anos iniciais. Tais características aproximam a

configuração do currículo por objetivos (Mato Grosso, 2018) dos descritores de Geografia constantes nas OCs (Mato Grosso, 2020c).

A tendência plural acerca dos estudos regionais e a ênfase em aspectos sociais, culturais, econômicos, a partir de análises das várias vertentes da área, enunciam traços provenientes do PCN. Diante do exposto, pode-se constatar que a política curricular de objetivos de aprendizagem se constitui por intermédio uma releitura dos PCNs (Brasil, 1998) e das Orientações Curriculares de Mato Grosso (Mato Grosso, 2020c). Que os sentidos que fundamentam o ensino da disciplina de Geografia contam com a intersecção das várias tendências do pensamento geográfico.

Ao pensar o currículo a partir dos processos de hibridização nas políticas e nos discursos que permeiam sua formulação, complexo seria admitir, de algum modo, a ocorrência de originalidade na construção curricular (Dussel, 2005) para uma leitura crítica.

Ainda que racionalidades e lógicas sejam reiteradas por modelos de organização curricular baseados na previsibilidade, os contextos nos quais as políticas emergem não são os mesmos. Os compromissos e agendas que põem em dinâmica as políticas nunca são idênticos, tampouco os agentes (instituições, professores, escolas, elaboradores de textos, formadores, especialistas, superintendentes etc.) são os mesmos, assim como o que se entende como educação, necessidades formativas. Assim, pode-se problematizar a pretensão de inovação da política, mas não sua originalidade.

Conceber o currículo enquanto prática em movimento é considerar o processo de significação dos textos curriculares, que se produzem em diferentes instâncias e dinâmicas, envolvendo consultores, gestores, professores, especialistas do campo etc. Os formuladores de políticas traduzem textos provenientes de outras arenas, que, por sua vez, privilegiam tendências do pensamento geográfico que influenciam o que é vivido pelo estudante (Ball; Maguire; Braum, 2016). O processo de hibridização nas políticas curriculares é interposto por práticas discursivas e, sob esse prisma, Dussel (2005, p. 72) traz a seguinte contribuição:

A hibridização, então, opera através da mobilização de distintos discursos dentro de um âmbito particular. Articula modelos externos e, ao fazê-lo, repete um dos movimentos tradicionais feitos na periferia

em relação ao centro – a impossível e frustrada, [uma suposta] cópia do original [...]. Mas também articula diferentes tradições e discursos.

Sob esse viés, Ball (2005) pondera que a produção de textos políticos assume posturas de outras esferas, sobretudo pela articulação a sentidos alheios ao campo da educação. Há nesse caso, uma adaptação de vários aspectos de diferentes políticas, como é o caso da Política de Objetivos de Aprendizagem (2018-2024), que, constituindo um discurso muito específico do campo da educação onde a psicologia da educação de cunho comportamentalista, favorece a adoção de tecnologias e práticas empresarias gerencialistas no novo empreendimento educativo (Ball, 2005; Freitas, 2018).

No entanto, Ball (2005) chama a atenção para o movimento dentro da escola para os diferentes sentidos que produzem a política desde a escola, nesse caso por meio de um processo de tradução não totalmente controlável neste contexto. A prática pedagógica mobiliza diferentes sentidos em uma mesma disciplina, os aspectos culturais, sociais, sempre políticos, se constituem enquanto moduladores na política de currículo.

Para além dos documentos curriculares que configuram a Política de Objetivos de Aprendizagem, é relevante a esta pesquisa pontuar os sentidos para o ensino da disciplina de Geografia nos referidos documentos. Não temos a pretensão de anunciar soluções fixas para os problemas educacionais, por entender que boa parte da crise educacional é gerada pelos discursos salvacionistas nas políticas. Como explicam Lopes e Macedo (2011), as soluções apresentadas pelas políticas centralizadas à crise educacional são parte do problema, tais soluções são formas de interpretar os problemas educacionais que não correspondem nem ao que significa educar nem às expectativas e demandas históricas da escola.

Se é possível pensar com o autor que o contexto escolar é um elemento primordial na organização do currículo, com ele reconhecemos que há tradições disciplinares e pedagógicas, há contexto(s) e agentes produzindo dinâmicas sempre políticas no processo de responderem o que significa educar.

Isso interroga, há muito, a pretensão de fixidez de sentidos das políticas centralizadas, sua viabilidade, necessidade, pertinência de seu poder salvacionista da escola na realização de uma educação de qualidade e nos leva

a pensar nos limites impostos por políticas centralizadoras e a que caminhos ela nos leva.

3.4 A Matriz Curricular das Escolas do Campo em Mato Grosso (2023)

Em função das ações de atribuição, criação de turmas e matrículas dos estudantes nas unidades escolares que compõem a Rede Pública Estadual de Educação de Mato Grosso para o ano letivo 2023, a Secretaria Adjunta de Gestão Educacional apresenta informes acerca das matrizes curriculares a serem utilizadas neste período.

Mesmo havendo um parâmetro de áreas do conhecimento e de carga horária, estabelecida na BNCC, cada estado, pode estabelecer alguns critérios para cada modalidade de ensino (fundamental anos iniciais, fundamental anos finais, Ensino Médio, Escolas do Campo, Quilombola, Indígena e Educação para Jovens e Adultos (EJA), inserindo disciplinas específicas, como é o caso da Educação do Campo.

Estaremos focados em descrever a matriz onde a disciplina de Geografia se coloca, no caso as modalidades do ensino fundamental anos finais, Novo Ensino Médio e EJA, considerando a matriz das Escolas do Campo em MT.

As matrizes dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas regulares urbanas foram disponibilizadas com 840h e já estão padronizadas para todas as unidades escolares. Considerando a recomposição das aprendizagens, houve adequação da carga horária dos componentes de Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia.

Em continuidade às adequações e em atendimento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e à Lei Nº 13.415/2017, que tornaram o Inglês obrigatório desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, todas as matrizes do Ensino Fundamental regular Anos Finais (6º ao 9º) foram tramitadas e finalizadas conforme distribuição apresentada no Quadro 08, em que a Língua Inglesa é disponibilizada em 2 horas aulas.

Quadro 08: Matriz curricular das escolas do campo ensino fundamental anos finais

Proposta de matriz curricular anos finais

Componente curricular	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Língua portuguesa	4	4	4	4
Língua estrangeira – Inglês	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2
Artes	1	1	1	1
Matemática	3	3	3	3
Ciências	2	2	2	2
Geografia	2	2	2	2
História	2	2	2	2
Saberes do campo	2	2	2	2
Carga horária semanal	20h	20h	20h	20h
Carga horária anual	800h			

Fonte: Orientativo da Matriz Curricular (MT/Seduc, 2023)

Nessa nova matriz, as disciplinas de Ciências, Geografia e História, que anteriormente a esta matriz possuíam três horas semanais foram reduzidas para duas aulas semanais para que fosse implementado a disciplina Saberes do Campo, que de forma genérica, engloba outras disciplinas que se apresentam na grade curricular do ensino médio como agricultura familiar, economia solidária e agroecologia em duas horas semanais, no entanto a prioridade para atribuir na disciplina de saberes do campo é para os professores de ciências humanas e ciências da natureza, para que o quadro de efetivo não fosse comprometido.

A disciplina de Educação Física, passou de uma hora para duas horas semanais, em razão de uma normativa nacional, previsto na BNCC, onde judicialmente foi inserida na matriz das escolas de Mato Grosso. Assim, três disciplinas tiveram a carga horária reduzida de três para duas horas para que fosse implantado a nova matriz com a disciplina de Saberes do Campo e fosse atendida a ação judicial para duplicar a carga horária da disciplina de Educação Física.

Quanto a Modalidade Ensino Médio, a Coordenadoria de Ensino Médio descreve os componentes curriculares e as cargas horárias dos cursos que estavam em funcionamento nas unidades escolares da rede de ensino do estado de Mato Grosso para o ano letivo 2023. A matriz curricular para a modalidade contempla:

I. Os componentes curriculares de oferta obrigatória que compõem a

Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Itinerário Formativo - IF e Atividades Integradoras – AI (caso seja oferta integral).

II. O nome completo da etapa e a oferta de ensino (Ensino Médio>Regular; Ensino Médio>Regular>Integral; Ensino Médio>Regular>EPT> (nomenclatura do curso); Ensino Médio>Regular>Semestral; Ensino Médio>Regular>Integral Voc. Esporte.

III. O mínimo de 200 dias letivos e 1.000 horas anuais, exceto para cursos regulamentados por legislações específicas e escolas que ofertam educação em tempo integral.

IV. A forma de organização em série/ano que deixa claro a organização curricular e a duração do curso.

V. O turno de atendimento: matutino, vespertino, noturno ou integral.

VI. A organização dos períodos letivos (bimestral, semestral), bem como o número de semanas letivas, a quantidade de horas aulas diárias e semanais e a duração da hora aula.

VII. A distribuição de carga horária por componente curricular.

Sobre a carga horária: Matriz curricular das escolas de tempo parcial (1º e 2º ano) – 1.000 horas anuais; Matriz curricular das escolas de tempo integral – 1.600 horas anuais; Matriz curricular das escolas vocacionadas ao esporte – 1.600 horas anuais; Matriz curricular das escolas que ofertarão Itinerário da Formação Técnica e Profissional – FTP – 1.000 horas anuais.

Em atendimento à Lei Nº 13.415/17, as matrizes ofertadas aos primeiros e segundos anos no Ensino Médio regular obedecerão a uma nova estruturação, organizadas por uma parte comum a todos os estudantes, denominada Formação Geral Básica (composta pelos componentes curriculares das áreas do conhecimento) e uma parte flexível, disponível para escolha dos estudantes, de acordo com seus interesses e possibilidades de oferta da rede, denominada Itinerários Formativos (compostos por Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento).

As opções de escolha para as unidades escolares que ofertarão Itinerários Formativos das áreas do conhecimento estão organizadas da seguinte forma: BLOCO I: Linguagens e suas Tecnologias/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; BLOCO II: Matemática e suas Tecnologias/Ciências da Natureza e suas Tecnologias; BLOCO III: Matemática e suas

Tecnologias/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Bloco IV: Ciências da Natureza e suas Tecnologias/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ademais, algumas unidades escolares ofertarão para a escolha dos estudantes, além dos Itinerários Formativos das áreas de conhecimento, o Itinerário Formativo de Educação Profissional e Técnica. No caso a Escola Dom Francisco, optou em 2022, por tramitar a matriz do itinerário formativo do bloco I e IV, considerando o quadro de profissionais na escola e o perfil dos estudantes.

A Coordenadoria de Educação do Campo e Quilombola apresenta a estrutura das matrizes para o Ensino Fundamental e Ensino Médio com descrição dos componentes curriculares e cargas horárias dos cursos em funcionamento nas unidades escolares do campo e quilombolas do estado de Mato Grosso.

Figura 05 – Matriz curricular das escolas do campo do 6º ao 9º ano
ENSINO FUNDAMENTAL EDUCAÇÃO NO CAMPO

Tabela 7					
EDUCAÇÃO DO CAMPO – ENSINO FUNDAMENTAL – 6º ao 9º e Matrizes Multisseriadas					
Matriz Curricular BASE NACIONAL adequada a Lei nº 11.700					
Área de conhecimento	Componentes Curriculares	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Linguagem	L. Portuguesa	4	4	4	4
	L. Estrangeira (Inglês)	2	2	2	2
	Arte	1	1	1	1
	Ed. Física	2	2	2	2
Matemática	Matemática	3	3	3	3
Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	2
Ciências Humanas	História	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2
	Ensino Religioso (OPTATIVO)	1	1	1	1
Ciências e Saberes do Campo Total	Agroecologia/Economia solidária/ Agricultura Familiar 21H	2	2	2	2

Fonte: Orientativo da matriz curricular (MT/Seduc, 2023).

Na Figura 05, a nova matriz curricular do ensino fundamental para escolas do campo reduz as aulas semanais de Ciências Humanas (Geografia e

História) de três para duas, permitindo a inclusão da disciplina "Saberes do Campo" com duas aulas semanais. Essa nova disciplina terá prioridade na distribuição das turmas para professores da área de Humanas, seguindo a ordem de classificação e pontuação dos candidatos. Assim, tanto professores de Geografia quanto de História poderão ministrá-la; e, na ausência de um candidato efetivo da área de Humanas, um professor de Ciências da Natureza poderá ser designado para essa função.

Figura 06 – Matriz curricular das escolas do campo do Ensino Médio

ENSINO MÉDIO EDUCAÇÃO DO CAMPO					
Tabela 6					
EDUCAÇÃO DO CAMPO – ENSINO MÉDIO					
Matriz Curricular BASE NACIONAL					
Formação Geral Básica (FGB)	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	CH
Linguagens e suas Tecnologias	L. Portuguesa	3	2	3	320
	L. Estrangeira (Inglês)	1	1	1	120
	Arte	1	1	0	80
	Ed. Física	2	2	2	240
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	3	2	280
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	1	1	1	120
	Física	1	1	1	120
	Química	1	1	1	120
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	0	1	1	80
	Sociologia	1	0	1	80
	História	1	1	1	120
	Geografia	1	1	1	120
Total:	12	15	15	15	1800

Fonte: Orientativo da matriz curricular (MT/Seduc, 2023).

Na Figura 06, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, houve uma redução na carga horária semanal para as disciplinas de Geografia e História, que passaram de duas para uma aula semanal. Além disso, as disciplinas de Filosofia e Sociologia deixaram de ser ministradas nas turmas da 1ª e 2ª série, respectivamente, o que implicou uma diminuição da carga horária anual. De forma semelhante, a disciplina de Biologia reduziu sua carga, passando de duas para uma aula semanal.

Conforme descrito acima, as matrizes do 1º e 2º ano obedecerão a uma nova estruturação e serão compostas por blocos a seguir: BLOCO I: Linguagens e suas Tecnologias/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; BLOCO II: Matemática e suas Tecnologias/Ciências da Natureza e suas Tecnologias;

BLOCO III: Matemática e suas Tecnologias/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Bloco IV: Ciências da Natureza e suas Tecnologias/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ressaltamos que essas matrizes são complementares a carga horária básica previstas na BNCC, garantindo o mínimo de carga horária anual para cada camponete curricular.

Figura 07: Blocos de itinerários formativos complementares: Linguagem/Humanas

MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS DE TEMPO PARCIAL – EDUCAÇÃO DO CAMPO						
BLOCO I						
PARTE DIVERSIFICADA –	Itinerário Formativo	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	CH
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	1	2	200
	Eletiva	Agroecologia	1	1	0	80
	Eletiva	Economia Solidária	1	0	1	80
	Eletiva	Agricultura familiar	0	1	0	40
	Trilha de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias (LGG)	Língua Portuguesa	1	1	1	120
	Trilha de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias (LGG)	Educação Física	1	1	1	120
	Trilha de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias (LGG)	Arte	0	1	1	80
	Trilha de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias (LGG)	Língua Estrangeira (Inglês)	1	0	1	80
	Trilha de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	Geografia	1	1	1	120
	Trilha de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	História	1	1	1	120
	Trilha de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	Filosofia	1	1	0	80
	Trilha de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	Sociologia	0	1	1	80
	Total:		10	10	10	1.200

Fonte: Orientativo da matriz curricular (MT/Seduc, 2023).

Na figura 07, o bloco 1 de Linguagens e suas Tecnologias/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresenta uma carga horária anual maior para as

disciplinas da área de Linguagens e direciona a atribuição das disciplinas eletivas (Agricultura familiar, Economia Solidária e Agroecologia) e projeto de vida⁵² para o professores de humanas e não contempla as áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Essa matriz surgiu com o intuito de ser inserida em unidades escolares que tenham muita dificuldade em conseguir atribuir professores destas áreas de exatas, tendo em vista que em alguns locais, principalmente em escolas do Campo, Quilombolas e Indígenas, do estado de Mato Grosso, essa é uma realidade ainda apresentada.

Cada bloco tem a função de ampliar a carga horária anual de uma área específica, sendo definido por deliberação conjunta entre o corpo docente e a gestão escolar. Dessa forma, a escola pode optar por implementar até dois blocos por ano letivo, de acordo com as necessidades e preferências identificadas.

Essa escolha é embasada em uma análise quali-quantitativa dos itinerários formativos complementares, que orienta a definição do bloco a ser adotado no ano seguinte. Assim, a cada ano, cada unidade escolar do campo convoca uma nova assembleia para deliberar sobre o bloco itinerário a ser seguido, promovendo um processo de planejamento curricular democrático e adaptativo.

Figura 08: Blocos de itinerários formativos complementares: Matemática/Ciências

⁵² PROJETO DE VIDA – Conforme a BNCC (2018) - A projeção para o mundo do trabalho é um dos focos do projeto de vida. Entretanto, é importante que o projeto de vida se contextualize no mundo do trabalho, mas também que saibamos que trabalho é exatamente essa capacidade de projetar e idealizar, transformando a natureza, diferente de emprego, atividade remunerada, típica da sociedade industrial, donde se extrai que a pessoa é produtiva durante certo período da vida e improdutiva, quando criança ou quando idosa (Brasil, 2018). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir>

MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS DE TEMPO PARCIAL - EDUCAÇÃO DO CAMPO						
BLOCO II						
PARTE DIVERSIFICADA (P.D)	Itinerário Formativo	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	CH
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	1	2	200
	Eletiva	Agricultura familiar	0	1	0	40
	Eletiva	Economia Solidária	1	0	1	80
	Eletiva	Agroecologia	1	1	0	80
	Trilha de Aprofundamento de Matemática e suas Tecnologias (MAT)	Matemática	3	3	3	360
	Trilha de Aprofundamento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	Química	1	2	1	160
	Trilha de Aprofundamento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	Física	1	1	1	120
	Trilha de Aprofundamento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	Biologia	1	1	2	160
	Total:		10	10	10	1.200

Fonte: Orientativo da matriz curricular (MT/Seduc, 2023)

Na figura 08 do BLOCO II: Matemática e suas Tecnologias/Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o oposto do bloco I acontece, porém não possui a mesma justificativa, mas sim a visão de ampliar e aprofundar o conhecimento dos estudantes na área de exatas, mas não apresenta uma justificativa plausível, sendo ainda as disciplinas eletivas (Agricultura familiar, Economia Solidária e Agroecologia) e projeto de vida para os professores de Ciências da Natureza.

Figura 09: blocos de itinerários formativos complementares: Matemática/Humanas

MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS DE TEMPO PARCIAL – EDUCAÇÃO DO CAMPO						
BLOCO III						
PARTE DIVERSIFICADA (P.D)	Itinerário Formativo	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	CH
	Projeto de Vida	Projeto de Vida	2	1	2	200
	Eletiva	Agricultura familiar	0	1	0	40
	Eletiva	Agroecologia	1	1	0	80
	Eletiva	Economia Solidária	1	0	1	80
	Trilha de Aprofundamento de Matemática e suas Tecnologias (MAT)	Matemática	3	3	3	360
	Trilha de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	Filosofia	1	1	1	120
	Trilha de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	Sociologia	0	1	1	80
	Trilha de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	História	1	1	1	120
	Trilha de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	Geografia	1	1	1	120
	Total:		10	10	10	1.200

Fonte: Orientativo da matriz curricular (MT/Seduc, 2023).

Na figura 09, BLOCO III: Matemática e suas Tecnologias/Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas, apresenta uma carga horária anual maior para as disciplinas da área de Matemática e Ciências Humanas e direciona a atribuição das disciplinas eletivas (Agricultura familiar, Economia Solidária e Agroecologia) e projeto de vida para o professores de humanas e não contempla as áreas de Ciências da Natureza e Linguagens.

Figura 10: Blocos de itinerários formativos complementares: Ciências/Humanas

MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS DE TEMPO PARCIAL – EDUCAÇÃO DO CAMPO						
BLOCO IV						
PARTE DIVERSIFICADA (P.D)	Itinerário Formativo	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	CH
	Itinerário Formativo	Projeto de Vida	2	1	2	200
	Eletiva	Agricultura familiar	0	1	0	40
	Eletiva	Agroecologia	1	1	0	80
	Eletiva	Economia Solidária	1	0	1	80
	Trilha de Aprofundamento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	Química	1	1	1	120
	Trilha de Aprofundamento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	Física	1	1	1	120
	Trilha de Aprofundamento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	Biologia	1	1	1	120
	Trilha de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	Filosofia	1	1	1	120
	Trilha de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	Sociologia	0	1	1	80
	Trilha de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	História	1	1	1	120
	Trilha de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)	Geografia	1	1	1	120
	Total:		10	10	10	1.200

Fonte: Orientativo da matriz curricular (MT/Seduc, 2023).

Na Figura 10, o Bloco IV, que engloba as áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresenta uma carga horária ampliada para essas disciplinas. A atribuição das disciplinas eletivas – como Agricultura Familiar, Economia Solidária e Agroecologia ⁵³– e do

⁵³ O conceito de Agricultura Familiar – Na perspectiva do PQA, o conceito teórico-político-ideológico do seu paradigma originário é o de agricultura camponesa. Conforme Carvalho e Costa (2012, p. 32) descrevem no dicionário da Educação do Campo, “apresenta-se como categoria analítica, segundo significados construídos no campo acadêmico; como categoria de designação politicamente diferenciadora da agricultura patronal”

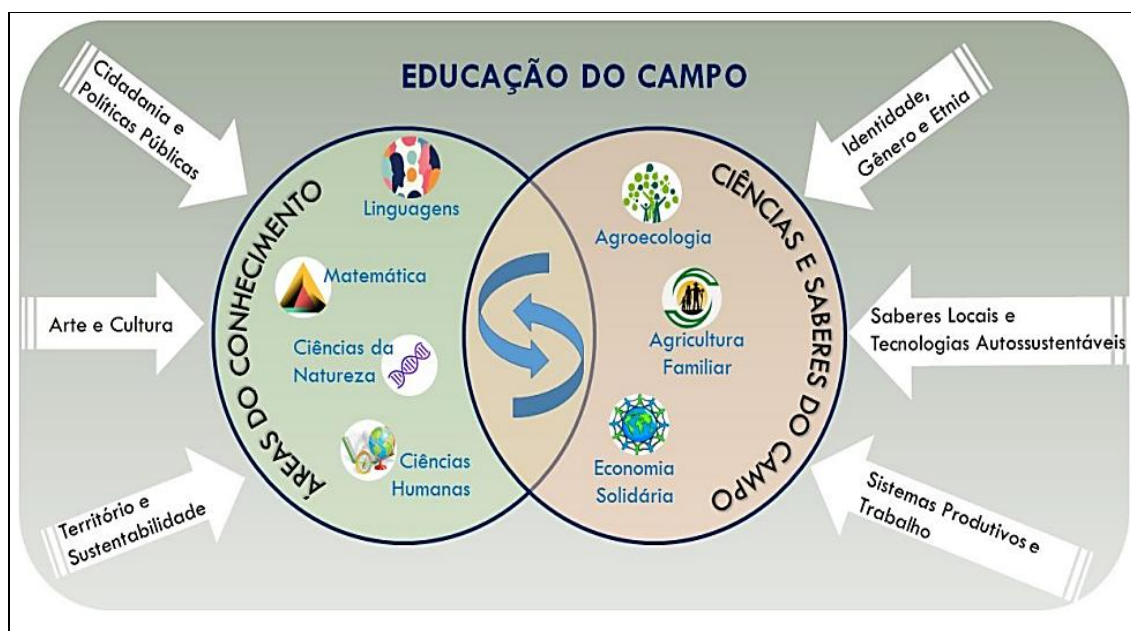
O conceito de Economia Solidária, segundo Paul Singer (2002), é um modelo econômico alternativo baseado na cooperação, na autogestão e na valorização do ser humano em vez do lucro. Esse conceito se contrapõe ao capitalismo tradicional, propondo uma forma de organização econômica mais democrática, inclusiva e sustentável, incluindo autogestão, cooperação, justiça social, distribuição de renda e trabalho com propriedade. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://fpabramo.org.br/wpcontent/uploads/2018/04/Introducao-economia-solidaria-WEB-1.pdf

O conceito de Agroecologia – conforme Gubur e Toná (2012, p. 57), defique que este termo, constitui um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) “que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (Leff, 2002, p. 42).

Projeto de Vida é dada aos professores de Ciências da Natureza. No entanto, essa organização não abrange as áreas de Matemática e Linguagens de forma equilibrada.

O currículo do Ensino Fundamental e Médio em Mato Grosso é composto por uma base comum e uma parte diversificada (PD). A base é obrigatória em todas as escolas do Brasil, possibilitando que um estudante de Mato Grosso consiga ter acesso aos mesmos conhecimentos que um estudante de outro estado. Essa parte é denominada Ciências e Saberes do Campo, sendo formada pelos eixos Agroecologia, Agricultura Familiar e Economia Solidária, como podemos ver na figura 11, simbolizada nos documentos do DRC/MT:

Figura 11: Área do conhecimento e disciplinas específicas do campo



Fonte: Amaral e Gonçalves, 2019.

Na prática, o currículo das escolas do campo incluiu disciplinas de alta relevância temática – como Saberes do Campo, Agroecologia, Economia

Solidária e Agricultura Familiar – sem, contudo, oferecer formação especializada para os professores ou dispor de um material didático fundamentado teoricamente. Essa deficiência compromete a eficácia do ensino dessas disciplinas, limitando a profundidade e a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Rodrigo Simão Camacho (2014), as disciplinas de Agroecologia, Agricultura Familiar e Economia Solidária poderão se constituir em eixos fundamentais que articulam a Educação do Campo com os preceitos do PQA, pois oferecem alternativas críticas ao modelo capitalista de produção hegemônico no campo brasileiro, qual seja, o agronegócio⁵⁴.

A Parte Diversificada do currículo escolar vem complementar a matriz curricular das escolas do Campo, respeitando as particularidades regionais e locais da nossa sociedade. Isso implica na inserção de novos objetos de conhecimento integrados à BNCC. Encaramos essa abordagem como uma oportunidade para adaptar os currículos e as práticas pedagógicas das escolas do Campo, permitindo que as Unidades de Ensino Público explorem temas de relevância social que estejam contextualizados com a realidade de seus estudantes e da comunidade escolar como um todo.

Os objetivos da Parte Diversificada, em nossas escolas do campo, são de reconhecer toda a diversidade sociocultural, garantir o direito à igualdade e à diferença, atender a legislação (quanto a recomendação de considerar as finalidades, os objetos de conhecimentos e metodologia e os processos próprios de aprendizagem dos estudantes do campo), contribuir para a construção de identidades socioculturais dos estudantes do campo e articular as vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos acumulados historicamente.

O ensino de Ciências e Saberes do Campo é entendido como enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e das agriculturas convencionais para um modelo pautado na agricultura sustentável e desenvolvimento local (Caporal; Costeheber, 2002, p.12, apud Mato Grosso 2018, p. 46).

O vínculo entre Base Comum e a Parte Diversificada nos remete a pensar em um traço muito importante para a Educação do Campo: sua dimensão

⁵⁴ Vamos fazer esse debate mais profícuo na análise do quadro 09.

de projeto coletivo. Assim sendo, a disciplina de Ciências e Saberes do Campo, com abordagem em Agroecologia, Agricultura Familiar e Economia Solidária, compreendemos que, possibilita o estudante a pensar em suas raízes culturais, que inclui o vínculo com determinados tipos de processos produtivos, significando pertença a um grupo e identificação coletiva, estimulando o protagonismo juvenil através da valorização de sua cultura e experiências.

Significa o desenvolvimento de uma metodologia pedagógica que tenha como objetivo repensar o papel do professor e do estudante, na dinâmica ensinar e aprender, que deve ser constantemente revisado e atualizado.

O componente curricular é composto pelos eixos temáticos Agroecologia, Agricultura Familiar e Economia Solidária. Segue algumas sugestões de unidades temáticas para cada eixo no quadro 09:

Quadro 09: Unidades temáticas por disciplina no Ensino Fundamental

Ensino Fundamental	
Agricultura Familiar	Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; Agricultura Familiar; Identidade; Cultura; Gênero e Etnia; Agricultura Familiar Sustentável; Agricultura familiar no Brasil.
Agroecologia	Agroecologia e segurança alimentar; Quintal produtivo e agroflorestais; Princípios e processos agroecológicos; Panorama atual da agricultura e conceitos básicos da agroecologia; A Tecnologia e suas transformações ao longo da história; Projetos experimentais em agroecologia.
Economia Solidária	Economia solidaria; Produção à socioeconômica solidária; Redes, cadeias produtivas e comercialização; Legislação ambiental e certificação de produtos agroecológicos; Projetos experimentais em economia solidária; Consumo consciente; Introdução à economia solidária; Cidadania; Organização social e políticas públicas.

Fonte: Caderno pedagógico (Mato Grosso, 2020).

Conforme o caderno pedagógico, as unidades temáticas em cada disciplina, visam subsidiar caminhos que possibilitem a construção de uma reafirmação da identidade territorial e valorizando os saberes dos sujeitos do campo. Compreendemos que essa prática se aproxima, apesar das limitações institucionais, da perspectiva de Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária, contribuindo para os processos de (re)existência do campesinato.

A reafirmação da identidade territorial e a valorização dos saberes dos sujeitos do campo são práticas essenciais que, mesmo diante das limitações institucionais, aproximam-se da perspectiva de Educação do Campo delineada pelo Paradigma da Questão Agrária.

Conforme aponta Rodrigo Simão Camacho (2014, p. 82), "a Educação do Campo deve ser entendida como um processo de (re)existência do campesinato, onde a reafirmação da identidade territorial e a incorporação dos saberes locais se tornam ferramentas de resistência contra a lógica capitalista dominante." Essa visão crítica propõe que a prática pedagógica não se restrinja à transmissão de conteúdos padronizados, mas que se converta em um espaço de construção coletiva do conhecimento, onde os saberes e práticas dos sujeitos do campo são efetivamente valorizados.

Além disso, essa abordagem encontra respaldo na obra de Bernardo Mançano Fernandes (2001, p. 45), que destaca que "o território é uma construção histórica e política, resultado das lutas e saberes dos sujeitos, e sua valorização é essencial para a emancipação dos camponeses". Dessa forma, a integração dos conhecimentos locais no currículo não apenas amplia a compreensão dos processos que moldam o espaço, mas fortalece os vínculos identitários e a autonomia dos sujeitos do campo.

Um dos desafios enfrentados para a efetivação da proposta é que ainda não foi distribuído na rede de ensino um material didático que forneça textos e atividades com as temáticas estabelecidas, deixando a cargo do professor e coordenação pedagógica desenvolver aulas com material aleatório disponíveis na internet, sendo um grande entrave, pois não tem subsídios que sigam um caminho metodológico.

Uma situação semelhante ao quadro 08, estão elencadas as disciplinas da parte diversificada com suas unidades temáticas do Ensino Médio, conforme quadro 10:

Quadro 10: Unidades temáticas por disciplina no Ensino Médio

Ensino Médio	
Agricultura Familiar	A Tecnologia e suas transformações ao longo da história; Políticas Públicas e desenvolvimento rural; Cooperação e agroindústria familiar; Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial.
Agroecologia	Panorama atual da agricultura e conceitos básicos da agroecologia; Princípios e processos agroecológicos; Atividades agrícolas na agricultura familiar: olericultura, fruticultura, floricultura, apicultura; Quintal produtivo e Agroflorestais; Manejo de recursos abióticos e bióticos no manejo agroecológico; Manejo agroecológico da saúde dos cultivos; Processos de transição para uma agricultura agroecológica; Sustentabilidade de sistemas agroalimentares; Sistemas de Cultivo; Sistemas de Criação; Extrativismo; Aquicultura.
Economia Solidária	O cooperativismo no Brasil e no mundo: história, situação atual e perspectivas; Economia solidária com base no desenvolvimento de Mato Grosso; Cooperativismo e redes colaborativas; Empreendedorismo rural; Empreendedorismo jovem em Mato Grosso; Economia Solidária como estratégia de desenvolvimento; Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial; Tecnologias sociais e Economia Solidária; Projetos experimentais em economia solidária.

Fonte: Caderno pedagógico (Mato Grosso, 2020).

De acordo com os estudos de Camacho (2014), a disciplina de "Agricultura Familiar", trabalhada na perspectiva da Agricultura Camponesa, está intrinsecamente ligada à Educação do Campo e ao PQA, pois aborda dimensões fundamentais que configuram a realidade dos sujeitos camponeses, tais como:. Camacho (2014) ressalta que o PQA propõe uma interpretação crítica do desenvolvimento no campo, destacando as contradições entre os modelos capitalistas de produção e as práticas tradicionais e coletivas dos camponeses.

Fernandes (2004), em "Espaços Agrários de Inclusão e Exclusão Social: Novas Configurações do Campo Brasileiro", evidencia como as transformações tecnológicas e as políticas públicas exercem papel ambíguo na configuração dos

espaços agrários, promovendo simultaneamente processos de inclusão e exclusão social. Esse eixo, ao abordar as mudanças tecnológicas na agricultura camponesa e as políticas de desenvolvimento, dialoga diretamente com essa dinâmica, ao reconhecer que as inovações e as intervenções governamentais moldam não apenas os modos de produção, mas as relações de poder e a organização do território.

Por sua vez, Camacho (2017), em "A Educação do Campo em Disputa: Resistência versus Subalternidade ao Capital", argumenta que a Educação do Campo é um espaço de resistência, onde a luta contra a hegemonia do capital e a subalternidade se manifestam de forma concreta. A abordagem que propõe o estudo da agroindústria familiar, da cooperação e do desenvolvimento sustentável com enfoque territorial, permite uma compreensão crítica das contradições do modelo capitalista que permeia o agronegócio.

Assim, ao integrar esses temas, o eixo não só estimula o pensamento crítico dos estudantes, mas reforça a importância de uma pedagogia que valorize os saberes e práticas dos sujeitos do campo, alinhando-se ao Paradigma da Questão Agrária que enfatiza as relações de terra, trabalho e poder no campo, considerando a desigualdade fundiária como um elemento estrutural das contradições do capitalismo agrário.

Na disciplina de Agricultura Familiar, o autor enfatiza a importância de se trabalhar pedagogicamente a partir das práticas da Agricultura Camponesa, utilizando o conceito de agricultura camponesa, como no PQA. Camacho (2014) destaca que a agricultura camponesa representa um modelo de produção antagônico ao modelo de produção capitalista, pois recria as práticas agrícolas por meio do resgate dos saberes locais, reafirmando a autonomia dos sujeitos do campo. Essa reconfiguração não apenas reforça a identidade dos camponeses, mas fortalece a ideia de que a Agricultura Camponesa é um elemento essencial na luta pela justiça social e pela transformação dos territórios, alinhando-se diretamente aos princípios do PQA.

Bernardo Mançano Fernandes (2008) contrapondo-se ao modelo de produção capitalista, representado pelo agronegócio, propõe uma via camponesa como alternativa. Segundo Fernandes (2008), o agronegócio caracteriza-se pela concentração fundiária, intensificação tecnológica e a lógica do lucro, que acabam por marginalizar os pequenos produtores e aprofundar as

desigualdades sociais. Em contraste, a via camponesa defende um modelo de produção que valoriza o trabalho familiar, a sustentabilidade ecológica, a autonomia dos sujeitos e a defesa dos territórios. Esse modelo antagônico propõe uma reconfiguração das relações de produção, fundamentada na integração de saberes tradicionais e na promoção de uma transformação social que privilegia a justiça e a equidade.

Nessa perspectiva, segundo Camacho (2014), essa disciplina pode complementar o currículo da Educação do Campo, mas propicia uma reflexão crítica e emancipatória sobre as transformações tecnológicas, as políticas públicas e as práticas produtivas. Essa integração é fundamental para promover uma pedagogia que valorize a complexidade e a historicidade dos territórios, contribuindo para a construção de um conhecimento que responda às demandas e especificidades dos sujeitos camponeses.

Concordando com as ideias de Camacho (2014), a disciplina de Agroecologia se articula de forma intrínseca com a Educação do Campo e o PQA, ao propor uma abordagem que transcende as práticas convencionais de produção agrícola. Camacho argumenta que, “para a Educação do Campo, é fundamental incorporar saberes e práticas que valorizem a autonomia dos sujeitos e promovam a sustentabilidade dos territórios, como forma de enfrentar as contradições do modelo capitalista de produção” (Camacho, 2014).

Camacho (2014, p. 68) afirma, “a agroecologia transcende a simples aplicação de técnicas sustentáveis, constituindo-se em um processo de transformação social que integra saberes tradicionais com inovações, possibilitando a reconstrução dos territórios a partir de uma perspectiva de resistência e autonomia”. Essa abordagem destaca que a Agroecologia, ao incorporar a diversidade dos saberes locais e promover práticas sustentáveis, reforça a capacidade dos sujeitos do campo de repensar e reorganizar seus territórios de maneira consciente.

De acordo com Almeida (2007, 2010), a Educação do Campo deve ser entendida como um espaço de valorização dos saberes e práticas dos sujeitos, promovendo uma transformação socioespacial que dialoga com a realidade camponesa e os seus desafios. Nesse contexto, o eixo de Agroecologia — que abrange desde o panorama atual da agricultura, os conceitos e processos agroecológicos, até as diversas atividades da agricultura camponesa, como o

manejo agroecológico dos cultivos e sistemas integrados de produção — se insere como um componente fundamental para essa transformação.

Para Almeida (2007), o ensino de Agroecologia não é apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas a construção de uma prática pedagógica que articula os saberes científicos com os conhecimentos tradicionais. Essa integração possibilita aos estudantes compreenderem os princípios da sustentabilidade e da justiça social, ao mesmo tempo em que promove a autonomia dos agricultores e a preservação dos recursos naturais. Ao abordar temas como a transição para uma agricultura agroecológica, os sistemas de cultivo, criação, extrativismo e aquicultura, o eixo de Agroecologia contribui para a crítica ao modelo de produção hegemônico, marcado pela concentração de terras e pelo paradigma do capitalismo agrário.

Nesse contexto, a agroecologia se configura como uma alternativa ao paradigma hegemônico do agronegócio, ao valorizar os saberes locais e promover a cooperação entre os agricultores, aspectos essenciais para a construção de um modelo de desenvolvimento no campo que esteja em consonância com os preceitos do PQA.

Camacho (2014) destaca que esse paradigma critica a concentração de terra e poder e os impactos gerados pelo desenvolvimento capitalista no campo, propondo, em contrapartida, a construção de territórios camponeses com uma organização produtiva mais justa e sustentável.

Assim, a disciplina de Agroecologia não só integra os conhecimentos teóricos e práticos necessários para a transformação dos sistemas produtivos, mas se torna um instrumento pedagógico que fortalece a identidade dos sujeitos do campo e contribui para a efetivação de políticas públicas voltadas para a reforma agrária e o desenvolvimento territorial sustentável. Essa integração, portanto, reforça a importância de uma educação crítica e contextualizada, que dialoga com as realidades dos territórios e os desafios contemporâneos da produção agroalimentar.

Segundo Fernandes (2001), o desenvolvimento territorial sustentável implica a integração dos processos históricos e sociais que moldam o território, valorizando os saberes e as práticas dos sujeitos do campo. Fernandes (2001), defende que o território não pode ser encarado apenas como um espaço físico a ser explorado economicamente, mas como uma construção histórica e política,

resultado das lutas e da cultura dos seus habitantes. Assim, o desenvolvimento territorial se torna um processo emancipatório, no qual o respeito às especificidades locais e a promoção da justiça social se articulam para transformar os territórios de forma integral e duradoura. Essa perspectiva propõe uma abordagem que ultrapassa a lógica instrumental do capital, enfatizando a importância da participação ativa dos sujeitos na definição e na implementação de políticas públicas que promovam a sustentabilidade e a autonomia dos territórios.

Ancorado nas ideias de Camacho (2014), a disciplina de Economia Solidária se insere de forma estratégica na Educação do Campo ao propor alternativas que questionam o modelo de produção capitalista hegemônica, central para o PQA. Camacho (2014) argumenta que as relações sociais agrárias são marcadas por profundas contradições e desigualdades, que só podem ser superadas através da adoção de práticas econômicas coletivas e solidárias. Nesse sentido, a Economia Solidária – que abrange o estudo do cooperativismo no Brasil e no mundo, das redes colaborativas, das tecnologias sociais e dos projetos experimentais – representa uma proposta pedagógica que fomenta o desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial.

A Economia Solidária, para Paul Singer (2002, p. 23): “emerge como uma estratégia concreta para o desenvolvimento, promovendo a cooperação, a autogestão e a criação de redes colaborativas que desafiam a lógica excludente do sistema capitalista.” Essa perspectiva evidencia que a Economia Solidária, ao promover práticas de cooperação e valorização dos recursos locais, contribui para a construção de territórios mais justos e sustentáveis, reforçando o compromisso da Educação do Campo com a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações sociais.

Essa disciplina propicia uma compreensão crítica das transformações históricas e contemporâneas na agricultura familiar, destacando como o cooperativismo e outras formas de organização econômica podem funcionar como instrumentos para a emancipação dos sujeitos do campo. Ao promover o debate sobre a economia solidária, os estudantes são estimulados a identificar e analisar as alternativas que visam a superação da concentração de poder e a construção de territórios mais justos e solidários, alinhando-se aos preceitos do PQA.

A ênfase nas alternativas econômicas, como o cooperativismo e a economia solidária, serve não apenas para ampliar a compreensão crítica das transformações na agricultura camponesa, mas para fundamentar a necessidade de pedagogias libertadoras. Segundo Camacho (2014), "a integração entre práticas de economia solidária e a ação educativa é essencial para a emancipação dos sujeitos do campo", pois possibilita que os estudantes se tornem agentes ativos na transformação de seus territórios. Essa perspectiva, alinhada aos preceitos do Paradigma da Questão Agrária, reforça que a escola deve ser concebida como um espaço de emancipação, onde os saberes e as práticas locais são valorizados.

Assim, conforme enfatiza Molina (2007), "o desenvolvimento de pedagogias que dialoguem com os anseios e a realidade dos alunos é crucial para a formação do cidadão do campo", o que exige o envolvimento coletivo dos profissionais da escola para que o ensino-aprendizagem se torne verdadeiramente transformador.

Tendo em vista que a escola deve ser o lugar de emancipação do sujeito, é preciso pensar pedagogias libertadoras voltadas para a construção do cidadão do campo, que possui vontades, desejos e projetos. Esta é uma atividade que exige reflexão e envolvimento de todos os profissionais da escola. Coletivamente podemos desenvolver formas de ensino-aprendizagem que atuem de acordo com os princípios da Educação do Campo.

Ao desenvolver o complexo processo de formação humana, essa modalidade encontra nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados; ela é mantenedora das raízes e tradições culturais da comunidade, é o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaço de socialização pelas festas e comemorações.

Muitas escolas do campo foram construídas com a participação das famílias e da comunidade do seu entorno e a manutenção delas, com qualidade, sempre que possível e desejável, é condição para se assegurar a educação como direito de todos e, evidentemente, dever do Estado. Neste sentido, a parte diversificada surge a partir das demandas regionais, locais, sociais, culturais e econômicas de grupos que lutam por uma educação que reconheça a identidade e respeite a diversidade de cada um deles.

Como foi dito, a base comum se constitui por saberes que serão

trabalhados em todo o território nacional e a parte diversificada deve abranger os saberes circunscritos no espaço do estudante. Considerando que a escola é um local que ressignifica e recria a cultura e onde se reconstroem as identidades, é preciso valorizar as próprias raízes. A escola, dessa forma, deve considerar as experiências que os nossos estudantes trazem para o espaço escolar. De acordo com Freire, “não é possível ao (à) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola” (Freire, 1992, p. 59).

Assim, o currículo específico da Educação do Campo prevê ações que fortalecem a dinamicidade da escola envolvendo o estudante e fazendo com que ele cultive as práticas da comunidade, considerando que muitos podem aplicar em suas pequenas propriedades o conhecimento adquirido na escola e melhorar a renda familiar, ou ainda propiciar novas possibilidades de acordo com o projeto de vida de cada um.

CAPÍTULO 4 – O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORRÊA NO MUNICÍPIO DE POCONÉ/MT

Neste capítulo, apresentamos as questões atinentes às práticas de ensino de Geografia pautadas em projetos desenvolvidos na Escola Estadual Dom Francisco de Aquino Corrêa, no município de Poconé/MT. Analisamos criticamente a Educação do Campo na realidade local, com base em levantamentos empíricos e ações desenvolvidas na escola, contemplando a análise da estrutura física, do Projeto Político-Pedagógico (PPP), das práticas de ensino de Geografia, do perfil socioeconômico dos educandos e educadores, bem como das práticas pedagógicas interdisciplinares (projetos apresentados em anexo). O objetivo central dessas ações foi construir uma aprendizagem significativa e contextualizada, enraizada na realidade socioterritorial dos estudantes, de modo que a educação se relacione concretamente com suas vidas e seus projetos de futuro.

A Escola Dom Francisco se distingue por atender a uma diversidade de públicos singular no cenário estadual e nacional, acolhendo estudantes camponeses, quilombolas e indígenas nas modalidades de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa diversidade reforça a relevância de tomá-la como objeto de pesquisa, a fim de sistematizar informações técnicas e teóricas que subsidiem a formulação de práticas e políticas públicas sensíveis às especificidades, carências e potencialidades de desenvolvimento coletivo presentes em sua realidade. Assim, a escola assume um papel estratégico na promoção de projetos pedagógicos que possibilitem ao estudante reconhecer-se, reconhecer seu território e projetar seu futuro, conferindo sentido à sua trajetória escolar. "A Educação do Campo não é uma educação para o campo, mas uma educação a partir do campo, dos seus sujeitos, de suas práticas, de suas resistências e de seus projetos de vida." (Caldart, 2004, p. 16)

4.1 – Educação Básica do Campo no Contexto Agrário do Município de Poconé/MT: Análises e Proposições

O município de Poconé, situado na região sudoeste de Mato Grosso, caracteriza-se por sua vasta extensão territorial no Pantanal e pela centralidade do setor agropecuário na composição de sua economia local, evidenciada especialmente pela criação extensiva de gado bovino e pela expansão recente da produção de grãos, impulsionada pela adoção do sistema de Integração Lavoura-Pecuária (ILP).

Entre os exemplos emblemáticos dessa dinâmica, destaca-se a Fazenda Lagoa Dourada, que, ao implementar o ILP, atingiu a produtividade de 73 sacas de soja por hectare na safra 2018/2019, em uma área de 1.500 hectares. Paralelamente, a extração mineral — particularmente do ouro — mantém forte influência na economia local, remontando ao século XVIII. Dados da Agência Nacional de Mineração (ANM) indicam que, em determinados períodos, a produção semanal de ouro em Poconé alcançou 50 a 60 kg, resultando em receitas brutas expressivas, na ordem de R\$ 500.000,00 a R\$ 600.000,00.

A pecuária permanece como uma das atividades mais tradicionais, consolidando Poconé como o "Portal do Pantanal", com 88% de seu território

inserido neste bioma. Segundo dados do Instituto de Defesa Agropecuária de Mato Grosso (INDEA), o município detém um rebanho bovino estimado em 367.263 cabeças.

Entretanto, a agricultura camponesa continua a desempenhar um papel crucial no contexto agrário de Poconé. As famílias camponesas, mediante o cultivo de mandioca, milho, feijão, frutas e hortaliças, garantem a soberania alimentar das comunidades, reforçando práticas de produção diversificadas e sustentáveis, que contrastam frontalmente com a lógica da monocultura e da exportação de commodities do agronegócio.

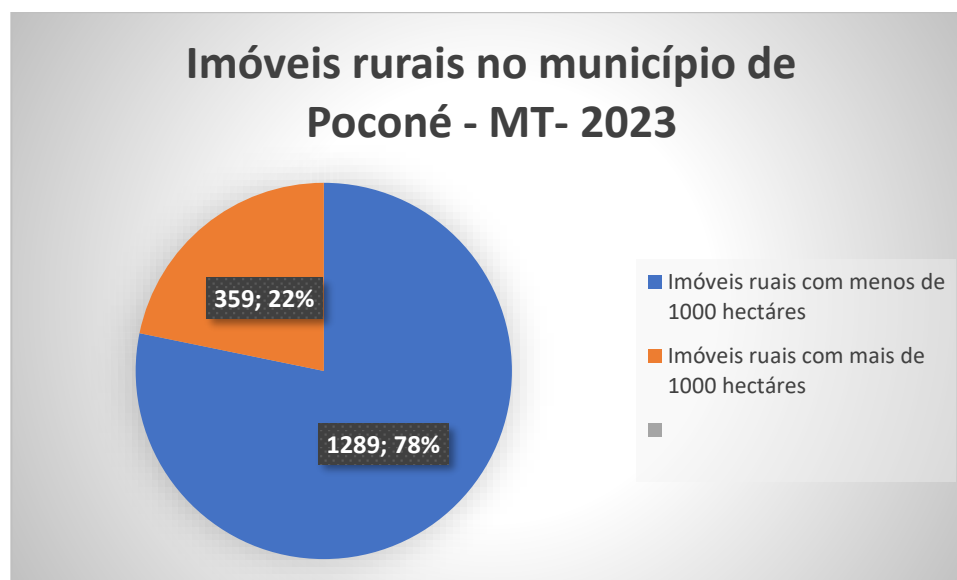
Exemplos de práticas tradicionais, como o extrativismo do cumbaru (*Dipteryx alata*) e a produção artesanal de chips de banana da terra, ilustram a vitalidade dessas atividades para a permanência dos camponeses em seus territórios, associando geração de renda à conservação ambiental.

Diferentemente do agronegócio, a produção camponesa prioriza a diversidade produtiva, o uso sustentável dos recursos naturais e a reprodução dos modos de vida tradicionais. Como salienta Fernandes (2010, p. 35), "o campesinato constrói seus territórios de maneira autônoma, estabelecendo uma relação de produção e reprodução social distinta daquela imposta pelo capitalismo agrário".

A agroecologia, nesse contexto, emerge como prática estratégica de resistência. Altieri (2012, p. 22) aponta que "a agroecologia camponesa é uma estratégia de resistência contra a degradação ambiental e a exclusão social promovidas pelo modelo industrial de agricultura". A produção camponesa, portanto, transcende a lógica mercantil, articulando princípios de justiça social, preservação ambiental e soberania alimentar, como defendido por Porto-Gonçalves (2006) e pelos movimentos organizados da Via Campesina.

Entretanto, a realidade agrária de Poconé enfrenta desafios estruturais. A concentração fundiária persiste como problema central. Dados do Cadastro Ambiental Rural (CAR, 2023) revelam que, dos 1.648 imóveis cadastrados, 359 possuem área superior a 1.000 hectares, representando 68% da área rural total do município. A maioria dos imóveis de menor porte localiza-se em áreas de assentamento, mas, em termos de extensão territorial, sua representatividade é reduzida, indicando forte concentração de terras nas mãos de poucos proprietários.

Figura 12 - Gráfico dos Imóveis rurais no município de Poconé - MT- 2023



Fonte: Sicar 2023 – Org. Vendramini 2024.

Essa estrutura desigual não apenas dificulta o acesso a políticas públicas por parte dos camponeses, como também acentua os conflitos territoriais e as vulnerabilidades sociais. Como observa Camacho (2014), a expansão do agronegócio sobre áreas camponesas compromete a sustentabilidade dos territórios do campo e agrava a exclusão socioeconômica.

Ademais, os impactos ambientais resultantes da atividade pecuária extensiva, da expansão agrícola e da mineração de ouro — aliada à leniência dos órgãos governamentais frente às práticas de desmatamento e queimadas —, ameaçam a integridade do Pantanal, bioma de importância ecológica global.

Neste cenário complexo, a Educação Básica do Campo assume papel estratégico para a promoção de uma sociedade mais justa e sustentável. A realidade socioterritorial de Poconé — marcada pela biodiversidade pantaneira, pela produção camponesa e pelas contradições geradas pela expansão do agronegócio — demanda práticas educativas que valorizem os saberes locais, incentivem a agroecologia e fortaleçam a identidade camponesa.

A Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa, ao adotar práticas pedagógicas contextualizadas e desenvolver projetos interdisciplinares que

articulam teoria e prática, emerge como um espaço de resistência e esperança. Todavia, é imperioso ampliar os investimentos em infraestrutura, formação docente e políticas públicas específicas para o campo, garantindo a continuidade e o aprofundamento das conquistas já alcançadas.

Como afirma Roseli Salete Caldart (2004, p. 47), "a produção camponesa e a Educação do Campo não podem ser vistas apenas como elementos de inclusão, mas como expressões de uma outra concepção de sociedade que se constrói na luta e na resistência cotidiana".

As escolas do campo em Poconé, atendem a um público específico, com características particulares que influenciam as condições de aprendizagem. Algumas das principais características dos sujeitos e as condições de aprendizagem nas escolas do campo em Poconé são:

1. Populações do campo, águas e florestas: As escolas do campo em Poconé atendem a uma população predominantemente rural, composta por estudantes provenientes de comunidades camponesas e quilombolas. Esses estudantes têm uma conexão direta com a natureza, o espaço de vivência e o modo de vida do campo;
2. Conhecimento das populações tradicionais: Os sujeitos das escolas do campo em Poconé trazem consigo conhecimentos empíricos, transmitidos pelas gerações mais antigas. Esses saberes incluem práticas agrícolas, técnicas de manejo sustentável, conhecimentos sobre a flora e fauna locais, entre outros. Esses conhecimentos devem ser valorizados e incorporados ao currículo escolar, promovendo uma educação contextualizada e relevante;
3. Diversidade cultural: Poconé é um município multicultural, com diferentes etnias e culturas presentes nas populações do campo, água e floresta. As escolas do campo em Poconé reconhecem e valorizam essa diversidade cultural, promovendo o respeito e a troca de experiências entre os estudantes e suas famílias. Essa valorização contribui para fortalecer a identidade dos sujeitos e promover a inclusão;
4. Desafios de acesso e infraestrutura: As escolas do campo em Poconé enfrentam desafios relacionados ao acesso e infraestrutura. A localização distante da sede municipal e as condições geográficas podem dificultar o transporte dos estudantes até a escola. Além disso, a infraestrutura das

escolas, como salas de aula, bibliotecas e laboratórios, nem sempre está adequada para atender às necessidades educacionais;

5. Interação com o meio ambiente: Uma característica importante das escolas do campo em Poconé é a estreita relação com o meio ambiente. Os estudantes têm a oportunidade de aprender e vivenciar a natureza de forma direta, compreendendo a importância da preservação ambiental, a conservação dos recursos naturais;
6. Envolvimento da comunidade: Nas escolas do campo em Poconé, o envolvimento da comunidade é fundamental. As famílias, líderes comunitários e agricultores camponeses locais são parceiros ativos no processo educacional. Essa colaboração fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade, enriquecendo as experiências de aprendizagem e promovendo a troca de conhecimentos.

Para garantir as condições de aprendizagem nas escolas do campo em Poconé, é necessário considerar essas características dos sujeitos e implementar ações que valorizem o conhecimento local, promovam a inclusão, melhorem a infraestrutura escolar e fortaleçam a parceria com a comunidade. Dessa forma, é possível oferecer uma educação de qualidade, contextualizada e relevante para os estudantes das escolas do campo em Poconé.

O ensino de Geografia proposta para as escolas do campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, buscou abordar de maneira contextualizada os aspectos geográficos relacionados à realidade agrária e ambiental em que os estudantes estão inseridos.

O objetivo que buscamos inserir nas aulas de geografia na escola Dom Francisco foi o de fornecer uma formação geográfica que seja significativa e relevante para a vida dos estudantes, conectando-os ao seu entorno e valorizando o conhecimento local, por meio de atividades dinâmicas e por meio de projetos interdisciplinares.

A seguir, destacamos algumas características do ensino de Geografia presentes no currículo da escola do campo, com ênfase na escola Dom Francisco. Essas características visam caracterizar, descrever e definir conceitos, bem como quebrar paradigmas que valorizam exclusivamente o capital, permitindo que os educandos desenvolvam uma nova percepção de sua posição enquanto sujeitos do campo. Isso se torna fundamental, pois tanto no

Ensino Fundamental quanto no Médio, o ensino de Geografia necessita de uma constante atualização de informações e práticas pedagógicas, abordando questões relacionadas à economia e produção, cooperação, associação e produção de alimentos agroecológicos, sempre considerando o contexto e a história de vida dos alunos.

1. Estudo do espaço rural: O ensino de Geografia nas escolas do campo em Poconé deve focar no estudo da questão agrária, considerando os aspectos biofísicos, sociais, políticos, econômicos e culturais. Isso inclui a compreensão das características do meio ambiente: como o relevo, o clima, a vegetação e a hidrografia, além das atividades agrícolas e pecuárias, produção de alimentos na agricultura camponesa, a monocultura do agronegócio, agroecologia camponesa, as relações de trabalho nas comunidades, nos assentamentos, nas fazendas, nos garimpos e outras atividades desenvolvidas na região;
2. Conexão com a realidade local: A Geografia nas escolas do campo em Poconé deve buscar estabelecer uma relação direta com a realidade local dos estudantes. Os conteúdos são abordados a partir de exemplos e situações que fazem parte do cotidiano, como o estudo das propriedades rurais, das práticas agrícolas, do modo de vida, dos impactos ambientais, das organizações sociais e das relações de trabalho no campo;
3. Valorização dos saberes locais: O ensino de Geografia deve valorizar os saberes locais presentes nas comunidades camponesas de Poconé. Os estudantes são incentivados a compartilhar suas vivências, conhecimentos e experiências relacionadas ao campo. Isso contribui para fortalecer a identidade e o protagonismo dos estudantes, além de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem;
4. Abordagem interdisciplinar de totalidade: O ensino de Geografia nas escolas do campo em Poconé deve buscar estabelecer uma relação de diálogo com outras disciplinas, promovendo uma abordagem interdisciplinar. Isso permite a integração de conteúdos geográficos com outras áreas do conhecimento, como História, Ciências, Matemática e Educação Ambiental, ampliando a compreensão dos discentes sobre as temáticas abordadas;

5. Enfoque na sustentabilidade e preservação ambiental: Considerando a importância do meio ambiente para as comunidades camponesas, o ensino de Geografia deve enfatizar a conscientização ambiental, a sustentabilidade e a preservação dos recursos naturais. Os discentes são incentivados a refletir sobre práticas agrícolas sustentáveis, a conservação dos ecossistemas locais e a importância da preservação para a qualidade de vida das comunidades camponesas;
6. Atividades práticas e observação do território: As escolas do campo em Poconé devem valorizar as atividades práticas e a observação direta do território como estratégias pedagógicas. Os estudantes têm a oportunidade de realizar saídas a campo, visitas a propriedades rurais, trilhas ecológicas e outros momentos de contato direto com o ambiente rural. Essas atividades promovem a vivência e a compreensão dos conteúdos geográficos de forma mais concreta.

As escolas públicas do campo em Poconé são responsáveis por atender às necessidades educacionais das crianças e jovens que vivem em áreas rurais, onde muitas vezes o acesso à educação é limitado devido à distância e à falta de infraestrutura adequada. Essas escolas desempenham um papel crucial em garantir que todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso a uma educação de qualidade.

4.2 – Caracterização da Escola do Campo Dom Francisco De Aquino Corrêa

A Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa é uma instituição de ensino localizada no campo, que leva o nome do religioso brasileiro Dom Francisco de Aquino Corrêa. Essa escola é um exemplo de iniciativa voltada para atender às demandas específicas da Educação do Campo.

A definição de Escola do Campo, nas palavras de Caldart (2012), apresenta preceitos que vão ao encontro em muitos aspectos com as premissas da escola analisada e de seu Projeto Político Pedagógico (PPP):

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de

conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (Caldart, 2012, p.327).

Assim, concordando com Caldart (2012) e comparando com a escola estudada, é fundamental que seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolvam apartados da realidade socioterritorial de seus educandos. O que deve ser balizado no âmbito do “trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico” (Caldart, 2012, p.231).

Conforme o PPP da escola Dom Francisco de 2023 e dados da secretaria escolar, a escola “Dom Francisco”, construída em 1980, localiza-se em Cangas, Distrito do município de Poconé-MT, a 80km da capital do Estado, Cuiabá, conforme mapa de localização da figura 02, recebeu esse nome em homenagem ao Frei Dom Francisco de Aquino Corrêa, que realizou muitos trabalhos sacerdotais e filantrópicos na região da baixada cuiabana e de Poconé. Conforme o PPP/2023, a escola tem as seguintes metas:

Proporcionar aos educandos condições necessárias para o desenvolvimento de seu conhecimento, levando-os a compreensão das diferenças e do processo ensino/aprendizagem. Portanto a escola propõe metas:

- Construir práticas educativas de socialização em todos os níveis da educação ofertada, que produzam conhecimento e respeito das diferenças pessoais e étnico-raciais.
- Promover trabalhos interdisciplinares sobre valores, atitudes e comportamentos necessários para compreensão da desigualdade social.
- Atingir os índices propostos pelo IDEB, e demais indicadores externos da educação.
- Melhorar proficiência e elevar o IDEB nos anos finais em 10% até 2021.
- Reduzir as taxas infrequência e evasão escolar para 0,1% até 2025.
- Reduzir as taxas de reprovação de 10% para 3% até 2025.
- Diminuir de 10% para 0,3% as taxas de analfabetismo em 2 anos.
- Melhorar o índice de proficiência dos estudantes com deficiência ou transtornos (PPP, 2023, p. 02).

Em nossa perspectiva, embora o documento normativo em análise proponha assegurar condições que favoreçam o desenvolvimento integral dos educandos e a valorização das diferenças socioculturais, revela-se nele uma tensão latente entre objetivos qualitativos e metas quantitativas. Por um lado, a

proposta de construção de práticas educativas que promovam a socialização em todos os níveis da educação, que enfatizem o respeito às diferenças pessoais, culturais e étnico-raciais, bem como a promoção de trabalhos interdisciplinares sobre valores e atitudes voltados à compreensão crítica da desigualdade social, aponta para uma visão inclusiva e transformadora da educação.

Por outro lado, a ênfase política na obtenção de indicadores mensuráveis — tais como a elevação dos índices do IDEB, a melhoria dos níveis de proficiência, a redução das taxas de infrequência, evasão, reprovação e analfabetismo — sugere uma orientação instrumental da educação, em que a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem corre o risco de ser reduzida a métricas estatísticas.

Essa dualidade explicita um desafio central: como conciliar a promoção de práticas educativas que privilegiem a formação integral, crítica e emancipatória, com a pressão constante por resultados numéricos que, muitas vezes, não traduzem a riqueza, a diversidade e as especificidades dos processos educativos, particularmente no campo? Em outras palavras, a busca incessante pelo alcance de metas específicas, como o incremento de 10% no IDEB até 2021 ou a drástica redução das taxas de evasão e analfabetismo, pode comprometer a flexibilidade pedagógica necessária para atender às demandas socioeconômicas, afetivas e culturais dos estudantes do campo.

A Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa atende estudantes oriundos tanto do distrito de Cangas quanto de 28 comunidades camponesas e fazendas adjacentes, desempenhando papel fundamental na garantia do acesso à educação escolar para 728 discentes regularmente matriculados, entre crianças, adolescentes e jovens da Educação Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A missão da escola, conforme explicitado em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2023, p. 4), é “oferecer uma educação de qualidade para estudantes que vivem em áreas do campo, valorizando suas identidades, culturas e saberes”. Busca-se, portanto, promover uma educação contextualizada, que reconheça as especificidades socioterritoriais e culturais das comunidades atendidas, dialogando ativamente com suas realidades de vida.

Uma característica central da Escola Dom Francisco é a estruturação de seu currículo sob uma perspectiva interdisciplinar, integrando os conteúdos das diversas áreas do conhecimento com a vivência cotidiana e os saberes dos sujeitos do campo. Esta abordagem pedagógica possibilita aos estudantes a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas, conectadas a sua realidade socioterritorial e orientadas para uma perspectiva de sustentabilidade socioambiental.

Ademais, a escola busca estabelecer uma relação dialógica e de parceria com as famílias e com a comunidade local, promovendo reuniões bimestrais coletivas e atendimentos diários conforme a necessidade, compreendendo que a participação ativa da comunidade é condição fundamental para a construção coletiva de uma educação de qualidade.

A consecução dos objetivos e metas educacionais depende, sobremaneira, do engajamento articulado de toda a equipe escolar e dos familiares dos educandos, reconhecendo que a educação, sobretudo no campo, é uma prática social compartilhada. Os estudantes camponeses, conforme suas organizações socioterritoriais tradicionais, conciliam as atividades escolares com tarefas diversas em seu cotidiano, como a limpeza dos quintais e áreas de cultivo, o manejo e a lida com os animais da propriedade familiar, as atividades domésticas e, muitas vezes, a comercialização de produtos agrícolas tanto no âmbito da escola quanto fora dela.

Essas práticas cotidianas reafirmam a importância de uma proposta pedagógica que reconheça o trabalho, a cultura e os saberes camponeses como elementos constitutivos da formação dos sujeitos do campo. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a escola, ao mesmo tempo em que promove a qualidade educacional pautada em direitos, reafirme a identidade socioterritorial de seus educandos, fortalecendo sua capacidade de resistência, autonomia e (re)existência em seus territórios.

Nesse sentido, Camacho (2024, p. 03), apresenta uma definição de trabalho familiar dos estudantes do campo.

O trabalho familiar para a criança camponesa são tarefas cotidianas cuja obrigação avança proporcionalmente com a idade. Cumpre uma dupla dinâmica funcional na recriação camponesa: o caráter material de reprodução familiar e a dimensão imaterial socioeducativo de transmissão de um legado de saberes-fazeres prático-experiencial.

Não se trata do trabalho capitalista alienado, que separa o trabalhador do produto do seu trabalho, mas sim, trabalho autônomo. Não diz respeito, também, a um processo visando o lucro, exploração e o acúmulo de capital, mas apenas produção e consumo simples de mercadorias visando à reprodução da classe camponesa. Por isso, a separação entre trabalho e lazer não ocorre da mesma maneira dicotômica como nas relações de trabalho do capitalismo. Há uma interrelação entre ambos formando uma totalidade de relações cotidianas no território do campesinato

A Escola do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa é um exemplo de como a Educação do Campo busca se reconhecer a importância da valorização das identidades socioterritoriais e dos saberes locais, e promovendo uma educação contextualizada e transformadora.

A construção de uma educação contextualizada é condição para a formação de sujeitos históricos capazes de reconhecer, valorizar e transformar as realidades em que estão inseridos. No contexto do campo, a educação que respeita e incorpora os saberes locais, os modos tradicionais de produção e as formas específicas de organização social é essencial para a consolidação de uma cidadania plena e crítica.

Segundo Roseli Salete Caldart (2004), a Educação do Campo deve ser entendida como um projeto político-pedagógico que visa "a emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, reconhecendo-os como produtores de saberes, de cultura e de modos próprios de vida e de resistência". A cidadania camponesa, nesse sentido, não se restringe à conquista formal de direitos, mas implica na capacidade de afirmação e defesa dos territórios, dos bens comuns e da autonomia socioproductiva dos povos do campo.

Uma educação que se desconecta da realidade concreta dos sujeitos camponeses, que ignora suas práticas, memórias e expectativas, perpetua a lógica de exclusão histórica a que essas populações foram submetidas. Ao contrário, uma educação territorializada e emancipatória possibilita o fortalecimento da identidade, da autonomia e da organização coletiva, fundamentais para a construção de um projeto de campo que contraponha a lógica hegemônica do agronegócio e da concentração fundiária.

A experiência da Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa revela, em sua práxis cotidiana, a materialização de princípios fundamentais da Educação do Campo enquanto projeto político de resistência e emancipação. Ao adotar práticas pedagógicas que valorizam a

interdisciplinaridade, os saberes locais, a participação comunitária e a formação crítica dos estudantes, a escola se posiciona não apenas como espaço de transmissão de conteúdos escolares, mas como locus de produção de conhecimento, identidade e luta social.

Esta prática pedagógica, ao articular educação formal e vivências territoriais, reafirma a concepção de que a escola do campo deve ser distinta em sua estrutura, em seu currículo e em sua função social, como defendem Arroyo (2007) e Molina (2008). Não se trata apenas de adaptar a escola urbana ao campo, mas de construir uma educação que seja expressão das lutas, resistências e projetos históricos dos povos camponeses.

Contudo, para que experiências como a da Escola Dom Francisco possam se consolidar e se expandir, é necessário que o Estado brasileiro assuma, de forma efetiva, seu compromisso com a Educação do Campo como política pública estruturante, e não apenas como programa compensatório ou medida emergencial. Isso implica o fortalecimento de políticas de formação docente específica, de financiamento adequado, de valorização dos projetos de desenvolvimento territorial sustentável e de respeito à autonomia dos sujeitos do campo em definir os rumos de sua educação.

Em síntese, a prática pedagógica desenvolvida na Escola Dom Francisco não apenas reflete as diretrizes do projeto político da Educação do Campo, como também evidencia que a luta pela educação contextualizada, emancipatória e territorializada é uma dimensão fundamental da luta maior pela reforma agrária, pela soberania alimentar e pela justiça social no Brasil contemporâneo. "A escola do campo não é apenas um lugar de acesso ao saber escolarizado, mas espaço de fortalecimento das identidades, das lutas e dos sonhos dos povos do campo." (Arroyo, 2007, p. 61)

O PPP, é o documento que orienta as ações do cotidiano da unidade escolar, não sendo diferente na escola analisada, sendo este utilizado para embasar as tratativas de diversas frentes, presentes na escola.

Ao analisar o documento, que é político e pedagógico simultaneamente, consideramos que existem pontos que precisam ser atualizados, como a inserção de leis específicas na tratativa da especificidade da educação quilombola e a inclusão da relação da escola com os programas federais como o PNAE.

A estrutura e ambiente escolar foi alterado, em razão da reforma predial, necessitando uma ação coletiva entre a gestão e toda a equipe escolar para se adaptar ao novo ambiente que a escola se encontrava, com intuito de deixar o mais confortável a relação entre os profissionais da educação e os estudantes, visando propício para o trabalho pedagógico.

A equipe escolar contava no ano de 2023, com um quadro de funcionários e estudantes lotados na sede (Cangas/MT) e em salas anexas, que estão em localidades distantes da unidade escolar, que são instaladas em escolas municipais ou espaços que em outrora já foram uma sala de aula, onde atendem as comunidades mais distantes, no período matutino, ou na modalidade EJA, no período noturno.

Quadro 11: Quantidade de pessoas por setor e estrutura da Unidade Escolar

Descrição	Quantitativo
Educandos	728
Educadores	35
Tec. Adm. Educacional	05
Tec. Em informática	01
Nutrição	05
Apoio/limpeza	05
Vigias	03
Nº de salas de aula na sede	10
Nº de salas de aula nas anexas	11

Fonte: PPP (2023, p.05).

O quantitativo de discentes da Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa encontra-se distribuído entre a sede e suas salas anexas. Na sede, localizam-se 455 estudantes, alocados nos períodos matutino, vespertino e noturno, abrangendo segmentos que vão do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, organizados em dez salas de aula.

Nas salas anexas, situadas em localidades específicas do campo, atendem-se 194 discentes. Dentre estes, 38 educandos frequentam a sala anexa situada na aldeia da etnia Guató, localizada a aproximadamente 200 quilômetros da sede, distribuídos em duas salas de aula que funcionam em regime de turmas multisseriadas, contemplando o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais no período matutino. Os outros 156 estudantes estão matriculados nas demais

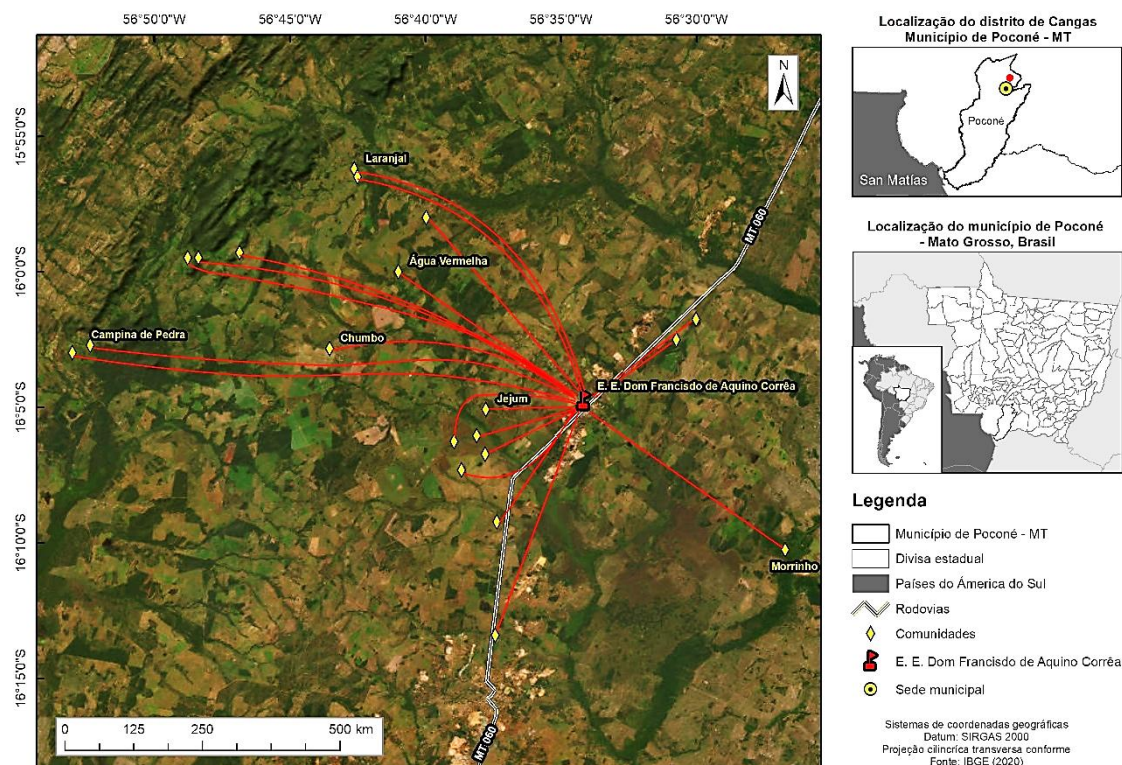
salas anexas, que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), igualmente em turmas multisseriadas, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, distribuídos em onze salas de aula e organizados para o período noturno.

No que concerne à formação docente, a unidade escolar conta com um corpo profissional qualificado: 32 professores possuem formação em pós-graduação lato sensu (especialização) e 03 professores possuem titulação em pós-graduação stricto sensu (sendo um mestre e dois doutorandos). A equipe técnica-administrativa é composta por cinco profissionais, todos detentores de diploma de graduação, assim como o técnico de informática que atua na Biblioteca Integradora. O quadro de apoio, composto por profissionais de serviços de nutrição escolar e vigilância patrimonial, é formado por trabalhadores com ensino médio completo.

Ressalte-se que existe um fluxo contínuo de circulação entre o território da unidade escolar e os territórios dos estudantes, evidenciando uma dinâmica de relações socioterritoriais que extrapola o espaço escolar. Esta movimentação ocorre em virtude da centralidade exercida pela Escola do Campo, como demonstrado na Figura 12, onde o mapa ilustra a rede de contatos e serviços articulada pela escola e por outros equipamentos públicos e privados, como mercado, cartório, posto de saúde, drogaria, casa agropecuária, entre outros, situados no território do distrito de Cangas.

Tal configuração socioterritorial evidencia que a escola não se apresenta apenas como espaço de transmissão de conhecimentos formais, mas como núcleo dinamizador da vida comunitária, contribuindo para a promoção da cidadania camponesa e para a sustentação das práticas sociais, econômicas e culturais locais. A presença da escola e sua capacidade de articulação com outros serviços públicos e privados reafirmam a importância da Educação do Campo como instrumento de desenvolvimento territorial e de fortalecimento das identidades coletivas. Na figura 13, podemos observar o território que a escola Dom Francisco de Aquino Corrêa atende e suas conexões com os estudantes em suas comunidades, assentamentos etc.

Figura 13: Conexão da escola com comunidades e territórios camponeses



Fonte: Vendramini, 2024.

Observa-se, a partir da análise da Figura 12, que a Escola Estadual Dom Francisco de Aquino Corrêa atende uma vasta extensão territorial, caracterizada por uma expressiva diversidade de sujeitos do campo, dentre os quais se destacam camponeses e quilombolas. Esses sujeitos encontram-se distribuídos em comunidades camponesas, territórios quilombolas, sítios, fazendas e assentamentos, deslocando-se diariamente em um fluxo contínuo entre seus lares e a escola.

Dentre essas comunidades, destacam-se Campina de Pedra, Chumbo, Jejum e Morrinhos, identificadas como quilombolas, cujos territórios encontram-se já reconhecidos ou em processo de reconhecimento formal pelos órgãos competentes de regularização fundiária. A comunidade do Jejum, em particular, será objeto de análise detalhada no capítulo subsequente, dado seu vínculo singular com a Escola Dom Francisco, especialmente no que se refere ao fornecimento de parte significativa dos alimentos utilizados na composição da merenda escolar, em consonância com os princípios da agricultura familiar e da soberania alimentar.

As comunidades Água Vermelha e Laranjal, por sua vez, são constituídas majoritariamente por sujeitos camponeses, cujas práticas produtivas e modos de vida reafirmam a centralidade da produção familiar e da resistência socioterritorial frente aos processos de concentração fundiária e avanço do agronegócio.

Este cenário evidencia não apenas a amplitude da área de influência da escola, mas também a complexidade socioterritorial que deve ser considerada na formulação e implementação de práticas pedagógicas contextualizadas, que respeitem e valorizem a identidade, a cultura e os saberes dos povos do campo.

A compreensão do território como elemento constitutivo da identidade dos sujeitos do campo é fundamental para pensar a escola enquanto espaço de formação integral, especialmente em realidades socioterritoriais específicas como a do município de Poconé/MT. O território, segundo Haesbaert (2004), não deve ser reduzido a uma mera delimitação espacial, mas entendido como um espaço vivido, carregado de valores simbólicos, práticas culturais, relações de produção e resistência.

Nesse sentido, a mobilidade cotidiana dos estudantes entre suas comunidades e a escola — como evidenciado no caso da Escola Estadual Dom Francisco de Aquino Corrêa — adquire uma dimensão que ultrapassa o deslocamento físico: ela expressa dinâmicas de pertencimento, de luta e de (re)produção de identidades. Cada trajeto percorre sentidos históricos, afetivos e políticos que se entrelaçam na construção de uma educação verdadeiramente contextualizada.

Como sublinha Caldart (2004), a escola do campo deve ser pensada como uma extensão do território camponês, articulando-se às práticas, às temporalidades e às necessidades das comunidades que a sustentam. A mobilidade diária, portanto, torna-se parte do processo educativo, ao evidenciar as condições materiais da existência camponesa e ao trazer para o interior da escola as marcas das trajetórias sociais dos estudantes.

Além disso, a circulação constante entre comunidade e escola reitera a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem os tempos e os ritmos da vida no campo, reconhecendo que a formação escolar se entrelaça com o trabalho agrícola, as tradições culturais, as dinâmicas familiares e as resistências políticas locais. Como destaca Molina (2014), a Educação do Campo deve estar

enraizada nos territórios, para que os estudantes possam compreender-se como sujeitos históricos, produtores de saberes e agentes de transformação social.

Portanto, a valorização do território e da mobilidade cotidiana como elementos formativos é estratégica para que a escola do campo possa cumprir seu papel de fortalecer a identidade camponesa, promover a soberania territorial e formar cidadãos comprometidos com a transformação de sua realidade.

No Brasil, a agricultura camponesa (produção familiar) ocupa uma extensão de área de 80,9 milhões de hectares, representando 23% da área total dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. O levantamento do Censo Agropecuário de 2017 (BRASIL, 2017) realizado em mais de 5 milhões de propriedades rurais de todo o Brasil, aponta que 77% dos estabelecimentos agrícolas do País foram classificados como de agricultura familiar. Ainda segundo as estatísticas, a agricultura familiar empregava mais de 10 milhões de pessoas em setembro de 2017, o que corresponde a 67% do total de pessoas ocupadas na agropecuária, sendo responsável pela renda de 40% da população economicamente ativa (EMBRAPA, 2023, p.01).

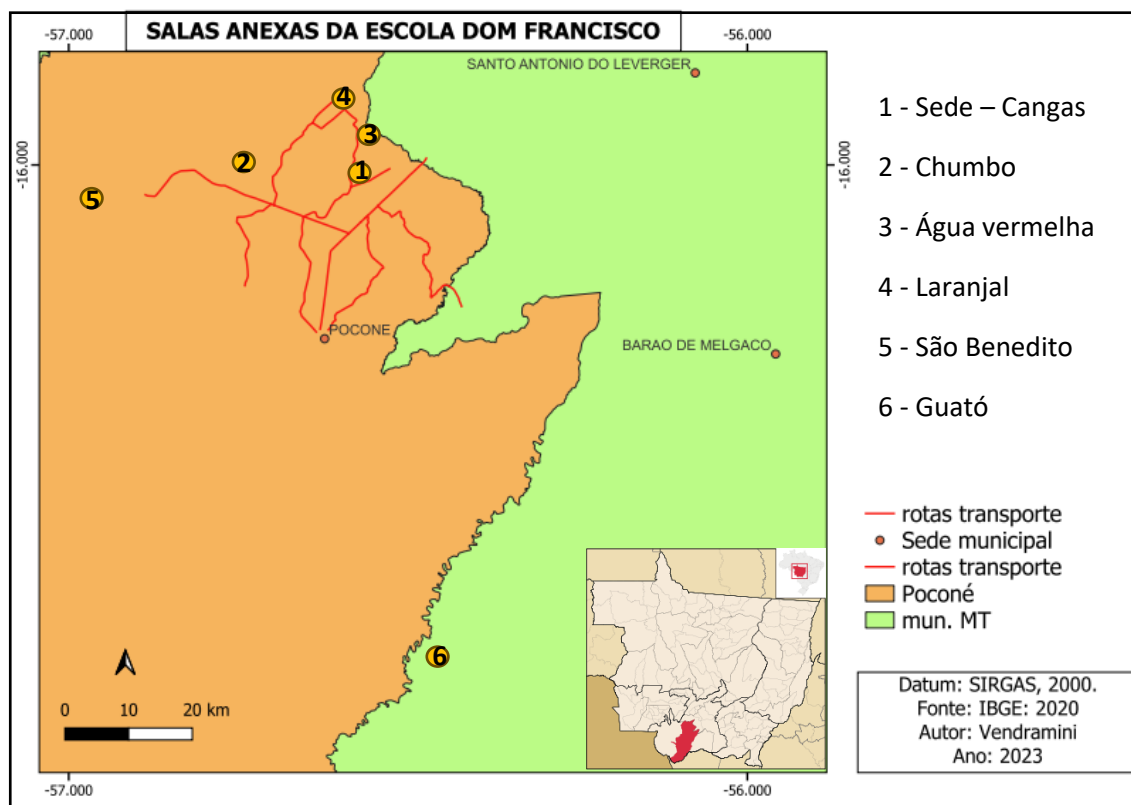
A agricultura camponesa está em todos os biomas do País e se caracteriza por uma grande diversidade de organização e resiliência, garantindo a soberania alimentar e nutricional da população. A forma de gestão das propriedades familiares, utilizando insumos da própria propriedade ou das redondezas, mão de obra própria, tendência a multiplicar materiais genéticos locais e participação em circuitos curtos de comercialização, as aproxima dos princípios agroecológicos (Zanon, 2021, p.11).

Outra vinculação por afinidade que a agricultura camponesa tem é com a produção de serviços ecossistêmicos, tais como: “produção de água, manutenção de espécies de polinizadores, incremento e manutenção da fertilidade do solo, controle e redução da erosão, aumento da biodiversidade intra e interespecífica nos cultivos” (EMBRAPA, 2023, p. 01), características essas, segundo a instituição, que abrem possibilidades interessantes de acessar linhas de financiamento específicas e adquirir adicionais competitivos com selos de qualidade (de origem, gourmet, orgânico e ecológico).

As salas de aula da sede e a parte administrativa da escola localizam-se no distrito de Cangas, as salas anexas estão distribuídas nas comunidades camponesas de São Benedito, Laranjal e Água Vermelha, na comunidade

quilombola Nossa Senhora Aparecida (Chumbo) e na aldeia da etnia Guató, conforme figura 14:

Figura 14: Localização da sede e das salas anexas.



Fonte: Vendramini, 2023.

A estrutura da sede, bem como das salas anexas, não recebia uma reforma significativa a mais de dez anos (figura 15). Em janeiro de 2023, iniciou-se uma reforma geral na sede (figura 16), mas as salas anexas ainda não foram beneficiadas, pois os recursos financeiros enviados para a escola têm destinação específicas e não comportam investimentos em infraestrutura e aquisição de bens (capital) para equipar de forma adequada nem a sede menos ainda as salas anexas.

As estruturas físicas das escolas desempenham um papel importante no ambiente de aprendizado e podem influenciar significativamente o desempenho e o bem-estar dos estudantes. Diversos aspectos da infraestrutura escolar podem ter impacto no aprendizado como as condições do ambiente, tamanho das salas, infraestrutura tecnológica (internet de qualidade e equipamentos

eletrônicos), biblioteca com livros e profissional para organizar e orientar a utilização deste ambiente, espaço de recreação apropriado a faixa etária.

Assim um ambiente escolar bem planejado e equipado pode criar condições propícias para o aprendizado, melhorando o engajamento dos estudantes, a qualidade da educação e o desenvolvimento acadêmico e pessoal. A infraestrutura física é apenas um dos muitos fatores que contribuem para o sucesso educacional, mas desempenha um papel significativo na criação de um ambiente de aprendizado eficaz.

Figura 15: Sede da escola antes da reforma



Fonte: Vendramini, 2022

Com a estrutura precária, orientamos a comunidade escolar (professores, estudantes e pais) para realizarem denúncias na ouvidoria, pois nessa fase estávamos com duas salas de aula interditadas, pois havia sério risco de queda do telhado, assim realizamos o revezamento/rodízio de turmas para que todos frequentassem presencialmente as aulas e realizassem atividades assíncronas. Todos perceberam que estava-se ampliando o déficit de

aprendizagem, que havia sido ampliado no período de *lockdown*⁵⁵, provocado pela pandemia impetrada pelo Covid-19.⁵⁶

Com as denúncias, muitas visitas técnicas foram feitas por fiscais, engenheiros e outros profissionais deliberados pela Seduc/MT, para realizar uma vistoria e avaliação sobre a necessidade de urgência de realizar uma reforma de grandes dimensões na estrutura da escola. Verificado as necessidades foi firmado o contrato 183/2022, estabelecida inicialmente com valor de R\$ 2.082.345,38 (Dois milhões, oitenta e dois mil, trezentos e quarenta e cinco reais e trinta e oito centavos), com origem de recursos de fonte estadual, com prazo de finalização de 210 dias, sob responsabilidade de execução da empresa MDE Prestadora de Serviços, conforme minuta anexo I.

Figura 16: Sede da escola com reforma iniciada



Fonte: Vendramini, 2023

Estavam como fiscais da obra, além da equipe técnica da Seduc, os professores da escola Dom Francisco, Valdeir Rodrigues da Silva e William James Vendramini (autor da tese). As obras se iniciaram no dia 10 de janeiro de

⁵⁵ LOCKDOWN - Bloqueio que, imposto pelo Estado ou por uma ação judicial, restringe a circulação de pessoas em áreas e vias públicas, incluindo fechamento de fronteiras, geralmente ocorre em situações de pandemia com o intuito de evitar a disseminação do vírus; confinamento: alguns estados brasileiros já se encontram em *lockdown*. - Enquanto em abril de 2020 a palavra do momento em relação à pandemia do novo coronavírus era o distanciamento social. A palavra é o correspondente em inglês a confinamento. Mas passou a ser adotada no Brasil pelo seu uso corrente nas discussões internacionais acerca de formas de evitar a circulação de pessoas e a disseminação do vírus. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lockdown/>

⁵⁶ COVID-19, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) - (do inglês: coronavirus disease 2019, em português: doença por coronavírus 2019) é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Os sintomas mais comuns são febre, tosse seca e cansaço. Entre outros sintomas menos comuns estão dores musculares, dor de garganta, dor de cabeça, congestão nasal, conjuntivite, perda do olfato e do paladar e erupções cutâneas. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt/profissional/doen%C3%A7as-infecciosas/covid-19/covid-19>

2023, com isso foi necessário que toda a escola mudasse de prédio para outro local, que no caso o melhor ponto dentro das imediações foi um extinto colégio católico que funcionava como internato feminino anexo à igreja católica do distrito de Cangas. Esse local estava desativado há muitos anos e precisou passar por uma reforma de adaptação com redivisão de salas e reinstalação de rede elétrica e climatização com ventiladores, sendo adaptado todos os ambientes administrativos, refeitório e salas de aula, conforme apresentado na figura 15.

Figura 17: Novo local de funcionamento da escola Dom Francisco.



Fonte: Vendramini, 2023

As custas de reforma e adaptação do prédio que pertence a igreja, ficaram em R\$142,032,45 que foram quitadas por meio de processo de solicitação de recurso descentralizado. Ao mesmo tempo a Seduc realiza o pagamento da energia (sem valor fixo) e aluguel do prédio no valor de R\$5.494,60 que são pagas por meio de processo mensal encaminhado via Sistema de Gestão de Documentos (Sigadoc) ao setor responsável, pelo fiscal de contrato, professor William James Vendramini.

Mesmo com as mudanças de espaço, a equipe de funcionários participa ativamente das atividades pedagógicas e administrativas, notando que os estudantes têm se adaptado de forma tranquila as condições deste novo ambiente e progressivamente tem-se realizados várias atividades para estimular, incentivar e até motivar os estudantes a continuarem na busca por saber e conhecimento.

Neste interim, o projeto de reforma da sede passou por problemas relativos aos repasses financeiros à construtora responsável, havendo atrasos e consequentemente paralizações no desenvolvimento da obra, com isso um novo acordo entre o estado e a construtora precisou ser realizado, havendo a dilação dos prazos anteriormente estabelecidos, onde inicialmente era de dez meses, passou para 24 meses e o valor inicial que era de 2,08 milhões, com novos ajustes as necessidades estruturais que surgiram e atualização na inflação e valores de mercado (material e mão-de-obra), tendo um aditivo de 904 mil reais passou para 2.986.684,59 reais. Esses novos fatos deixaram todas da escola (gestão, professores e estudantes) preocupados, pois retarda o sonho de ter um local adequado de forma satisfatória, criando um ambiente de insatisfação e desilusão.

Mesmo com os desafios e dificuldades existentes na questão da estrutura, a escola tem conseguido organizar e manter um alinhamento entre gestão, professores e educandos, com vistas ao melhoramento do processo de ensino e aprendizagem, o que poderia ser muito melhor, mas encontra alguns entraves como citado.

A reforma da sede da escola foi finalizada em outubro de 2024, e entregue em 18 de novembro de 2024, quando a escola voltou a ocupar o prédio oficial. Essa nova estrutura possui salas climatizadas, televisores smart em todas as salas de aula, refeitório, ambiente administrativo, mantendo o desenho da planta anterior. Ainda necessita de almoxarifado, e mais banheiros, pois possui apenas uma para cada seguimento (meninos, meninas e funcionários), um acesso coberto entre os pavilhões e um acesso coberto entre o refeitório e a quadra de esportes para evitar transtornos em dias de chuva, conforme pode ser verificado na figura 16.

Figura 18: Prédio reformado da escola Dom Francisco de Aquino Corrêa no fim do ano de 2024.



Fonte: Vendramini, 2024.

Portanto, a Escola do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa demonstra a relevância de uma educação que valoriza a identidade territorial e os saberes locais, proporcionando aos estudantes do campo uma formação contextualizada e significativa. A inter-relação entre o currículo interdisciplinar, o envolvimento da comunidade e a valorização do trabalho familiar evidencia uma abordagem pedagógica que respeita a realidade camponesa e fortalece a autonomia dos educandos.

Além disso, a necessidade de atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) reflete a importância da constante adaptação da escola às transformações sociais, estruturais e legislativas, garantindo que a educação do campo continue promovendo inclusão, participação ativa e desenvolvimento territorial sustentável. Dessa maneira, reafirma-se o compromisso da instituição

com uma formação crítica e emancipatória, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais democrático e integrador.

4.3 Apresentação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento orientativo

A Educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e participativos, evidenciando que a análise da perspectiva presente no PPP é essencial e necessária para todas as escolas. Por isso é fundamental um PPP abrangente e adaptado à realidade de uma escola do campo, visando integrar saberes teóricos, empíricos e práticos, promover a sustentabilidade e valorizar a identidade local.

Veiga (2001, p. 110) define o Projeto Político Pedagógico da seguinte forma:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento a responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Essa ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, dá a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

Nessa ótica, a equipe gestora tem que estar organizada com cronogramas para que os momentos de discussão e estudos aconteçam, devendo existir clareza e uma parceria, pois o projeto precisa chegar às mãos de cada profissional. Não pode ficar restrito à direção da escola. Cada membro da comunidade escolar tem que ter clareza de seus objetivos, metas, das ações. É fundamental que todos se sintam sujeitos da construção do espaço escolar como espaço público de libertação e criação.

Para uma escola do campo, é essencial compreender a singularidade do campo, os saberes da comunidade e as características socioeconômicas locais. Com essa análise permite-se a adaptação das práticas educativas à realidade socioterritorial dos estudantes, construindo uma educação significativa e conectada às necessidades dos educandos.

Os valores e princípios que orientam a proposta pedagógica refletem a identidade da escola do campo. Dentre eles, destacam-se o consciência da

preservação ambiental, a valorização da cultura local, a utilização do uso dos recursos naturais de forma não degradante e o estímulo ao trabalho coletivo. Esses princípios serão incorporados às práticas educativas, buscando formar cidadãos comprometidos com a preservação ambiental e o desenvolvimento territorial sustentável.

A integração curricular é um pilar essencial do PPP, promovendo uma abordagem multidisciplinar que conecta teoria e prática. Na escola do campo, isso significa parametrizar o conteúdo curricular com as demandas da comunidade, incorporando elementos práticos e experiências do campo nas disciplinas da base curricular.

O objetivo do PPP da escola Dom Francisco é proporcionar aos estudantes uma educação que faça sentido em seu contexto e os prepare para os desafios do mundo. Criar e implementar projetos práticos, visitas a propriedades rurais e ações de conscientização sobre questões ambientais sendo desenvolvidos em colaboração com a comunidade, fortalecendo os laços entre a escola e o território.

Uma escola do campo, deve priorizar o desenvolvimento de habilidades práticas essenciais para a vida no campo. Isso inclui conhecimentos em agricultura sustentável, manejo de recursos naturais entre outros temas relevantes.

O Projeto Político-Pedagógico apresentado em 2023 visa criar uma educação no campo que vá além das fronteiras da sala de aula, integrando-se à vida e aos desafios enfrentados pela comunidade rural. Ao valorizar a identidade local, promover a sustentabilidade e desenvolver habilidades práticas, a escola busca não apenas formar estudantes, mas também cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e preservação do meio ambiente. A implementação efetiva desse PPP dependerá do engajamento contínuo da comunidade, da adaptação às mudanças locais e do compromisso com uma educação que respeite e celebre as raízes do campo (PPP, 2023, p.07).

A escola tem um histórico rico que se envolve as comunidades que circundam de forma direta e indireta, considerando que o município de Poconé tem uma “área de 17.261 km², uma população de 33.315 habitantes” (IBGE, 2020) e apenas duas escolas do campo estaduais e uma escola do campo municipal, por isso atende a um número expressivo de estudantes, de várias comunidades tradicionais e assentamentos, tendo uma relação entre escola e

comunidade integradora, onde muitos educandos tem a escola como ponto de apoio para realizar contato com a ciência, e estabelecer relações sociais com outras escalas ou outros espaços sociais, conforme explica o PPP da escola.

Na sociedade atual, a educação tem saído cada vez mais dos muros da escola e alcançado outros espaços sociais. Na Escola do Campo esse é um cenário desafiador para os educadores, pois eles precisam repensar a prática pedagógica para alcançar e suprir as necessidades dessa diversidade. A parceria com as famílias não é mais o único objetivo da gestão escolar, mas é extremamente necessário. Construir uma relação positiva com as Comunidades do entorno também é importante para o desenvolvimento da escola e dos alunos. A escola se insere na sociedade como um todo. A presença dessa instituição deve ser um diferencial positivo na comunidade, essa parceria é importante para todos. Buscando sempre o diálogo mediante as situações apresentadas, as ferramentas utilizadas para superar as divergências que surge no ambiente escola. Com uma grande diversidade atendida por nossa escola incentivamos a conscientização de funcionários e toda a comunidade escolar, por meio de reuniões pedagógicas, palestras, assembleias, roda de conversas com alunos e demais segmentos. Dessa forma solucionar as demandas emergenciais (PPP, 2023, p. 06).

Mesmo sendo uma escola do campo, é necessário que a escola siga uma Proposta Curricular em Consonância com a Legislação Vigente Estadual e Nacional (Base Nacional Comum Curricular e Outras). Recebendo orientações sobre como prosseguir com atividades pedagógicas e administrativas para atingir metas e resultados apontados pelos índices de avaliação, estadual e federal. Havendo uma pressão por partes dos dirigentes e gestores superiores, deixando, muitas vezes, os professores frustrados por não conseguirem seguir com seus conteúdos de forma autônoma como gostariam, pois precisam obedecer a critérios externos que não consideram a diversidade e as especificidades da escola do campo, equiparando a escolas de centros urbanos (conforme discutimos no capítulo 3). Neste sentido, a escola segue:

A proposta curricular está ancorada nos pilares estabelecidos pelo Art.24. Da resolução150/99/CEE - Além das disposições legais mínimas estabelecidas para a educação básica, observar-se-á no planejamento, execução e avaliação da proposta pedagógica do ensino fundamental, o que segue:

I.- As diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, de acordo como Parecer CNE/CEB nº. 04/98 e Resolução CNE/CEB nº. 02/98, publicada em Diário Oficial da União, em 15.04.98.

II. - A preponderância, no currículo, da Base Nacional Comum sobre a Parte diversificada;

III. - Conteúdos mínimos das áreas de conhecimento, que levem em conta aspectos que serão contemplados na intercessão entre as áreas

e aspectos relevantes da cidadania, a partir da identidade da escola e da comunidade escolar;

IV. – Parte diversificada capaz de entender às condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional, bem como às aspirações da própria escola, e acrescentada conforme interesse da comunidade escolar;

V. – condições plenas de operacionalização das estratégias, educacionais, espaço físico condizente, horário, calendário escolar e demais atividades implícitas do processo ensino-aprendizagem.

Parágrafo único -A parte diversificada dos currículos do ensino fundamental será definida pela escola, de acordo com as características contidas no inciso IV deste Artigo.

Art.25–A proposta curricular do ensino médio – formação geral e a parte diversificada serão desenvolvidas em consonância com as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº15/98eResoluçãoCNE/CEB nº 03/98, publicada em Diário Oficial da União, em 05.08.98, ou substitutivos.

A perspectiva de currículo escolar, enquanto conceito, pode ser entendida como uma construção teórica e prática que define o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que devem ser transmitidos e desenvolvidos ao longo da trajetória escolar. O currículo não se limita a uma lista de conteúdo a serem ensinados, mas abrange as metodologias, a organização do tempo e do espaço, as interações entre professores e alunos, e os objetivos educacionais que orientam o processo de ensino-aprendizagem.

No contexto educacional contemporâneo, o currículo tende a ser visto de forma mais dinâmica e inclusiva, considerando as necessidades dos alunos, as demandas da sociedade, e as mudanças constantes no conhecimento e na tecnologia. Há uma crescente valorização das competências socioemocionais e das habilidades para o século XXI, como pensamento crítico, criatividade e colaboração. Nesse sentido pensemos a práxis metodológica do PPP.

Pensamos a práxis metodológica no fortalecimento do trabalho interdisciplinar através das quatro áreas do conhecimento, pois essas articulações estabelecerão metas e ações de forma conjunta para propiciar aos educandos metodologias de trabalho que venham ao encontro dos objetivos traçados por cada área de conhecimento. Ampliando as habilidades cognitivas dos educandos, instigando o seu senso crítico e criativo que possam lutar pelos seus direitos e cumprir os seus deveres como cidadãos atuantes, numa sociedade do conhecimento que requer pessoas que sejam capacitadas e flexíveis para vencerem os desafios apontados pela sociedade do conhecimento (PPP, 2023, p.12).

Por esse viés, o PPP, é um documento norteador da identidade, das diretrizes e das práticas de uma instituição de ensino. Ele é elaborado

coletivamente pela comunidade escolar, incluindo gestores, professores, funcionários, alunos e famílias, e tem como objetivo definir as bases pedagógicas e organizacionais da escola. O PPP articula os princípios filosóficos, pedagógicos e administrativos, buscando garantir um ensino de qualidade alinhado às necessidades da comunidade onde a escola está inserida.

4.4 - Análise do Perfil Socioeconômico dos Professores e Estudantes e das Práticas Pedagógicas de Geografia na Escola Dom Francisco em 2022

O levantamento do perfil socioeconômico dos estudantes é fundamental para promover uma educação mais justa e inclusiva, garantindo que todas as crianças e jovens tenham igualdade de oportunidades para alcançar seu pleno potencial. Isso porque é importante por diversos motivos:

1. Equidade e inclusão: Conforme Demerval Saviani (2008), conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes permite identificar desigualdades e garantir que a educação seja acessível a todos. Isso auxilia no desenvolvimento de políticas e estratégias que promovam a equidade e a inclusão, oferecendo suporte adequado aos estudantes que enfrentam maiores desafios socioeconômicos.
2. Planejamento educacional: Concordando com José Carlos Libâneo (2004), o perfil socioeconômico dos estudantes fornece informações valiosas para o planejamento educacional, pois permite identificar as necessidades específicas de cada grupo socioeconômico. Com base nessas informações, é possível desenvolver programas e recursos adequados para atender às necessidades dos estudantes e promover a igualdade de oportunidades.
3. Intervenções educacionais: nas ideias de José Carlos Libâneo (2005) o conhecimento do perfil socioeconômico dos estudantes possibilita a identificação de fatores que podem influenciar seu desempenho acadêmico, como acesso a recursos educacionais, apoio familiar, condições de moradia, entre outros. Com essas informações, é possível implementar intervenções educacionais direcionadas, como programas de reforço escolar, bolsas de estudo ou políticas de combate à evasão escolar.

4. Avaliação de resultados: Para José Carlos Libâneo (2005), o levantamento do perfil socioeconômico permite avaliar os resultados educacionais em relação ao contexto socioeconômico dos estudantes. Isso pode ajudar a identificar lacunas de aprendizagem, entender os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes e monitorar o progresso ao longo do tempo.

Diante desse desafio, optamos por desenvolver a pesquisa utilizando o recurso do Google Forms, de modo a facilitar a tabulação e à sistematização dos dados, embora a aplicação tenha ocorrido em pequenos grupos presenciais. Durante a aplicação, realizava-se a explanação dos objetivos do questionário, esclarecendo eventuais dúvidas sobre o preenchimento de cada item, assegurando a compreensão plena dos participantes.

O instrumento foi aplicado, no ano de 2022, a 155 estudantes do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio, e a 36 professores da Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa. A intenção primordial foi produzir dados empíricos que subsidiassem tanto a presente pesquisa quanto a atualização e o aperfeiçoamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, permitindo a proposição de projetos, estratégias de ensino e metodologias mais alinhadas às especificidades socioterritoriais evidenciadas.

Com esse intuito, apresentamos uma sequência de gráficos ilustrativos que representam os resultados obtidos com a aplicação dos questionários. Em primeiro lugar, são apresentados os dados relativos ao questionário socioeconômico aplicado aos estudantes do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio. Em seguida, expõem-se os resultados oriundos do questionário aplicado aos docentes, elaborado com um conjunto diferenciado de questões, adaptadas à realidade profissional dos educadores.

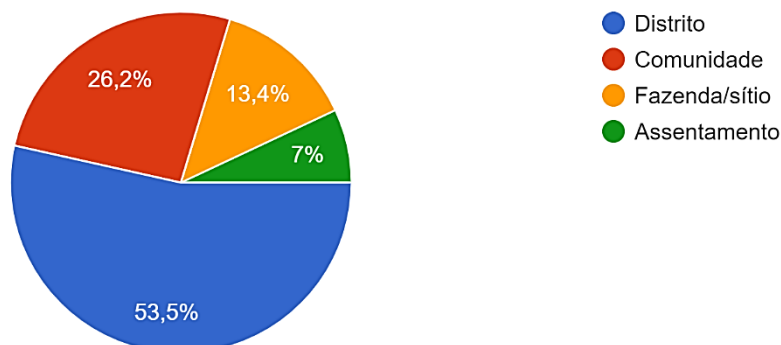
Assim, os gráficos são organizados de maneira que, primeiramente, visualizam-se as respostas dos estudantes e, na sequência, as respostas dos professores, proporcionando uma análise comparativa que contribuirá para a formulação de práticas educativas mais eficazes, contextualizadas e comprometidas com a promoção de uma educação do campo crítica, emancipatória e socialmente referenciada.

Nesta seção, apresentam-se os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários elaborados para os estudantes e professores da Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa. A organização dos dados foi realizada por meio de gráficos e tabelas, visando facilitar a visualização e a análise crítica das informações coletadas.

Inicialmente, expõem-se os resultados referentes ao questionário socioeconômico aplicado aos estudantes do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio, com o objetivo de delinear o perfil socioterritorial dos educandos e compreender suas condições de vida, de estudo e de trabalho no contexto do campo.

Posteriormente, são apresentados os dados oriundos do questionário destinado aos professores, cujas questões buscaram captar percepções e práticas pedagógicas relacionadas à Educação do Campo, à interdisciplinaridade e à construção de projetos educativos contextualizados.

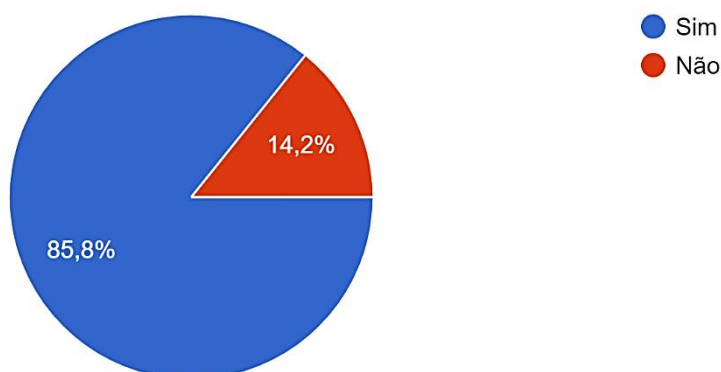
Pergunta 01: Qual a localidade onde moram?



Fonte: Vendramini, W.J, 2022.

Mesmo sendo um distrito no município de Poconé, Cangas apresenta uma estrutura bem urbanizada, consequentemente um maior conglomerado de pessoas, fazendo com que o público maior de estudantes sejam moradores do distrito, principalmente no período matutino.

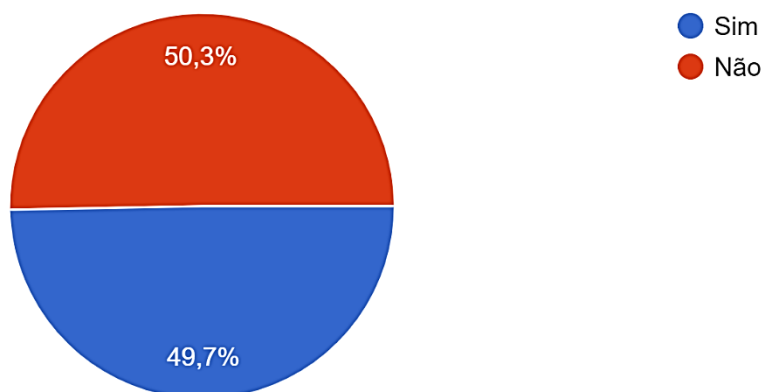
Pergunta 02: Gostam do local onde vivem/residem?



Fonte: Vendramini, W.J, 2022.

Os educandos apresentam uma identificação com seu local que residem, evidenciando uma afetividade familiar e cultural, traços que ajudaram eles a entenderem a compreender a categoria lugar da Geografia, com maior clareza, havendo uma troca de saberes e exemplos de características que definem essa categoria de análise, sendo esse ponto importante para prosseguir com a discussão de apreciação de outras categorias geográficas.

Pergunta 03: Onde vive (seu território) é reconhecido com terras quilombolas?

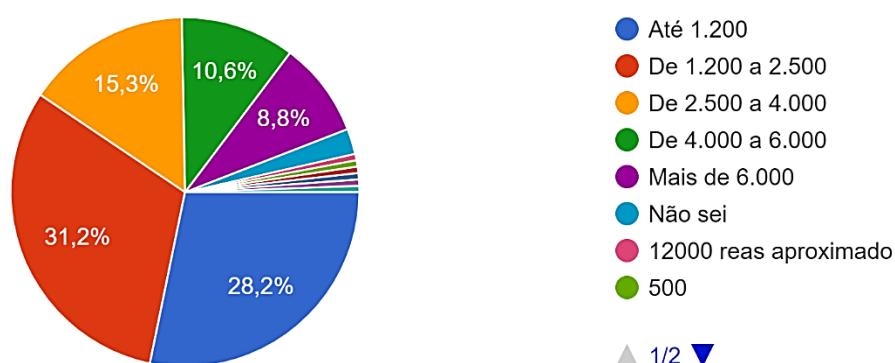


Fonte: Vendramini, W.J, 2022.

Neste ponto a categoria território, foi trabalhada, mas a informação de reconhecimento como território quilombola, não estava evidenciada, pois 75% dos territórios quilombolas que a escola Dom Francisco atende, ainda não está oficialmente reconhecido e pela instituição responsável, no caso o INCRA.

Outra questão verificada, foi que os estudantes, com exceção dos residentes nas comunidades Quilombolas do Chumbo, Jejum e Morinhos, não sabiam se a comunidade onde residiam eram realmente quilombolas, necessitando que realizássemos um trabalho de pesquisa e orientação sobre o que são e porque são territórios quilombolas, para esclarecer a todos um pouco da diversidade de povos que a escola atendia.

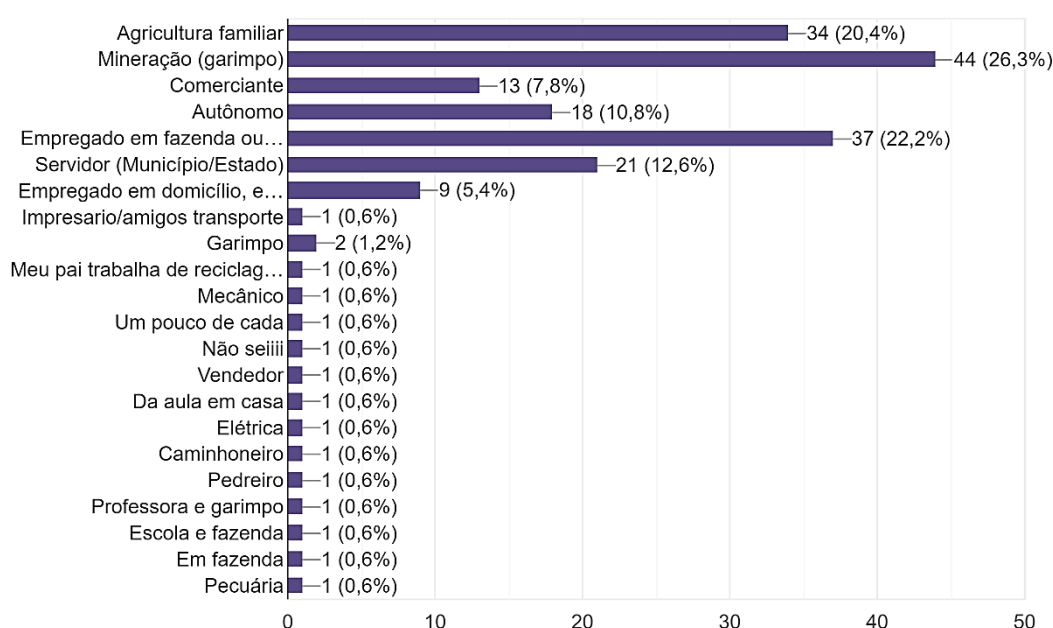
Pergunta 04: Qual a renda da família?



Fonte: Vendramini, W.J, 2022.

A maioria das famílias do município de Poconé, mesmo com mais de uma pessoa da casa trabalhando, não ultrapassa a renda mensal de R\$ 2.500,00, demonstrando que a maiorias dos nossos estudantes convivem com uma média financeira inferior a dois salários-mínimos, deixando uma brecha para exploração da mão de obra.

Pergunta 05: Qual a principal atividade de trabalho da família?



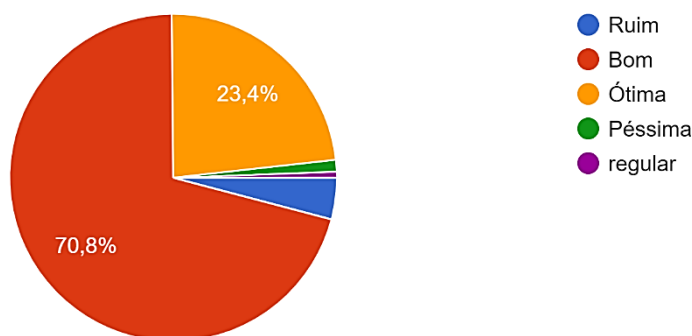
Fonte: Vendramini, W.J, 2022.

Percebe-se, conforme apresentado no gráfico, que a maior parte dos trabalhadores, estão ligados a atividade de mineração (26,3%), seguido de atividades em fazendas (22,2%) e agricultura familiar (20,4%), Servidores públicos estaduais e municipais (12,6%), autônomos (10,8%) e comerciantes (7,8%), estes são as atividades laborais que mais empregam os pais e responsáveis pelos estudantes.

Observa-se que a maioria dos trabalhadores dos pais e responsáveis pelos estudantes se concentra em atividades ligadas à mineração, com significativa presença

das atividades agrícolas, tanto em fazendas quanto na agricultura familiar, enquanto setores como o serviço público, o trabalho autônomo e o comércio representam outros importantes polos de emprego, refletindo a diversidade ocupacional na região.

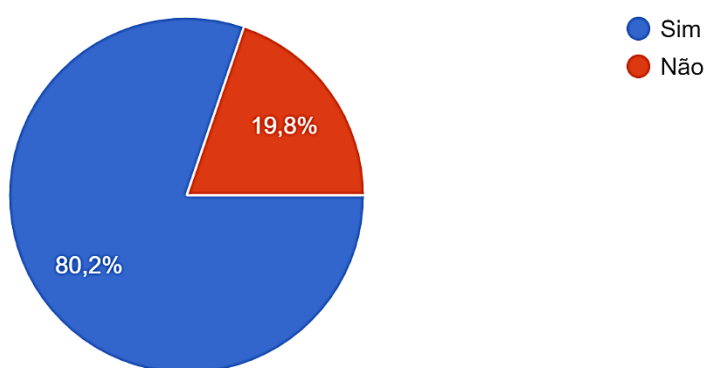
Pergunta 06: Como considera o ensino e as metodologias utilizadas pelos professores da escola Dom Francisco?



Fonte: Vendramini, W.J, 2022.

Nesta pergunta um dos objetivos foi realizar a autoavaliação referente à atuação e práticas docentes de todos os componentes curriculares ofertados na escola, destacamos de forma muito positiva, que mesmo informando que os nomes dos estudantes não seriam revelados, houve uma ótima avaliação, onde a maioria (70,8%), responderam que consideram bom e (23,4%) consideram ótima a atuação dos professores da escola.

Pergunta 07: Concorda com as disciplinas voltadas para os conhecimentos do campo (por exemplo, Saberes do campo)?



Fonte: Vendramini, W.J, 2022.

No quesito referente às disciplinas curriculares da parte diversificada, (80,2%), consideraram ser importante para ampliar e aprofundar seus conhecimentos, podendo levar para suas moradias e outros ambientes, conhecimentos específicos sobre as práticas no campo.

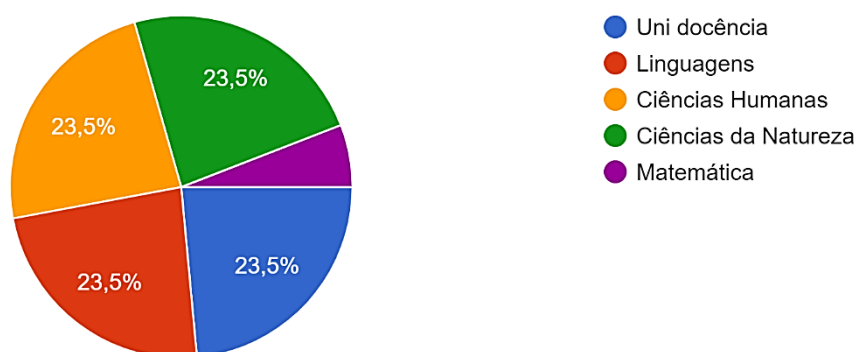
Ao analisar os dados dos questionários de cunho pedagógico, percebe-se que houve um olhar positivo por parte dos estudantes de apontam a escola como um lugar importante para o seu processo de ensino-aprendizagem, de modo geral, os professores e as disciplinas têm contribuído para melhoria de seus conhecimentos.

O corpo discente, em sua maioria, são filhos de pais assalariados, camponeses, trabalhadores asalariados do campo e autônomos. Muitos dos nossos estudantes convivem com avós, tios, madrastas e padrastos. A faixa etária dos nossos estudantes, predominantemente, varia entre 07 a 19 anos. São estudantes oriundos(as), na grande maioria, da comunidades da região, outra parte reside no distrito de Cangas.

Em relação às potencialidades dos saberes construídos e sistematizados, quase que todos (as) estão de acordo com a fase/ciclo e série correspondente, no entanto, grande parte desses estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem na linguagem - leitura/escrita e produção de textos, nos temas básicos da Matemática elementar, e sobretudo, na área de Ciências Humanas. Isto gera um reflexo negativo no processo de ensino e aprendizagem das fases, ciclos e séries atuais, bem como nas avaliações internas/externas.

As perguntas direcionadas aos professores, totalizando 16 participantes, foram de cunho administrativo e pedagógico, referente ao ano de 2023. A aplicação foi realizada nos períodos em que os educadores estavam realizando nos intervalos entre um turno e outro para não comprometer as atividades da rotina pedagógica que cada profissional desempenha na unidade escolar.

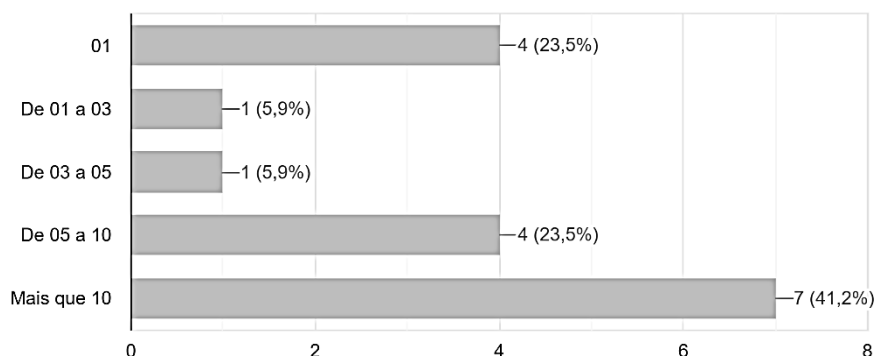
Pergunta 01: Qual a sua área de ensino/atuação na escola?



Fonte: Vendramini, W.J, 2022.

Nessa questão observa-se um equilíbrio quantitativo entre as áreas do conhecimento (Unidade, Linguagens, Humanas e Natureza), tendo um número menor apenas na área de matemática (02 professores).

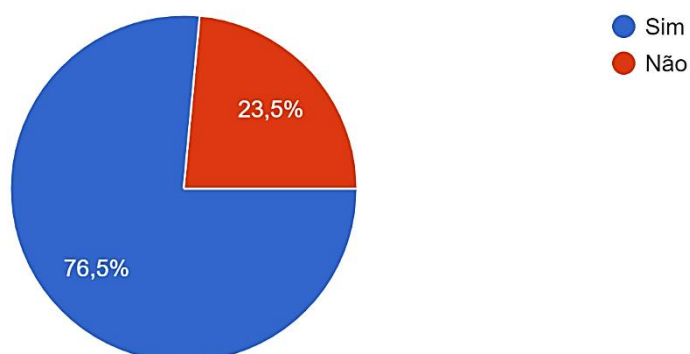
Pergunta 02: Há quantos anos trabalha na escola Estadual Dom Francisco de Aquino Corrêa?



Fonte: Vendramini, W.J, 2022.

Nessa resposta podemos identificar que a grande maioria (41,2%) estão na escola a mais de dez anos, ou (23,5%) próximo a isso, demonstrando que é uma equipe que conhece muito bem os estudantes e as comunidades. Esse é um fato importante, pois revela que preferem estar na Educação do Campo e compreendem as diversidades de forma empírica.

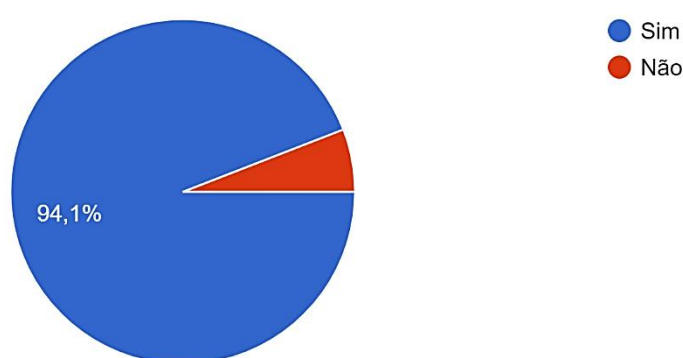
Pergunta 03: Trabalha com conteúdos relacionados a Educação do Campo, Saberes do campo, Agricultura familiar, Agroecologia e as questões ambientais?



Fonte: Vendramini, W.J, 2022.

Há uma preocupação em trabalhar as questões relacionadas as atividades do campo, mesmo sem um material pedagógico apropriado com uma sequência didática pré-definida, procuram inserir em suas aulas temas e atividades ligadas a parte curricular diversificada. Desta forma, 76,5% dos estudantes, acredita ser importante estudar e refletir sobre conteúdos relacionados aos Saberes do campo, Agricultura familiar, Agroecologia e as questões ambientais

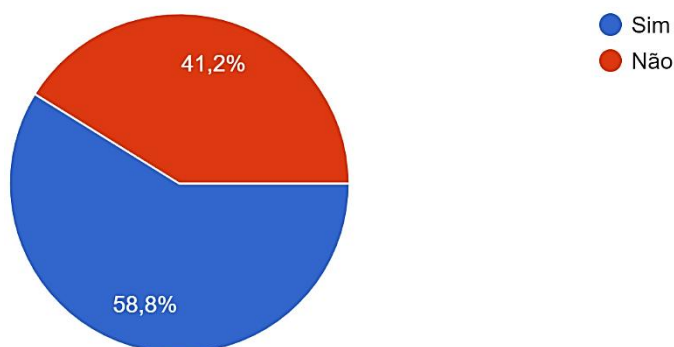
Pergunta 04: Considera que precisa de maior apoio ou orientação pedagógica para melhorar suas atividades em sala de aula?



Fonte: Vendramini, W.J, 2022.

Esse foi o maior gargalo apresentado pelos docentes, que tiveram algumas dificuldades de comunicação entre professores e gestão (2021-2022), isso devido essa gestão está alinhado com a DRE, e apresentava de forma impositiva quais as diretrizes diante da implementação de um novo currículo, normativas e práticas como cumprimento de jornada de forma incorrerem com as necessidade de uma escola do campo, esse problema foi pauta de muitos debates que eu participei, durante as reuniões pedagógicas, causando um desgaste entre os professores e a gestão 2021-2022. Mas que acreditamos que foi superado nos anos seguintes com a mudança da equipe da gestão;

Pergunta 05: Considera que as demandas administrativas (diário eletrônico, reunião administrativa, cumprimento de hora atividade) interferem nas suas atividades docentes?



Fonte: Vendramini, W.J, 2023.

Os dados apresentam que a maioria dos professores, acreditam que as demandas administrativas, desviam o foco de suas atividades (dar aulas), evidenciando que necessitam de uma melhor orientação e instrução, sobre a importância de se manter alinhado à teoria, a prática e as questões burocráticas administrativas, pois estas são fontes de registros tanto das atividades docentes, quanto dos dados dos estudantes, sendo essencial para todas as partes envolvidas na educação.

O quadro docente em 2022 possuía 21 professores (as) efetivos(as), 22 contratos temporários. O quadro de servidores é bastante qualificado, onde todos(as) possuem pelo menos o grau mínimo de formação exigido para o cargo/função, ao mesmo tempo possui formação além do exigido com especialização, mestrado e doutorandos. O corpo docente, com 57,9 % de efetivos (as) e 42.1 % de contratos temporários, se apresenta com 100 % de Pós – Graduados (Especialização) e 03 (três) dos efetivos/concursados (as) com mestrado, e 02 (dois) doutorandos o que representa aproximadamente 18 % do quadro com pós-graduação *stritu sensu*.

4.5 - A construção de Práticas Educativas de Geografia baseada em Projetos na escola do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa

O ensino de Geografia por meio de projetos é uma estratégia metodológica que possibilita uma aprendizagem ativa, contextualizada e interdisciplinar, aproximando os estudantes das problemáticas socioespaciais que os cercam. Essa abordagem permite que os alunos investiguem, analisem e proponham soluções para questões concretas, promovendo um ensino significativo crítico e conectado à realidade socioterritorial local.

Segundo Ferreira (2022, p. 57),

[...] trabalhar com projetos na Geografia possibilita que os estudantes desenvolvam habilidades de pesquisa, interpretação do espaço e análise crítica das dinâmicas territoriais, promovendo uma aprendizagem ativa e reflexiva.

Essa metodologia rompe com o ensino tradicional baseado na memorização e na reprodução de conceitos, incentivando a autonomia dos alunos na construção do conhecimento geográfico. Principais Características do Ensino por Projetos na Geografia como:

- **Aprendizagem Baseada em Problemas:** Os estudantes investigam questões geográficas relevantes, como desmatamento, mudanças climáticas, urbanização e desigualdades territoriais.
- **Interdisciplinaridade:** A Geografia dialoga com outras disciplinas, como História, Biologia e Matemática, permitindo uma compreensão integrada dos fenômenos espaciais.
- **Conexão com a Realidade Local:** Os projetos estimulam a observação e análise do espaço vivido pelos alunos, promovendo a valorização do conhecimento local.
- **Uso de Diferentes Fontes e Tecnologias:** Trabalhos com mapas, imagens de satélite, saídas de campo e relatórios enriquecem a pesquisa e a análise geográfica.

No âmbito da Educação do Campo, a metodologia de projetos assume papel ainda mais relevante, pois valoriza os saberes tradicionais, promove o uso sustentável dos recursos naturais e respeita as dinâmicas territoriais das

populações camponesas. Nesse contexto, a prática pedagógica baseada em projetos contribui para a construção de uma educação crítica, emancipatória e comprometida com os processos de resistência e (re)existência dos povos do campo.

Segundo Copatti e Callai (2018, p. 225), "o ensino de Geografia na Educação do Campo é o movimento pelo qual acontece e se aprimora a formação dos sujeitos para a cidadania, desenvolvendo diferentes dimensões do ser humano. Isso contribui para que se formem e aprimorem as habilidades de convivência, leitura e compreensão do mundo e das diferentes interações possíveis no contato com outros sujeitos." Dessa forma, projetos que abordem temas como agricultura camponesa, agroecologia, luta pela terra e organização socioterritorial tornam-se instrumentos essenciais para o fortalecimento de práticas educativas enraizadas nas realidades locais e nos projetos históricos das comunidades do campo.

O ensino de Geografia orientado por projetos transforma a dinâmica da sala de aula ao ressignificar o papel de docentes e estudantes no processo educativo. Essa metodologia favorece uma aprendizagem ativa, investigativa e socialmente comprometida, ao mesmo tempo em que propicia uma análise crítica do espaço e das relações socioespaciais. Como defende Libâneo (2005, p. 89), "o ensino por projetos possibilita um aprendizado mais dinâmico, pois parte das experiências dos alunos e os desafia a pensar e intervir no mundo em que vivem."

As atividades de Geografia escolar desenvolvidas na Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa foram concebidas com o propósito de ampliar o conhecimento e o interesse dos estudantes, estabelecendo conexões permanentes entre as discussões teóricas da Geografia e o território no qual os sujeitos estão inseridos. Essa perspectiva, alinhada ao Projeto Político-Pedagógico da escola e às premissas da Educação do Campo, permite que a aprendizagem se realize de maneira contextualizada, significativa e transformadora.

As práticas educativas em Geografia buscaram mobilizar temas, teorias, conceitos, métodos e metodologias que favorecessem o desenvolvimento da curiosidade, do questionamento e da investigação crítica, estimulando os estudantes a explorarem, interpretar e transformar o mundo que os cerca. A

Geografia, nesse sentido, não se limita à descrição de fenômenos, mas se consolida como ciência social crítica, comprometida com a formação de sujeitos conscientes e protagonistas em seus territórios.

Diversos autores contribuíram de maneira decisiva para o fortalecimento da reflexão sobre o ensino de Geografia no Brasil, entre os quais destacam-se Carlos Walter Porto-Gonçalves, Milton Santos, Ruy Moreira, Ana Fani Alessandri Carlos e Antônio Carlos Robert de Moraes, que trouxeram importantes subsídios teóricos para pensar a articulação entre o saber geográfico, a prática pedagógica e a realidade escolar.

Ademais, a ciência geográfica, ao divulgar pesquisas e descobertas relevantes, amplia o repertório cultural dos estudantes e possibilita a construção de uma visão crítica sobre os processos territoriais e socioambientais. A utilização de recursos como artigos científicos, estudos de caso, relatos de experiências e discussões em sala de aula fomenta a reflexão coletiva e fortalece a capacidade de análise sobre a realidade socioterritorial dos sujeitos do campo.

Em síntese, as atividades de Geografia desenvolvidas na escola visam, sobretudo, promover a ampliação do conhecimento e do interesse dos estudantes, impulsionando uma abordagem científica e crítica para a compreensão dos fenômenos geográficos e para a leitura complexa da realidade que habitam, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos históricos conscientes, críticos e atuantes em seus territórios.

Com essa perspectiva, buscou-se ao longo da pesquisa desenvolver e aplicar atividades diferenciadas de geografia na escola Dom Francisco de Aquino Corrêa. Podemos citar algumas metodologias utilizadas como:

1. Estudo de casos: com o intuito de analisar casos reais de problemas geográficos da realidade local, como desmatamento, urbanização desordenada ou mudanças climáticas, impacto ambiental local e regional, dinâmica territorial, degradação e recuperação ambiental com base em teorias e conceitos geográficos.
2. Simulações: realizando experiências de fenômenos geográficos, como o movimento das placas tectônicas, a formação de correntes oceânicas, dinâmica histórica, sistemas agroecológicos, o crescimento urbano etc., utilizando modelos teóricos e conceitos geográficos.

3. Debates: oportunizando reflexões sobre questões geográficas polêmicas, como a utilização de recursos naturais, os impactos ambientais de grandes projetos ou os conflitos territoriais, embasados em diferentes teorias geográficas.
4. Trabalhos de campo: com ou sem projetos multidisciplinares, onde realizou-se pesquisas de campo para coletar dados e observar fenômenos geográficos em diferentes lugares, aplicando teorias geográficas na interpretação dos resultados.
5. Análise de mapas e imagens de satélite: por meio da inserção da cartografia escolar, para estudar mapas e imagens de satélite para identificar padrões espaciais, relacionar fenômenos e aplicar teorias geográficas na interpretação dos dados.
6. Valorização da Cultura Local: por meio de ações coletivas realizou-se eventos e atividades que tratem da valorização da cultura, para relacionar atividades do cotidiano com a identificação do território de vivência e reconhecimento de sua identidade territorial.

O uso de metodologias participativas, como a pesquisa-participante, tem ganhado destaque no contexto da Educação do Campo, pois proporciona aos pesquisador e docente a oportunidade de se engajar ativamente no processo de investigação e transformação da realidade estudada.

Essa abordagem está em sintonia com o PQA e com os conceitos discutidos na Educação do Campo, que buscam valorizar os saberes locais e promover uma compreensão crítica das condições socioeconômicas e territoriais dos sujeitos do campo, desta forma, como docente participante da pesquisa, buscamos implementar em nossa prática, atividades que envolvessem os estudantes em questões do cotidiano.

A partir da perspectiva da Educação do Campo, a pesquisa-ação e a pesquisa-participante emergem como metodologias que transformam o ensino em uma prática emancipatória, na qual os sujeitos se tornam ativos na análise e intervenção em seus territórios. Essas abordagens integram a produção do conhecimento com a ação prática, promovendo uma articulação dialética entre teoria e prática que fortalece a identidade territorial dos estudantes e os capacita a compreender e transformar a realidade em que vivem.

Fernandes (2001), ressalta que a prática pedagógica deve ser concebida como um processo dialético, no qual a experiência e os saberes dos sujeitos são fundamentais para a construção de um conhecimento transformador. Nesse sentido, a pesquisa-ação permite que os estudantes investiguem suas próprias realidades, tornando-se protagonistas de sua aprendizagem.

Camacho (2014) complementa essa visão ao afirmar que o uso da pesquisa-ação na Educação do Campo possibilita a análise crítica dos processos sociais e territoriais, contribuindo para a formação de uma abordagem teórica-política-ideológica alinhada com o PQA. Esse paradigma, que se contrapõe ao modelo capitalista hegemônico, defende a valorização dos saberes dos movimentos camponeses e a promoção de práticas sustentáveis e justas, integrando a dimensão teórica e a intervenção prática.

De forma similar, Caldart (2004), em *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, destaca que a pesquisa participante propicia a construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem metodológica cria espaços de diálogo e resistência, permitindo a autonomia dos sujeitos e a defesa de seus territórios por meio do reconhecimento e valorização dos saberes locais.

Assim, o emprego da pesquisa-ação e da pesquisa-participante em sala de aula representa um avanço significativo na prática educativa, pois possibilita a construção de uma educação que dialoga com as demandas dos movimentos socioterritoriais e dos sujeitos do campo. Essa integração entre teoria e prática não só fortalece o Paradigma da Questão Agrária, mas contribui para a transformação das relações socioterritoriais, promovendo uma educação crítica, inclusiva e verdadeiramente emancipadora.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, pode-se perceber que numa perspectiva freiriana, o professor-educador deve ter consciência de seu papel de romper com a dominação do passado e contribuir para construir um presente livre da ideologia dominante que mantém a opressão e a desigualdade econômica, discutindo e analisando casos juntos com os estudantes em sala de aula. A educação não muda o mundo, a educação muda às pessoas que, por sua vez, criam/recriam o mundo, por isso, existe preocupação da formação de educadores críticos para a discussão da mudança ou para a manutenção da sociedade, o que envolve a relação direta com os territórios em disputa.

O educador que, ensinando geografia, causa a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal (Freire, 1999, p. 63).

Para a consolidação de uma educação básica articulada com as lutas sociais, é necessário que disputemos com a ideologia dominante o significado do campo. A produção teórica-acadêmica numa perspectiva emancipatória pode contribuir com a formação de intelectuais das classes subalternas que vão fazer esta disputa hegemônica. Como explica Mônica Castagna Molina e Lais Mourão Sá

Numa visão transformadora, a educação não muda o mundo, mas prepara os sujeitos que vão fazê-lo. A pedagogia tem de ser pensada em articulação com a luta social, e precisamos disputar o imaginário da sociedade sobre o campo, em contraposição às representações da elite. Para isso, a ciência produzida na academia pode contribuir com a formação dos intelectuais da classe trabalhadora do campo, que vão fazer essa disputa de hegemonia (Molina; Sá, 2011, p. 77).

Concordando com a afirmativa de Molina e Sá (2011), buscamos trabalhar com a ideia de uma educação contextualizada, utilizando metodologias que partem da realidade concreta dos alunos, propondo uma educação emancipatória. Incentivando os educandos a refletirem criticamente sobre sua própria vida no campo e a relação com a sociedade em geral.

Para isso buscamos trabalhar com projetos interdisciplinares, relacionando diferentes áreas do conhecimento (ciências, geografia, história, sociologia) com o temas que relacionam sociedade e natureza, suas disputas e conflitos socioterritoriais, formas de existir e se reproduzir, economicamente e culturalmente, dos sujeitos, no intuito de dar uma visão global e holística das questões que envolvem o campo.

Nessa perspectiva, buscamos oportunizar atividades buscando o processo de ensino e aprendizagem, saindo da sala de aula, evitando o trato exclusivo com o livro didático, a princípio por meio de debates, coletando dados de forma digital (fotografias via celular) e impressa (por meio de relatórios), registrando em imagens, formulários digitais, divulgando nas redes sociais da escola (face book e Instagram).

Na figura 19, após explicar em slides qual a metodologia da atividade e sua fundamentação teórica, trabalhamos por meio de caça palavras (em anexo III), palavras chaves para debater em sala, conceitos da geografia, no caso específico, trabalhou-se as categorias de análise geográfica (paisagem, lugar, região e território).

Figura 19: Atividade seguida de debate em sala



Fonte: Vendramini, 2022

Realizamos a apresentação de slides (nos apêndices V) com imagens para identificação das categorias de análise geográfica, com 48 estudantes do 9º ano do ensino fundamental (anos finais), destacando autores que contribuem para a análise e interpretação de temas como:

1. Milton Santos (2005): urbanização, globalização, produção do espaço e as desigualdades sociais. Desenvolveu conceitos como "espaço geográfico" e "território usado".
2. Aziz Nacib Ab'Sáber (2007): geomorfologia, questões ambientais, incluindo a Amazônia, Cerrado e Pantanal, as questões geomorclimáticas do Brasil e de Mato Grosso.
3. Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1999): estudos sobre agricultura camponesa, a questão agrária, a concentração fundiária e as desigualdades regionais.
4. Bertha Becker (2010): estudos sobre a Amazônia, desenvolvimento regional e relações entre sociedade e natureza.
5. Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005): temas como a questão agrária, movimentos sociais, território, a questão ambiental e a relação entre campo e cidade.

Depois seguimos com questionamentos para instigar o debate entre os estudantes, sendo trabalhado essa dinâmica com estudantes do ensino fundamental anos finais (6º, 7º, 8º e 9º ano). Desta forma, trabalhou-se estudos de caso em que os estudantes podem identificar problemas geográficos específicos, como mudanças climáticas, conflitos territoriais ou migrações, utilizando teorias geográficas para analisar as causas, consequências e possíveis soluções.

Estas atividades estão ligadas a base curricular de geografia, buscando fazer com que o estudante perceba os movimentos migratórios da população brasileira e mundial, bem como refletir sobre os motivos que trouxeram seus antepassados e quais as razões que fizeram com que permanecessem no município de Poconé – MT.

Com o seguimento do ensino médio trabalhei com experiências em sala como vulcanismo e curvas de nível, para explicar as questões morfoclimáticas da região do município de Poconé/MT, do Brasil e do planeta Terra, como pode ser notado na figura 17, visando despertar o interesse a motivação dos estudantes, disponibilizando previamente, textos com teóricos que falam sobre os temas a serem desenvolvidos inicialmente no contexto domiciliar e depois em

grupos na sala de aula, depois ser apresentado nos moldes de seminário em sala de aula.

Nesse sentido, as temáticas seguiram ideias e projeções de autores que buscam proporcionar experiências práticas e simulados no ensino de geografia, com o objetivo de engajar os estudantes, tornar o aprendizado mais significativo e estimular a construção do conhecimento geográfico, dentre eles destacamos:

1. Davia Alves de Abreu (2023): propõe o uso de experiências e práticas pedagógicas vivenciais no ensino de geografia, buscando aproximar os estudantes do objeto de estudo por meio de atividades práticas e sensoriais.
2. Solange Francieli Vieira (2022): incita o uso de simulações e jogos educativos para o ensino de geografia, proporcionando uma abordagem lúdica e interativa para a compreensão dos conceitos geográficos.
3. Karina Fernandes Cavalcanti Ferreira (2022): explora a importância do trabalho com projetos e experiências práticas no ensino de geografia, visando o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, análise e interpretação do espaço geográfico.
4. Ana Fani Alessandri Carlos (2008): propõe o uso de atividades práticas, como saídas de campo e estudos do meio, para o ensino de geografia, promovendo a aproximação dos estudantes com o espaço geográfico real e estimulando a observação e reflexão sobre os fenômenos estudados.

Figura 20: Apresentações de experiências em sala de aula com alunos do Ensino Médio



Fonte: Vendramini, 2022

Os seminários foram voltados para a geografia física do Brasil destacando o relevo, a geomorfologia e hidrografia, bem como fenômenos naturais, como o vulcanismo, distribuídos nas turmas do ensino médio (1º, 2º e 3º ano). Ancorados no currículo de geografia, identificar as questões, definições e características dos domínios morfoclimáticos no Brasil e os agentes internos e externos que provocam as formações geológicas e as características dos biomas (Cerrado e Pantanal) que o município de Poconé – MT está inserido.

Foi solicitado para que dentro das apresentações os estudantes realizassem experiências científicas, destacando sempre um autor como referência de pesquisa, onde aproveitava para dar ênfase na importância da pesquisa e do embasamento teórico para dar embasamento ao trabalho realizado. Os autores que mais foram citados pelos estudantes foram:

1. Aziz Ab'Sáber (2001): com foco especial na análise do relevo, climatologia e processos de formação do território brasileiro.
2. Jurandyr Luciano Sanches Ross (1996): sobre o estudo da geomorfologia e climatologia do Brasil, contribuindo com a compreensão dos aspectos físicos e ambientais.
3. Antônio Christofolletti (2004): estudos sobre a dinâmica dos rios e bacias hidrográficas do Brasil, abordando temas como a geomorfologia fluvial e os processos erosivos.
4. Aroldo de Azevedo (2009): estudo das características físicas do Brasil, como clima, relevo e vegetação, e suas influências na ocupação humana e no desenvolvimento regional.

Na fase preparatória dos seminários, ao desenvolver a divisão de temas, possibilidades de pesquisa, me deparei com algumas dificuldades como a reunião dos estudantes para montar a experiência, pois moram muito distantes um do outro, falta no dia da apresentação devido falha no transporte escolar (veículo quebrado, ponte interditada entre outros), falta de acesso à internet ou equipamento de tecnologia para realizarem a pesquisa, indisponibilidade de estarem na escola no contra turno, pois o transporte não passa nos dois períodos (matutino e vespertino) em muitas comunidades, por conta da demanda e da organização na distribuição das turmas de ensino regular. No entanto considero que o trabalho foi realizado de forma positiva, e os resultados foram satisfatórios.

Outra atividade realizada foi a alfabetização cartográfica, por meio de análise de mapas e imagens que facilitem a identificação de elementos espaciais, com auxílio de autores e estudiosos do campo da Geografia têm explorado o uso da cartografia escolar, mapas e imagens de satélite para ampliar o conhecimento dos estudantes sobre o espaço geográfico, a análise espacial e a interpretação dos fenômenos geográficos.

Nas atividades, procuramos trabalhar com as possibilidades existentes na escola do campo, que apresenta algumas limitações, quando nos referimos a ferramentas e equipamentos para inserção de tecnologias em sala de aula. Na figura 15, apresentado a execução de atividades com turmas do ensino fundamental e médio sobre leitura, interpretação de mapas, enquanto na figura 18, abordamos atividades pré-elaboradas, para trabalhos temáticos como, pontos cardeais, orientação e regiões geográficas do Brasil.

Figura 21: Leitura e interpretação de mapas



Fonte: Vendramini, 2022.

A análise de mapas e imagens de satélite, por meio da inserção da cartografia escolar, é uma estratégia importante no ensino de geografia buscamos reforçar a importância de ler e interpretar um mapa, realizar a localização geográfica dos territórios que estes sujeitos do campo estão inseridos e fazer análises dos aspectos físicos e humanas locais e regionais. Permite aos estudantes estudarem mapas e imagens de satélite para identificar padrões espaciais, relacionar fenômenos e aplicar teorias geográficas na interpretação dos dados. Alguns autores e teóricos que contribuíram para esse campo são:

1. Wagner Rodrigues Marques (2007): trabalha com o uso de mapas e imagens de satélite na análise do meio ambiente e na compreensão das dinâmicas socioambientais.
2. Rogério Haesbaert (2018): aborda a análise de mapas como ferramentas para compreender as relações de poder, identidade territorial e territorialidade.
3. Glaydson José da Silva (2017): trabalha com o uso de geotecnologias, incluindo mapas e imagens de satélite, na análise e mapeamento do meio ambiente e dos processos socioespaciais.
4. Bernardo Merçano Fernandes (2008): Analisa as questões de conflitos territoriais e movimentos socioterritoriais.

Nesse sentido, ao executamos aulas diferenciadas com atividades lúdicas que utilizam outras habilidades como coordenação motora, percebe-se uma maior concentração, dedicação, empenho e envolvimento dos educandos, reafirmando que o ensino de geografia por meio de projetos (em anexo IV, V e VI) sobre ensino de geografia com aula de campo, sustentabilidade ambiental, promove uma maior interação e conseqüentemente uma aprendizagem mais significativa, conforme pode ser observado na figura 19.

Figura 22: Trabalho com pontos cardeais e orientação



Fonte: Vendramini, 2022

As populações que vivem no campo geralmente possuem um conhecimento empírico profundo sobre orientação e localização geográfica, fruto da vivência diária em contato com a natureza e a prática de atividades relacionadas ao manejo da terra e organização do território. Esse saber, tradicionalmente transmitido de forma oral e por meio de práticas cotidianas, inclui a identificação dos pontos cardeais – norte, sul, leste e oeste – e dos pontos colaterais, que auxiliam na precisão da localização espacial.

Por exemplo, camponeses e moradores locais costumam usar referências naturais, como a posição do sol ao nascer ou ao se pôr, para orientar seus deslocamentos e organizar suas atividades, como o plantio e a colheita. Eles descrevem a localização de suas propriedades ou pontos de interesse (como fontes, riachos, morros e matas) utilizando expressões do tipo "a leste do rio", "perto do morro a noroeste" ou "ao sul da reserva florestal", o que demonstra

que o conhecimento dos pontos cardeais e colaterais está intimamente ligado ao entendimento do espaço e à relação com o meio ambiente.

Além disso, esses conhecimentos prévios são essenciais para a organização do território e para a segurança no dia a dia, contribuindo para a formação de uma identidade territorial que integra práticas ancestrais e saberes populares territorializados. Essa tradição de orientação não apenas facilita a navegação e o deslocamento, e reforça a conexão dos indivíduos com seus espaços de vida, promovendo uma gestão sustentável dos recursos naturais e um planejamento mais adaptado às condições locais.

Em relação à orientação e pontos cardeais, há um conjunto de conhecimentos e conceitos amplamente difundidos na geografia, e muitos autores brasileiros contribuíram para essa área.

Outro eixo desenvolvido com vistas ao incentivo e engajamento nos temas e aulas de geografia foi o trabalho de campo (aula de campo no anexo VI), sendo estes realizados dentro e fora das dependências da escola, buscando realizar por meio da análise comparada, aplicação da teoria geográfica com a prática do cotidiano, conforme figura 20. Para isso, buscou-se autores que valorizam a aula de campo como uma forma de enriquecer o processo de ensino de geografia, proporcionando aos estudantes uma vivência direta e prática do espaço geográfico, favorecendo a conexão entre os conceitos teóricos e a realidade socioterritorial concreta.

Figura 23: Aula de campo nas imediações da unidade escolar



Fonte: Vendramini, 2022.

Existem diversos autores que valorizam a aula de campo como metodologia de ensino de geografia. Alguns exemplos são:

1. Pedro Paulo Funari (2006): Arqueólogo e professor brasileiro que destaca a importância da aula de campo para o ensino de geografia, especialmente em relação aos estudos sobre patrimônio histórico e cultural.
2. Christiane Aurelindo de Souza *et. al.* (2016): Geógrafa brasileira que ressalta a relevância da aula de campo como uma forma de aproximar os estudantes do espaço geográfico, estimulando a observação direta e a construção do conhecimento por meio da experiência prática.
3. Marcelo Scabelo Silva e Carlos Roberto Pires (2015): Geógrafo brasileiro que defende a aula de campo como uma estratégia de ensino-aprendizagem que promove a relação entre teoria e prática, permitindo que os estudantes vivenciem e compreendam os fenômenos geográficos em seu contexto real.
4. Carlos Roberto da Silva Campo (2015): Geógrafo brasileiro que enfatiza a importância da aula de campo para o ensino de geografia, destacando sua potencialidade na formação de um olhar crítico e reflexivo sobre o espaço.

Considerando a realidade fortemente ligada às atividades de mineração no município de Poconé – MT e no distrito de Cangas, tendo no currículo de geografia do ensino médio, a oportunidade de trabalhar com temas relacionais a

geologia, formação e caracterização dos tipos de solo, aproveitamos para relacionar, identificar e analisar os tipos de rocha e solo, mais comuns no entorno da escola e solicitamos que os estudantes realizassem essa mesma prática nos locais onde residem, realizando uma classificação com aptidão agrícola, sendo uma forma de ajudar a compreender e relacionar a teoria com seus locais de convivência, podendo auxiliar seus responsáveis na tomada de decisões na hora do plantio de suas produções.

Aprofundando nessa frente, reativamos um projeto socioambiental e meio ambiente (nos apêndices II), que estava parado desde 2017, e no ano de 2022 e 2023, foi realizado no Pantanal de Mato Grosso, bioma que escola está inserido, porém na transição do cerrado, sendo que grande parte dos estudantes nunca tiveram a oportunidade de realizar atividades de aula de campo fora da escola, nem de conhecer por outros caminhos o Pantanal suas fauna e flora.

Os projetos foram realizados com continuidade à luz da análise do currículo a partir das ideias do campo de disputa (Goodson, 1995); Território e lugar como categorias formativas (Santos, 2005, Haesbaert, 2020); Práxis pedagógica vinculada à luta de classes (Arroyo, 2007, Caldart, 2012); Pedagogia da terra e dos movimentos (Caldart, 2012, Fernandes, 2008).

Ressaltando a crítica ao empirismo presente na Geografia, Thomaz Jr. (2005) sustenta que as principais concepções formuladas a respeito do trabalho de campo são: (1) “sem pesquisa de campo ninguém tem direito a falar”; (2) “chega de teoria, o importante é fazer”; (3) primado da descrição sobre a reflexão teórica; (4) espaço da síntese entre os – mantidos separados – elementos físicos e humanos. Todavia, vai defender que a geografia se utiliza do trabalho de campo para compreender de forma mais aprofundada as categorias geográficas, no caso em questão a paisagem foi o tema mais abordado durante a aula de campo no Pantanal.

Tomando a paisagem apenas e tão somente como primeiro elemento de leitura do real (primeira aproximação/identificação dos pontos referenciados e temas sugeridos pelo grupo de pessoas envolvido), o passo seguinte será encaminhar uma discussão no sentido de preocupar o grupo com questões teóricas, polemizando e envolvendo-o, no interior das sugestões apresentadas, com uma avaliação de conjunto. Significa ter que lidar com o sentido que possa existir entre cada um dos pontos observados, ou tema(s) com o movimento propriamente dito da realidade em questão, em sua contradição com o movimento geral da sociedade. Ou seja, a partir dessas possíveis

relações, formular teoricamente a inserção das preocupações no universo teórico-conceitual capaz de dar sentido e movimento para a compreensão do real concreto a partir do seu conteúdo, problematizando as interdeterminações do universo pensado. A tática da problematização nos permite fazer relações teórico-conceituais, para que se consiga caminhar no sentido de o grupo perceber qual a dimensão e concretidade de suas preocupações. Colocá-la em movimento é recolocar na pauta a questão da apropriação do conhecimento da realidade pelo homem, mas agora, com o intuito de dar vida aos conceitos que passarão a ser as ferramentas de trabalho no exercício da práxis teórica, quando do projeto em consecução. (Thomas Jr. 2005, p. 05).

O trabalho de campo, neste contexto, constitui-se como instrumento epistemológico fundamental para a compreensão crítica do espaço geográfico. A realização dessa prática acompanha, historicamente, o desenvolvimento da ciência geográfica. Conforme observa Alves (1997, p. 85), ao resgatarmos a trajetória do pensamento geográfico, evidencia-se que a prática da observação direta sempre se configurou como recurso imprescindível para geógrafos de distintas gerações e nacionalidades. Assim, a aproximação concreta com os fenômenos espaciais, mediante a observação do território onde se manifestam, permanece como metodologia basilar da ciência geográfica.

Segundo Castrogiovanni (2016), a utilização do trabalho de campo como estratégia para a compreensão da produção do espaço é essencial para incitar nos estudantes experiências práticas e reflexivas. Nesta perspectiva, compreender a gênese e a transformação do espaço geográfico, fenômeno intrinsecamente complexo, exige o contato direto com lugares, territórios e paisagens, permitindo a observação e análise das relações sociais e das interações entre sociedade e natureza.

Com base nos conhecimentos teóricos prévios discutidos em sala de aula, a atividade de campo permite materializar conceitos e teorias, consolidando a aprendizagem mediante o diálogo entre o saber escolar e o espaço vivido. Dessa forma, a prática do trabalho de campo torna-se método privilegiado de construção do conhecimento geográfico, articulando teoria e prática de maneira indissociável. Alentejano e Rocha-Leão (2006, p. 57) são enfáticos ao afirmar: “Fazer trabalho de campo representa, portanto, um momento do processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos.”

Ao praticar a Educação Ambiental no contexto da Escola do Campo, torna-se imprescindível adotar ações que respeitem e dialoguem com a realidade socioterritorial do campo. Quando falamos em Educação do Campo, nos referimos a uma proposta comprometida em atender as reais necessidades das mulheres, homens, crianças, jovens e idosos que habitam esses territórios, respeitando seus saberes, temporalidades e modos de vida.

Desenvolver uma população consciente e preocupada com as questões ambientais é um objetivo vital. Como preconiza a Agenda 21 (1996, p. 59), a educação ambiental deve formar “uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção de novos.”

A especificidade dos povos do campo reside, conforme delineado pelo Brasil (2006, p. 24), na peculiar relação que estabelecem com a natureza, no trabalho coletivo sobre a terra, na organização das atividades produtivas com base na mão-de-obra familiar e nos valores que priorizam as relações de vizinhança e solidariedade. Em consonância, um dos princípios orientadores da Educação do Campo é a garantia de que as relações socioterritoriais e os saberes locais sejam respeitados no ambiente escolar, fortalecendo a construção das identidades socioterritoriais dos estudantes.

Acreditamos que o incentivo à reflexão crítica sobre as relações ambientais promoverá melhorias nos hábitos cotidianos dos educandos, especialmente no que concerne à preservação da fauna, da flora e do equilíbrio ecológico no Bioma Pantanal. Paralelamente, o fortalecimento de valores como a solidariedade, a responsabilidade coletiva e o trabalho em equipe são resultados esperados, favorecendo a consolidação de práticas interdisciplinares e a construção de uma cidadania ambiental ativa.

A educação, enquanto prática social, visa fomentar a construção de valores, hábitos e atitudes sustentáveis entre todos os sujeitos que compõem o meio escolar. Nesta perspectiva, a Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa propõe o fortalecimento de práticas pedagógicas que proporcionem o conhecimento ambiental de maneira crítica e contextualizada, estimulando mudanças concretas na cultura e nos modos de interação com o meio.

A escola, enquanto porta de acesso ao conhecimento formal, tem a responsabilidade histórica de promover a reflexão crítica sobre os processos de degradação ambiental, abordando questões como queimadas, desmatamento e poluição. A educação ambiental, portanto, deve instigar o compromisso coletivo na preservação da vida e na garantia de um futuro sustentável.

É imprescindível que os educadores adotem metodologias ativas e inovadoras, integrando teoria e prática, para que os estudantes desenvolvam uma percepção ampliada sobre o meio em que vivem e compreendam criticamente as causas e consequências da degradação ambiental. Assim, as metodologias devem estimular o protagonismo estudantil na transformação da realidade.

Nesse sentido, torna-se essencial o fortalecimento contínuo das práticas metodológicas dos educadores, principalmente na atuação com os temas transversais — cultura, ética, cidadania e sustentabilidade. A realização de oficinas, aulas de campo e cursos de formação constitui estratégia indispensável para consolidar a Educação Ambiental como eixo estruturante da Educação do Campo.

A Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, localizada no Distrito de Cangas, município de Poconé/MT, adota essa concepção ao desenvolver o projeto "Educação Ambiental e Sustentabilidade na Escola do Campo: um espaço que une teoria e prática", buscando expandir os referenciais metodológicos dos educadores e fomentar uma visão holística das interações socioambientais no Pantanal e no Cerrado, inseridas em uma perspectiva de sustentabilidade planetária.

Contudo, reconhecemos que o acesso pontual a conhecimentos e práticas isoladas revela-se insuficiente para a formação de multiplicadores efetivos. O fortalecimento da Educação Ambiental requer processos formativos contínuos, que possibilitem a troca de experiências entre educadores e educandos e a consolidação de redes de saberes e práticas sustentáveis.

As ações desenvolvidas pelo projeto (anexo V), realizadas no primeiro semestre de 2022, visaram aprofundar a consciência crítica sobre a problemática ambiental e estimular o exercício da cidadania ativa, por meio da análise das causas estruturais dos problemas ambientais.

O planejamento das ações seguiu protocolo rigoroso: seleção criteriosa dos estudantes participantes, reuniões de orientação com pais e responsáveis, detalhamento dos materiais necessários, cronograma de atividades, organização dos documentos legais (autorizações, ofícios, certificações) e acompanhamento pela Diretoria Regional de Ensino (DRE), em consonância com as exigências legais e pedagógicas.

A necessidade de renovação dos modelos tradicionais de ensino reafirma a concepção de que a educação é processo dialógico e coletivo de construção do conhecimento. Para a efetivação de aprendizagens significativas e contextualizadas, é imprescindível adotar metodologias que integrem o cotidiano e a realidade socioterritorial dos estudantes.

Ainda que persistam entraves estruturais no sistema educacional brasileiro, reafirmamos, com base em autores como Piaget (1975), Vygotsky (1998) e Ausubel (1968), que o ensino deve priorizar o protagonismo do educando, possibilitando-lhe a construção ativa de seu conhecimento.

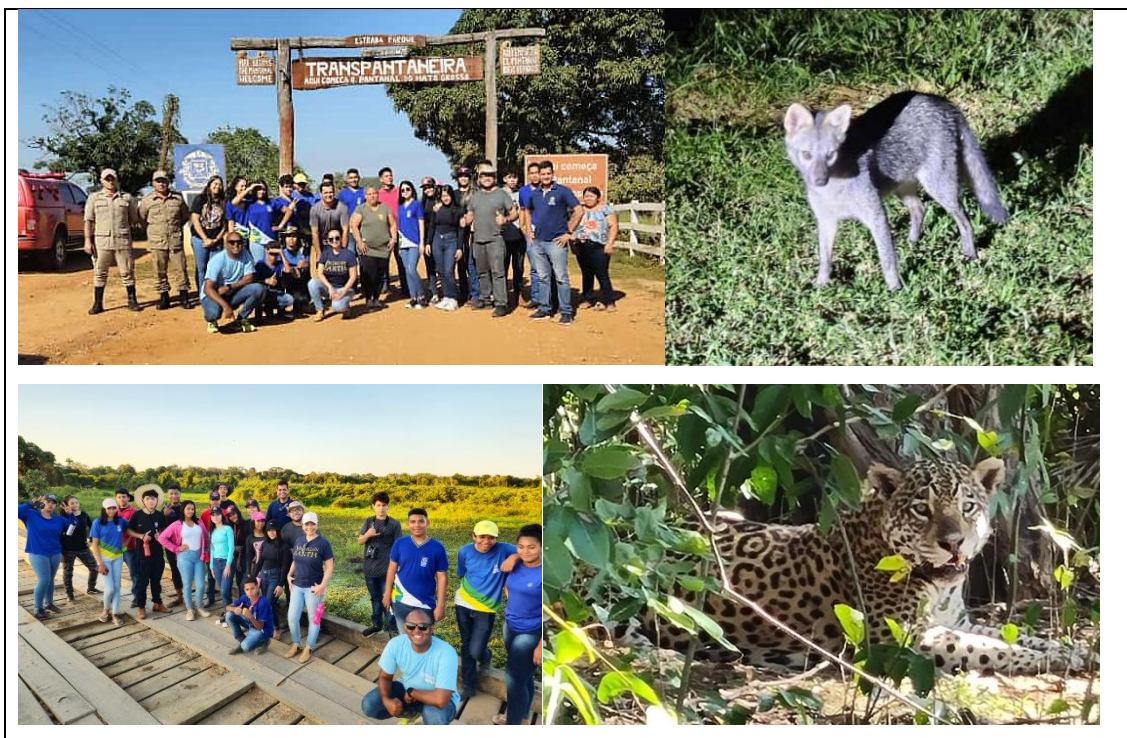
Conforme preconiza Gowin (1981), embora o aprendizado seja individual, ele é profundamente condicionado por fatores sociais, reforçando a importância de práticas pedagógicas que respeitem a interação e a mediação social. O professor, nesse novo paradigma, deve ser dinamizador e facilitador do processo de aprendizagem, superando a lógica tradicional de transmissão de conhecimentos.

Nesse contexto, o estudo ecológico de campo constitui instrumento privilegiado de observação e análise crítica do meio natural, em consonância com a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (1980), segundo a qual o novo conhecimento torna-se efetivamente significativo quando é integrado às estruturas cognitivas pré-existentes dos estudantes.

Assim, reafirmamos a necessidade de fortalecer o trabalho de campo e a Educação Ambiental nas escolas do campo, como estratégias imprescindíveis para a construção de uma educação emancipatória, voltada para a transformação social e a sustentabilidade dos territórios camponeses. Esse projeto pode ser notado na figura 25.

Figura 25: Aula de campo no Pantanal de Mato Grosso





Fonte: Vendramini, 2022 e 2023.

Dentre as atividades na aula de campo no Pantanal tivemos os objetivos de:

- Proporcionar o conhecimento e a conscientização dos estudantes do ensino médio, por meio do contato visual *in loco*, acerca dos temas que envolvam meio ambientes e cidadania, desenvolvendo a construção de atitudes para a preservação e com o desenvolvimento territorial sustentável;
- Apresentar alternativas e soluções para as questões ambientais pertinentes no dia a dia escolar;
- Conscientizar os jovens sobre a importância da conservação do meio ambiente e como o ser humano está inserido e utilizando o bioma Pantanal;
- Perceber as consequências das atividades antrópicas como pecuária e agricultura no bioma pantanal, na transformação do meio em que vive e o que as interferências negativas têm causado à natureza.

Dentre as atividades desenvolvidas na aula de campo, frisou-se realizar a identificação das fisionomias e taxonomias ⁵⁷do bioma do Pantanal, identificação da fauna e flora do Pantanal, identificação das interrelações e atividades antrópicas como desmatamento, queimadas e principalmente a pecuária extensiva, que apresentam impactos no Bioma Pantanal do ponto de vista ambiental (no apêndice II apresentamos alguns dos relatórios desenvolvidos em grupo, pelo estudantes que participaram da aula de campo).

Outra vertente trabalhada se refere a valorização da cultura regional e sua relação com a espacialização geográfica e identidade territorial, que podem ser abordadas por meio de ações coletivas e eventos que promovam a valorização da cultura local, para isso desenvolvemos uma projeto (no anexo VI), para instigar a perceber, conhecer e valorizar a cultura local, por meio da formação de grupo folclórico “Araras do Pantanal”, compostos por estudantes da unidade escolar. Esse grupo se apresenta na escola em eventos em Vila Bela da Santíssima Trindade (evento com trabalhos apresentados pelo estudantes em anexo II) em datas comemorativas como o aniversário do distrito de Cangas e realização de feira cultural como culminância do projeto.

A cidade de Poconé, fundou-se a partir da etnia Beriponé (já extinta), guardando traços da cultura mato-grossense fortalecida pela cultura de afro-descendentes, pensando nisso, juntamente com a equipe de funcionários da escola Dom Francisco, realizamos um projeto (no anexo VI) com vistas a valorização da cultura, da música, da culinária e dos saberes do campo, com objetivo de “implementar práticas educacionais que visem construir um currículo da Escola do Campo de acordo com as especificidades e peculiaridades das comunidades que constituem o espaço da Escola do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa” (Vendramini, 2022).

Utilizamos a seguinte proposta metodológica: “O projeto será trabalhado em quatro áreas que estão interligadas e visam atender a parte diversificada do

⁵⁷ A **Taxonomia** é uma ciência teórico-prática que lida, basicamente, com a organização do conhecimento biológico sobre os seres vivos. Conforme proposto por George G. Simpson, é definida como “o estudo teórico da classificação, incluindo suas bases, princípios, procedimentos e regras”. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/51671/2/Taxonomia%2C%20classifica%C3%A7%C3%A3o%20e%20nomenclatura.pdf>

currículo. Execução de oficinas de danças de siriri e rasqueado⁵⁸, e musicalidade, viola de cocho, ganzá e mocho⁵⁹ e atividades que contribuam para a produção de saberes tradicionais do campo e valorizem a cultura local; Realização do Armazém dos Saberes Tradicionais na escola Dom Francisco⁶⁰; Uma feira de produtos agroecológicos baseados na economia solidária e agricultura familiar, e apresentações culturais; Torneio de Jogos entre comunidades tradicionais e escolas do campo na Escola Estadual Dom Francisco de Aquino Corrêa” (Vendramini, 2022), que na figura 26, são apresentados, um pouco do trabalho desenvolvido.

⁵⁸ **Siriri** - Dança com elementos africanos, portugueses e espanhóis. O nome indígena é referência aos cupins com asa, que voavam num ritmo parecido com a dança nas luminárias. A música é uma variação do cururu, só que com ritmo bem mais rápido. Os instrumentos utilizados são: viola de cocho, o ganzá, o adufe e o mocho. Os versos são cantigas populares, do cotidiano da região.

Rasqueado - Tem origem no siriri e na polca paraguaia. O nome do ritmo é referência ao rasqueado que as unhas fazem no instrumento de corda, uma forma tradicional de tocar instrumentos. Na sua essência utiliza os mesmos instrumentos que o siriri: viola de cocho, mocho, adufe e ganzá. Mas evoluiu para o uso de violões, percussão, sanfona e rabeca. Disponível em: <https://www.mtprev.mt.gov.br/-/10074283-dancas-artes-comidas-e-costumes-dao-identidade-a-mato-grosso>

⁵⁹ **Viola de Cocho** - Com forma e sonoridade singulares, a viola-de-cocho integra um sistema musical sui generis na região Centro-Sul, especialmente nos estados de Mato Grosso. O tronco é escavado como um cocho até as paredes ficarem lisas e finas. O braço é curto, possui uma paleta inclinada, com ângulo acentuado. É composta de diferentes partes: cavalete, pestana, cravelhas, cordas e os pontos de barbante encerado. A maioria das violas possui cinco cordas, mas pode variar de acordo com o artesão.

Ganza - O ganzá é um instrumento de percussão, uma espécie de reco-reco, sendo, em alguns lugares, também conhecido como cracachá ou caracachá. Com aproximadamente 50 cm de comprimento, é feito de taquara e possui diversos cortes transversais a seu comprimento (um corte a cada meio centímetro).

Mocho - Instrumento de percussão cujo som é obtido pela percussão da membrana por baquetas. Sua estrutura em madeira é semelhante a um banco para sentar-se. Compõe, junto com a viola-de-cocho e o reco-reco, o grupo instrumental do siriri. Estes instrumentos estão tombados como patrimônio cultural de Mato Grosso pela Lei nº 6.772, de 10/6/1996. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/mato-grosso-viola-de-cocho-ganza-e-mocho/#/map=38329&loc=-12.540636000000017,-55.608097,17>

⁶⁰ **Armazém de Saberes Tradicionais na escola Dom Francisco** – Foi a realização (2022 e 2023) de exposição e venda de produtos da agricultura familiar como roupas, acessórios (Brincos, colares, chaveiros artesanais) queijos, doces, compotas, farinha, rapadura, castanha de cumbarú torrada, durante o evento de culminância do projetos saberes tradicionais e consciência negra para além de novembro, conforme projeto do anexo VI.

Figura 26: Projeto diversidade cultural na escola





Fonte: Vendramini, 2022.

O projeto buscou fortalecer a cultura local, por meio das danças, culinária (comidas típicas), saberes medicinais populares, artesanato, entre outros, mostrando que a miscigenação de etnias e cultura, fundaram a cultura mato-

grossense, e em Poconé é o berço dessa tradição, principalmente nas comunidades localizadas no campo.

Pensando nisso, buscamos embasamento teórico em autores que podem fornecer subsídios teóricos para embasar a realização de eventos e atividades que promovam a valorização da cultura regional, relacionando-as com a espacialização geográfica e a identidade territorial. É importante ressaltar que o enfoque nas especificidades culturais e regionais é fundamental para essa abordagem, incentivando a participação ativa dos estudantes e a valorização das singularidades presentes em seu território de vivência.

Roberto Lobato Corrêa (2002) discute a geografia cultural e a relação entre cultura e espaço, enfatizando a importância do patrimônio cultural e das manifestações regionais na construção da identidade territorial local.

De maneira complementar, Antônio Augusto Arantes (2004) estuda as relações entre cultura, identidade e território, destacando como as manifestações culturais regionais são fundamentais para a consolidação dessa identidade.

No território da Educação do Campo, Maria Aparecida Campos da Silva (2010), direciona seus estudos para políticas públicas, formação de professores e as dinâmicas sociais que influenciam as comunidades do campo.

Da mesma forma, Neide Martins Oliveira (2011), tem se dedicado a investigar questões ligadas às práticas pedagógicas e à educação de comunidades tradicionais no estado.

Por fim, Regina Aparecida Andrade (2013), contribui significativamente para as pesquisas em Educação do Campo, com ênfase na alfabetização de jovens e adultos, além do ensino voltado para comunidades quilombolas e indígenas.

Observamos que houve um engajamento parcial dos docentes da escola, pois não acreditaram na hipótese de realizar atividades fora da sala de aula, grande parte prefere manter o ensino tradicional⁶¹, sem se envolver com atividades fora as salas da de aula, mas com os resultados e a participação dos estudantes, começou-se um novo ciclo de ideias. Acreditamos que a tendência

⁶¹ Estabelecendo conexão com a Educação Bancária criticada por Paulo Freire.

é de que novos sujeitos e protagonistas se juntem a um movimento em prol de um melhor processo de ensino-aprendizagem.

Uma outra iniciativa que realizamos com os educandos foi a produção de pesquisas e construção de artigos a partir dos trabalhos e atividades desenvolvidas dentro e fora da escola (Comprovante das produções e participação em eventos nos anexos III da tese), para apresentação destes textos em eventos especializados:

- I Mostra Científica de povos tradicionais quilombolas e Indígenas – 2021;
- I Olimpíada de povos tradicionais quilombolas e Indígenas – 2022;
- II Olimpíada de povos tradicionais quilombolas e Indígenas – 2023;
- V Encontro Escolar Quilombola – 2023;
- 1ª Conferência livre de povos tradicionais, quilombolas e indígenas do estado de Mato Grosso – 2024;

Os estudantes da Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa tiveram a oportunidade de participar de eventos educacionais fora do município de Poconé/MT, realizando visitas a municípios como Cuiabá/MT e Vila Bela da Santíssima Trindade/MT (conforme comprovantes apresentados no Anexo IV). Essas vivências proporcionaram a ampliação do repertório cultural, o fortalecimento da identidade socioterritorial e a valorização dos saberes camponeses em interlocução com outros espaços e culturas.

Outra conquista significativa para os educandos foi a obtenção de bolsas de estudos, fruto da excelência dos projetos de pesquisa desenvolvidos no âmbito escolar. Nos anos de 2021, 2022 e 2023, estudantes foram contemplados com bolsas em reconhecimento à qualidade das pesquisas realizadas, muitas das quais tematizavam aspectos intrínsecos ao seu cotidiano socioterritorial. Em 2021, tivemos a honra de conquistar a primeira colocação em um evento acadêmico, ocasião em que tanto o estudante quanto o educador orientador receberam premiações da organização do evento, fato que simboliza o êxito da proposta pedagógica adotada.

Todas as atividades, projetos e eventos promovidos pela Escola Dom Francisco, bem como aqueles dos quais os estudantes participaram externamente, mantiveram uma ligação direta com a metodologia da aprendizagem baseada em projetos. Essa abordagem metodológica possibilitou, de maneira altamente satisfatória, o engajamento ativo e a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo — estudantes, professores, equipe gestora e famílias.

O processo investigativo que integra esta tese, concebido e impulsionado por iniciativa do pesquisador em articulação com toda a unidade escolar, configura-se como um marco na trajetória da instituição. Representa uma experiência inovadora que poderá ser continuada e aprofundada por outros profissionais da educação comprometidos com uma prática pedagógica crítica e transformadora.

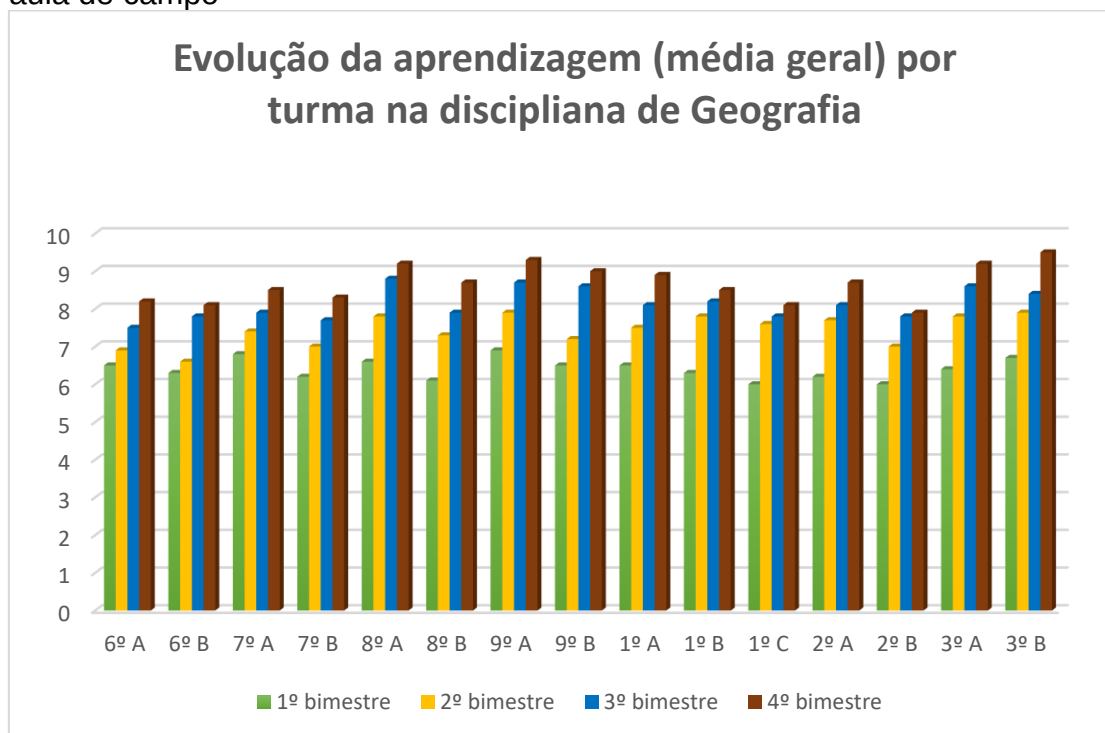
Reconhecemos, no entanto, que ainda há vasto caminho a ser percorrido. É imperativo que todos os profissionais da educação do campo se engajem de forma mais direta e consciente em projetos e práticas pedagógicas diferenciadas, mantendo sempre a essência crítica e o embasamento teórico sólido que fundamentam a Educação do Campo enquanto projeto político-pedagógico.

As atividades desenvolvidas nesta pesquisa buscaram, sobretudo, analisar e avaliar não apenas o comportamento dos estudantes, mas também os resultados acadêmicos, com especial atenção para as avaliações internas e para a evolução das médias bimestrais. Cabe destacar que o retorno às atividades presenciais, após o prolongado período de recesso imposto pela pandemia de Covid-19 (2020-2021), revelou um cenário preocupante de déficit de aprendizagem, desmotivação e ruptura com a rotina escolar, exigindo ações pedagógicas mais intensivas e acolhedoras.

A preocupação com a evolução do processo de ensino-aprendizagem na escola do campo é uma constante, tendo em vista que a unidade é submetida a avaliações periódicas em âmbito estadual e nacional. De maneira notória, observou-se uma evolução positiva nos índices de aprendizagem dos estudantes a partir da implementação de aulas de campo, atividades pedagógicas diferenciadas e projetos interdisciplinares, conforme demonstra a Figura 27. Tal resultado evidencia que a Educação do Campo não apenas pode,

mas deve, estimular práticas que aproximem a teoria discutida em sala de aula da realidade concreta dos territórios vivenciados pelos estudantes, consolidando uma formação mais significativa, crítica e contextualizada.

Figura 27 - Gráfico do rendimento escolar por turma antes e pós participação na aula de campo



Fonte: Vendramini, W. J. 2022

Os dados do gráfico, destacam a média geral de cada turma, considerando a nota final em cada bimestre da disciplina de geografia do ano letivo de 2022, sendo aferida a partir de conselho de classe escolar bimestral, garantido uma maior possibilidade de análise entre as áreas do conhecimento.

Observamos que em todas as turmas houve uma evolução na média que variou entre 08,5% e 15%, o que nos levou a uma análise positiva correlativa a prática da aula diferenciadas e com a inserção de aula de campo e projetos que ocorreu no decorrer do ano de 2022, onde a evolução nas médias, demonstram uma maior interatividade dos estudantes e engajamento na disciplina, pois estariam motivados com a possibilidade de realizarem uma atividade diferenciada, saindo do ensino tradicional.

As atividades desenvolvidas em sala de aula foram concebidas como práticas investigativas, nas quais os estudantes mobilizam processos e métodos

científicos para explorar fenômenos e solucionar problemas, ampliando e consolidando seus conhecimentos. Tais atividades proporcionam, ainda, um poderoso elemento integrador para o currículo escolar. Como destaca Hodson (1993, p. 49), "os estudantes adquirem uma compreensão mais profunda da atividade científica, e as investigações tornam-se um método tanto para aprender Ciência quanto para aprender sobre a Ciência".

Os professores envolvidos no projeto Socioambiental e Diversidade, juntamente com a equipe de coordenação pedagógica, consideraram satisfatórios os níveis de engajamento e interação dos estudantes, demonstrando que a implementação de projetos contextualizados é essencial no cotidiano escolar. Essa prática possibilita a articulação efetiva entre teoria e prática, favorecendo a evolução das práticas docentes e a melhoria da aprendizagem dos estudantes, ao evidenciar a necessidade de atividades diferenciadas, como aquelas desenvolvidas no âmbito da educação ambiental e da sustentabilidade.

No tocante à avaliação, adotou-se uma perspectiva processual e formativa, em consonância com a proposição de Luckesi (2005), para quem a avaliação deve ser compreendida como instrumento de intervenção pedagógica. Para o autor, o ato de avaliar não deve restringir-se à verificação de resultados, mas deve diagnosticar dificuldades e potencializar o desenvolvimento integral dos educandos, por meio de práticas qualitativas que valorizem a observação atenta e o registro contínuo da participação e do envolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, os educandos foram desafiados a elaborar relatórios de campo (cf. Apêndice II) e a apresentar, em grupo, seus registros e reflexões sobre as atividades realizadas, inclusive com o suporte de materiais fotográficos. Conforme enfatiza Luckesi (2005), a avaliação deve configurar-se como um diálogo permanente entre professores e estudantes, permitindo a identificação colaborativa de desafios e a adaptação de estratégias pedagógicas que assegurem a inclusão e a promoção efetiva da qualidade educacional.

Assim, a educação ambiental, no contexto da Educação do Campo, deve ser concebida como um processo formativo contínuo e transformador, capaz de suscitar nos educandos uma consciência crítica acerca da preservação ambiental e da sustentabilidade, especialmente do Bioma Pantanal. Ao integrar

teoria e prática, a escola reafirma seu papel fundamental na formação de cidadãos comprometidos com a defesa do patrimônio natural e cultural.

Valorizar as relações históricas dos povos do campo com a natureza, bem como incentivar a participação ativa dos estudantes na proteção dos recursos naturais, fortalece não apenas a consciência ambiental, mas também a identidade territorial, cultural e social das comunidades camponesas, promovendo mudanças significativas nos hábitos e atitudes individuais e coletivos.

A análise das práticas pedagógicas em Geografia evidencia, ainda, a centralidade desta disciplina na formação crítica e emancipatória dos sujeitos do campo. A Geografia escolar, ao problematizar as dinâmicas territoriais, as relações de poder, a distribuição desigual dos recursos e as contradições socioespaciais, constitui-se em instrumento essencial para a construção de uma consciência territorial que ultrapassa a mera apropriação física do espaço.

Em territórios historicamente marcados pela concentração fundiária, pela disputa de terras e pela sistemática invisibilização dos saberes do campo, ensinar Geografia significa, necessariamente, disputar projetos de território e afirmar a autonomia dos povos camponeses, potencializando sua capacidade de resistência diante dos avanços do capital e dos interesses hegemônicos.

Nesse contexto, a prática pedagógica desenvolvida na Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa reafirma que a Geografia, quando articulada de maneira crítica e consciente à realidade socioterritorial dos estudantes, não apenas amplia o repertório de conhecimentos sobre o espaço vivido, mas também fortalece a organização política e a valorização dos modos tradicionais de vida camponesa.

Consolidar uma Geografia escolar crítica, comprometida com os projetos históricos dos povos do campo, é, portanto, condição para a construção de uma educação que não reproduza as desigualdades históricas, mas que contribua ativamente para a edificação de territórios de dignidade, justiça social e (re)existência soberana.

CAPÍTULO 5 - POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESCOLA DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORRÊA

Neste capítulo, analisamos algumas políticas públicas que impactam diretamente as atividades pedagógicas da Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, com destaque para a política de alimentação escolar e as relações territoriais estabelecidas entre a unidade de ensino e as comunidades camponesas que a circundam. Evidenciamos os desafios, os desgastes institucionais e as necessidades estruturais que comprometem o pleno funcionamento da escola e a efetividade do processo educativo.

Em especial, enfatizamos de forma crítica e denunciativa a problemática do transporte escolar, um dos maiores entraves enfrentados pela Educação Básica do Campo. Trata-se de uma questão histórica e estrutural que persiste ao longo dos anos, materializada no sucateamento da frota de ônibus, na precarização das estradas vicinais, pontes e vias de acesso que compõem as rotas escolares. A recorrência do “quebra-quebra” dos veículos e a ausência de manutenção periódica das estradas configuram graves obstáculos ao direito de acesso e permanência dos estudantes na escola.

Outro tema abordado refere-se à relação direta da escola com as comunidades locais por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que se destaca como um dos marcos positivos entre as políticas públicas recebidas pela unidade escolar. A aquisição de alimentos provenientes da agricultura camponesa, promovida pelo PNAE, constitui não apenas uma estratégia de fortalecimento da economia local, mas também um importante mecanismo de promoção da soberania alimentar e de valorização dos saberes e práticas agrícolas tradicionais.

5.1 – O Transporte Escolar na Escola do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa e os Desafios Enfrentados pela Educação Básica do Campo

Com a consolidação das legislações voltadas para a ampliação do direito à educação, espera-se, teoricamente, que toda a população escolarizada — inclusive aquela residente no campo — seja contemplada com políticas públicas

que garantam condições equitativas de acesso e permanência na escola, respeitando os princípios de dignidade e justiça social.

Todavia, as evidências empíricas levantadas ao longo desta pesquisa revelam a existência de profundas contradições entre a teoria legislativa e a prática cotidiana. A realidade da Educação do Campo em Poconé/MT, e em especial da Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa, expõe a negligência histórica para com os sujeitos do campo.

No processo investigativo realizado, torna-se visível a persistente desigualdade socioespacial: enquanto estudantes de áreas urbanas desfrutam de infraestrutura adequada — ruas asfaltadas, transporte escolar eficiente, edificações escolares em bom estado —, a população camponesa enfrenta obstáculos sistemáticos, resultantes da precarização histórica das políticas públicas destinadas ao campo.

Nas escolas do campo, o transporte escolar revela-se não apenas ineficiente, mas um verdadeiro fator de exclusão, comprometendo o direito de aprender. Os discentes, a gestão escolar e a comunidade local convivem com ônibus sucateados, atrasos frequentes, impossibilidade de deslocamento em períodos de chuva e abandono das vias de acesso. Essa realidade agrava as desigualdades, limita o acesso à educação básica de qualidade e viola os princípios constitucionais da educação como direito universal e inalienável.

Assim, o transporte escolar precário não pode ser visto como um problema isolado, mas como um reflexo estrutural da invisibilização histórica dos povos do campo nas políticas educacionais, exigindo soluções que considerem as especificidades territoriais e garantam, de fato, a efetividade dos direitos educacionais para todos.

A comunidade de estudantes camponeses e as escolas de campo são submetidas a verdadeiros impasses no que se diz respeito a chegada até as escolas. A qualidade de ensino, dessa forma, se torna precária e de pouco aproveitamento já que a infraestrutura e os professores mal preparados inferem diretamente no processo, assim como diz Furtado (2008. p.15):

A qualidade de ensino ministrado no meio rural pode ser analisada do ponto de vista da precariedade da oferta: instalações, materiais didáticos e principalmente a formação precária e o acompanhamento quase inexistente dos professores em exercício; bem como se considerando o capital sociocultural em jogo, consequência do

isolamento e desamparo histórico a que tem sido submetida a população do meio rural, o que é claramente visível pelo auto índice de analfabetismo (Furtado, 2008, p.15).

Porém, da mesma forma que o Governo não oferece mais vagas em escolas do campo, não oferece transporte público de qualidade para que esses estudantes consigam chegar em suas escolas de maneira adequada. “Estudos do Ministério da Educação apontam que na área urbana 50% das crianças que frequentam escola estão com atraso escolar, já na área rural esse contingente é ainda maior: 72% dos discentes” (INEP. 2007).

Com isso, infere-se que essa realidade possa ter efeito do longo percurso que os estudantes que não conseguiram vaga enfrentam até chegar às escolas localizadas na cidade, da baixa estrutura das estradas que torna o trajeto mais insalubre e o péssimo estado das condições, que por muitas vezes, não conseguem nem chegar até as escolas.

Tais fatores interferem para o desânimo dos estudantes que, em muitos casos, acabam desistindo dos estudos, gerando assim um grande aumento no número de evasão escolar dos estudantes que residem no campo. Outro fator que corrobora para o desinteresse dos discentes do campo é “a inadequação da escola ao meio, faz com que as populações rurais não sintam sua necessidade” (Pretti, 1987, p 14).

Indo contra os Parâmetros Curriculares Nacionais, que estabelece “as adaptações curriculares previstas nos níveis de concretização apontam a necessidade de adequarem objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade existente no país” (Brasil, 2001, p.96).

Nesse contexto, se falta o mínimo para que as crianças do campo tenham acesso à educação, quanto mais a uma educação de qualidade. Logo, fica evidente a negligência educacional no Brasil, uma vez que a escola deve fornecer uma escolarização que permita que os estudantes se enxerguem como sujeitos de uma sociedade e que eles se tornem emancipados. Conhecer os direitos e políticas públicas é uma questão a ser buscada.

Na legislação brasileira, o conceito de acessibilidade é concebido como a superação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, de modo a garantir o pleno acesso e a participação de todas as pessoas – especialmente aquelas com deficiência – em todos os espaços, serviços e, notadamente, na

educação. Esse princípio está consagrado na Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação e à igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Diversas normas complementam essa garantia constitucional. Por exemplo, a Lei nº 10.098/2000 estabelece diretrizes gerais para a promoção da acessibilidade, visando eliminar obstáculos que impeçam ou dificultem o acesso de pessoas com deficiência aos espaços e serviços públicos e privados. Em seguida, o Decreto nº 5.296/2004 regulamenta essas diretrizes, definindo as condições técnicas e operacionais para a implementação das medidas de acessibilidade, com ênfase na adaptação de edifícios, meios de transporte e sistemas de comunicação.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça o compromisso do Estado com a inclusão plena, estabelecendo que a acessibilidade deve ser garantida em todos os níveis, inclusive no ambiente educacional, onde se promove o direito à educação de forma inclusiva e equitativa. Por isso, após pesquisas feitas, fica claro como essa falta de acessibilidade é causada e, por mais que haja leis a favor dos estudantes, falta executar de fato sua obrigatoriedade.

Ao considerar o verbete "Direito à Educação" do Dicionário da Educação do Campo (Caldart et al., 2012), percebe-se que a acessibilidade é entendida como um elemento essencial para assegurar que todos os sujeitos tenham condições de acesso, permanência e sucesso na escola. Essa perspectiva amplia o conceito, indo além da mera remoção de barreiras físicas, para incluir a criação de um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades, contribuindo assim para a transformação social e a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, de acordo com Paulo Freire (1983), seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica, como uma melhor organização e fornecimento de transporte escolar de qualidade.

O Transporte Escolar Rural é o deslocamento dos estudantes da rede pública de educação que residem e/ou estudam em áreas rurais, ocorrendo a

partir de suas residências ou um ponto de embarque, possibilitando o acesso às unidades de ensino, por meio de veículos escolares.

Reconhecer a real necessidade do transporte escolar ⁶²para facilitar o acesso e oportunidades de aprendizagem para estudantes que vivem no campo é poder fortalecer a sua identidade territorial de um povo vivo que se recria em seus territórios.

Por isso, é importante que o presente estudo possa evidenciar toda sua problemática para que a população do campo, nas escolas do campo, tenha as mesmas oportunidades que o restante da sociedade.

Dessa forma, realizando o deslocamento dos estudantes no trajeto casa-escola-casa de forma menos impactante possível, facilitaria o acesso e a permanência destes nas escolas, melhorando as condições da oferta do ensino público.

Com base nos dispositivos legais, o Governo Federal instituiu programas para contribuir com Transporte Escolar, que é fundamental para garantia do acesso dos estudantes à educação, como o:

- Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE): O PNATE é uma iniciativa do Ministério da Educação que visa garantir o acesso de estudantes às instituições de ensino, sobretudo aqueles localizados em áreas de difícil acesso. Por meio deste programa, são fornecidos recursos e apoio para a melhoria, manutenção e operação dos serviços de transporte escolar, contribuindo para reduzir a evasão e promover a inclusão educacional (Brasil, 2008).
- Programa Caminho da Escola: O Programa Caminho da Escola foi desenvolvido para superar as barreiras físicas que dificultam o deslocamento dos alunos até as escolas, especialmente em regiões isoladas ou com infraestrutura precária. Essa iniciativa foca na melhoria das condições das vias, na criação de trajetos seguros e na oferta de serviços de transporte adequados, garantindo que os estudantes possam chegar à escola de forma regular e segura (Brasil, 2010).

⁶² Apesar de defendermos a necessidade do transporte, ele só existe pela ausência de escolas próximas. Então, é uma mitigação dos impactos, e não solução.

- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Instituído pela Lei nº 11.494/2007 e expandido por reformas posteriores, o FUNDEB é o principal mecanismo de financiamento da educação pública no Brasil. O fundo tem a função de redistribuir recursos provenientes dos governos federal, estadual e municipal, assegurando investimentos em infraestrutura escolar, formação e valorização dos profissionais da educação. Essa política busca reduzir as disparidades regionais e promover uma educação básica de qualidade e equitativa em todo o país (Brasil, 2007; FUNDEB, 2016).

Todos são executados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem uma característica suplementar, sendo que o PNATE e o Caminho da Escola visam, especialmente, o atendimento do estudante do campo (FNDE, 2018).

A partir dessa análise, a Constituição Brasileira de 1988, assegura a pessoas em idade escolar o direito de acesso e de permanência nas instituições de ensino, entretanto, tal direito se mostra inacessível aos discentes do campo. Uma vez que seu acesso à escola é negado ou em sua maioria precário, devido à falta de transporte escolar e a baixa infraestrutura das estradas, o que torna a escola inacessível para essa parcela da população. Negando assim um direito garantido por lei.

O processo de nucleação escolar se torna um fator relevante para o acesso à educação, entretanto, se torna um desafio para os moradores do campo. Pois nesse processo os discentes de escolas desativas são realocados para outra instituição, em sua maioria as escolas do campo que são fechadas e os discentes são reunidos nas escolas situadas na cidade. Concentrando assim a maior quantidade de estudantes em uma única escola.

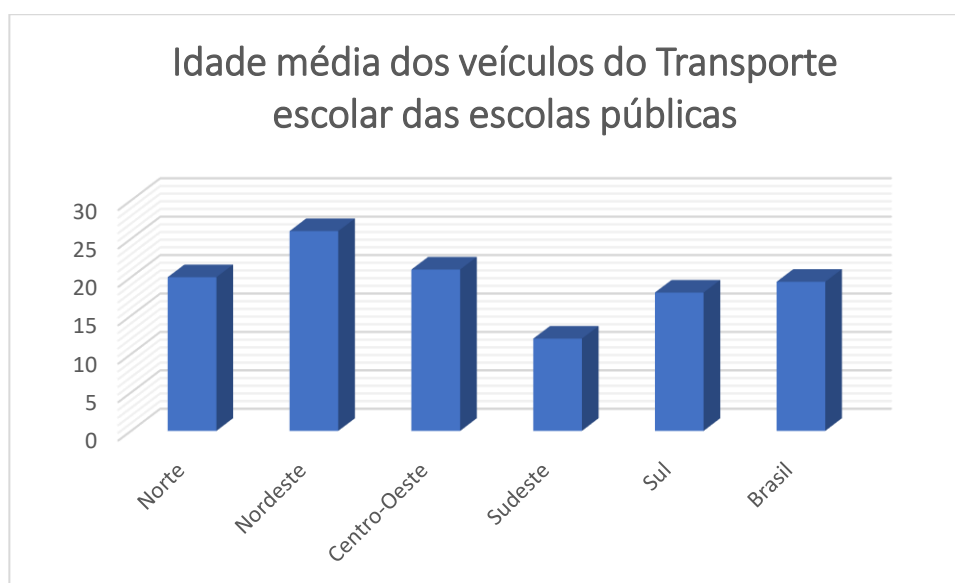
Esse processo não leva em consideração a distância entre a escola e a casa dos estudantes que moram no campo que, muitas vezes, levam horas para chegar à escola, isso quando o transporte não quebra no caminho; tornando assim o acesso à escola desigual. Desse modo, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu Art.3º inciso I, garante igualdade de condições para o acesso à escola.

Ademais, outro grande desafio para os educandos do campo é a perda de aulas devido à falta de transporte e das estradas em péssimas condições. No período de chuva, os estudantes ficam impossibilitados de ir à escola, pois a estrada fica intrafegável devido à falta de pavimentação. O que gera um déficit na educação desses discentes.

Por conseguinte, tais dificuldades de acesso e de estrutura tornam-se fatores desmotivantes para a permanência dos discentes nas escolas. Corroborando assim, para o aumento da evasão escolar dos discente do campo.

Para exemplificar bem o problema do transporte público, foi realizada uma pesquisa com o FNDE que mostramos através do gráfico na figura 27, que traz a informação da idade média dos veículos utilizados no transporte escolar do campo.

Figura 27: Gráfico com a média da idade dos veículos utilizados no transporte escolar, considerando o ano de fabricação



Fonte: FNDE/CEFTRU, 2018

Portanto, como se pode notar através do gráfico, existem diversos veículos que estão em condições insalubres. Veículos com tantos anos de utilização são facilmente quebrados por causa da estrada em má condição de uso, colaborando para a falta de oferta necessária de transporte para essa parcela da população.

Na figura 28, é possível identificar que a frota do transporte que atende a escola Dom Francisco, é antiga, com uma média de idade de 28 anos e, por muitas vezes, “quebra” no meio do caminho, tendo que ser deslocado um outro veículo, ou até mesmo fazendo com que os estudantes, caminhem um percurso ainda maior com relação ao trajeto de costume.

Figura 28: Frota do transporte que atende a Escola



Fonte: Vendramini. 2023.

Ao questionar o proprietário da empresa que ganhou a licitação municipal para realizar o transporte escolar, sobre as condições da frota, ele⁶³ nos informou que “tem o interesse que adquirir veículos mais novos, mas que o recurso que é repassado pela prefeitura não permite, pois os custos operacionais

⁶³ Relato do responsável pelos ônibus que realizam o transporte escolar da escola Dom Francisco de Aquino Corrêa (Conversa informal).

e de manutenção, devido as condições de tráfego das estradas, não sobrando uma margem de lucro que possibilite adquirir novos ônibus, que tem valor alto”.

Por esta fala, percebemos que tanto o poder público municipal como a empresa que oferecem o transporte, estão acomodados com a situação, haja visto que não há concorrência, nem interesse em aumentar os valores pagos ou na manutenção das vias de tráfego de responsabilidade do município.

Existem diversas ações políticas no Brasil referentes à educação escolar, de forma que é de se esperar que a Educação do Campo receba as mesmas condições previstas por lei. A Constituição Federal é a principal prova de que há direitos e deveres para esses estudantes, pois segundo a Lei nº 9.394/96, mais conhecida como LDB (1996), é previsto o direito do aluno no uso do transporte escolar, mediante a obrigação de estados e municípios.

Conforme transcrição abaixo: Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Além disso, há outros instrumentos legais que ratificam a necessidade do transporte escolar, como PNATE, estabelecido pelo MEC e desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE), que a partir de 2004 estabelece a Lei nº 10.880/04 em seu artigo 2º afirmando que:

Art. 2º. Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, no âmbito do MEC, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei (Brasil, 2009, Lei nº 11.947, de 2009).

Para mais, o documento Referências para uma Política Nacional de Educação no Campo (Brasil, 2003, p. 30) nos mostra que:

[...] até 2002 o transporte escolar público era ofertado para cerca de 3 557 765 alunos do ensino fundamental e do ensino médio residentes na zona rural. Desse total, 67% são transportados para escolas localizadas na zona urbana e apenas 33% para escolas rurais.

Em um único parágrafo, a Resolução nº 2/2008 (Brasil, 2008b) diz que “quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar deve ser considerado o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”.

Além disso, garante que o transporte escolar deve estar de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito. Entretanto, é possível notar que tal resolução não vem sendo cumprida, uma vez que os estudantes do campo ainda precisam enfrentar horas dentro da condução para chegar à escola.

Ainda sob esse olhar, a Resolução nº 2/2008 (Brasil, 2008b) perpetua que o “eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses estudantes, conforme leis específicas”.

Dessa maneira, é possível compreender que a escola e o meio de transporte devem se adaptar ao aluno com deficiência, entretanto, essa realidade se apresenta utópica, uma vez que o transporte escolar em sua maioria está em péssimas condições de uso, fazendo com que os discentes com deficiência não consigam entrar no transporte escolar e por consequência não conseguem chegar à escola.

Ademais, é evidente que sujeitos que precisam ainda mais acesso a políticas públicas da sociedade, como pessoas com deficiência, são afetados, mais ainda com a falta adequada de transporte público de qualidade no campo. A interface entre a educação especial e a Educação do Campo aparece em legislação específica, conforme a Resolução nº 2/2008 (Brasil, 2008b), em que se afirma:

§ 5º - Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Com isso, é bastante perceptível como as lutas desses sujeitos ⁶⁴têm se mostrado eficiente. Atualmente as leis garantem seus direitos e deveres. Ao

⁶⁴ As lutas anticapacitistas são movimentos sociais, acadêmicos e políticos que buscam combater o capacitismo, ou seja, a discriminação e opressão contra pessoas com deficiência. O capacitismo é uma forma de preconceito estrutural que se manifesta em diferentes aspectos da sociedade, desde a acessibilidade física e digital até o direito ao trabalho, educação, lazer e

tratar da Educação do Campo, a CONAE (2010) cita a questão do transporte escolar a partir da interface da educação especial, e diz que:

Garantir a oferta e permanência e ampliar o acesso à escola do campo, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos/ as, de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, entre outras, residentes nas zonas rurais, em todas as etapas da educação básica e na superior, observando-se que o atendimento infantil deve ser oportunizado na própria comunidade, e garantindo-se, para os demais casos, o transporte escolar intracampo (Conae, 2010, p. 135).

Contudo, pouco se fala e se produz sobre a relação entre as desigualdades sociais e as escolares que assolam as famílias de trabalhadores do campo. Nessas lutas, faltam apoios governamentais como o de transporte adequado que possibilite o acesso desses estudantes à escola, dessa forma, o discurso de educação inclusiva e inclusão social acabam por ser uma farsa, um mero *slogan* que é propagado pelo Governo, uma vez que os discentes com deficiência não conseguem chegar à escola, devido à falta de transporte ou à sua precariedade.

No campo, as pessoas com deficiência ainda são invisíveis (Marcoccia, 2011). Há silêncio sobre elas nos documentos dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária no país, há silêncio sobre elas na produção do conhecimento na área da educação especial (Caiado; Melleti, 2011). Com isso é possível analisar como essa parcela da população se mantém excluída até mesmo por parte de quem deveria lutar por seus direitos.

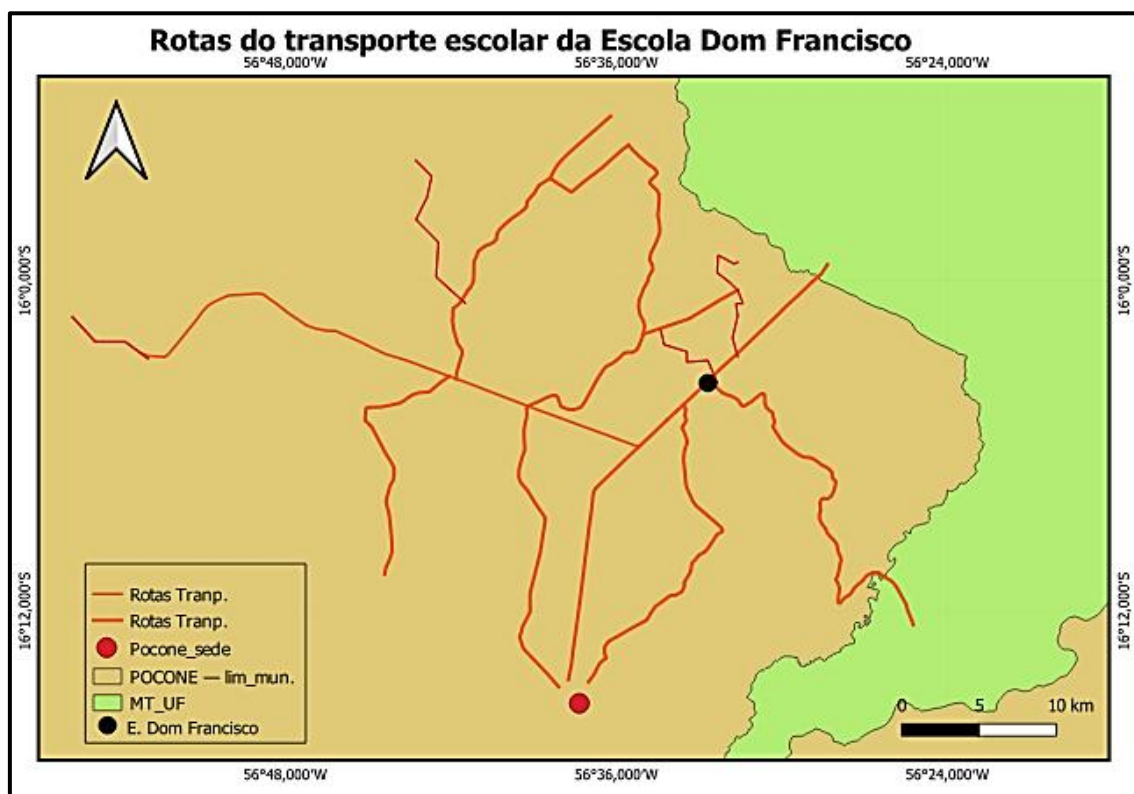
No que tange o transporte escolar da escola do campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, temos um problema crônico que a muitos anos tem sido ignorado pelas autoridades, o recurso para o transporte escolar é passado do Estado para o município de Poconé, assim como os demais municípios do Estado, para que estes realizarem as devidas licitações, contratações e administração da empresa prestadora de serviço.

As rotas são mapeadas para identificar as estradas que possuem estudantes para serem transportados e o mapa visa estabelecer uma visualização, para compreendermos os caminhos que o transporte realiza até a

participação política. Disponível em: <https://educadiversidade.unesp.br/guia-para-praticas-anticapacitistas-na-universidade/#:~:text=ou%20mesmo%20eliminada,-E%20o%20que%20s%C3%A3o%20pr%C3%A1ticas%20anticapacitistas%3F,valorizam%20a%20diversidade%20dos%20corpos>.

unidade escolar, sendo útil para a gestão da escola Dom Francisco e para a equipe de motorista do transporte visualizar de uma outra dimensão, pois não possuem essa rota mapeada, apenas por nomenclatura e conhecimento empírico das localidades, conforme figura 26.

Figura 29: Mapa da rota do transporte escolar



Fonte: Vendramini, 2023

Este mapa da rota de transporte, foi elaborado com u auxílio do trabalho de campo, pois, foi necessário realizar o trajeto, para conhecer as rodovias (MT060 e MT158) e estradas (que dão acesso a assentamentos, comunidades e fazendas) que são percorridos pelos motoristas para transportar todos os estudantes, na frota de veículos do transporte são utilizados quatro ônibus, uma van e um carro de passeio, este de passeio, pega as crianças com alguma deficiência física, essa quantidade de veículos é uma estratégia da empresa para otimizar o tempo e conseguir levar e buscar os estudantes, principalmente entre o horário matutino e vespertino, haja vista que o mesmo veículo que leva os estudantes no horário do almoço (11:00h) traz os estudantes do vespertino (13:00h). A empresa que, após a licitação, fica responsável pelo transporte

escolar, tem um grande desafio de garantir um quantitativo de veículos e pessoal para dar suporte. Na teoria deveria existir veículos de reserva, caso algum tenha alguma dano ou impossibilidade de tráfego, mas na prática não tem, o transporte escolar que faz o atendimento para a escola Dom Francisco, percorre 28 comunidades e 11 fazendas que tem um número superior a 05 estudantes. Essas rotas são os destinos e pontos de parada para coletar os estudantes e levá-los até a escola.

As rotas de transportes da escola Dom Francisco com suas respectivas localidades estão elencadas no quadro 12. Algumas comunidades recebem mais de um veículo devido existir um número de estudantes maior que a capacidade de cada veículo, ou pela quantidade de estudantes ao longo de uma rota, assim estudantes da mesma comunidade, podem utilizar veículos diferentes.

Quadro 12: Rotas do transporte escolar da escola Dom Francisco

Nome das rotas – locais com estudantes	Período de atendimento
Cavalo Branco / Alegre / Campo Limpo I / Água Vermelha	Vespertino
Formiga / Laranjal / Campo Limpo / Água Vermelha	Vespertino
Cangas A.E.E. (PCDs – Cadeirantes)	Vespertino
Morrinho / Poção / Santa Rita / Faz. São Gabriel / Tairoca / Faz. Haras Esperança I e II / Faz. Campo Belo	Matutino e Vespertino
Santa Helena / Capão De Angico / Faz. Santa Delmira / Faz. São Gabriel	Matutino e Vespertino
Laranjal / Forquilha / Aranha / Buriti / Faz. Campo Limpo I / Bodinho / Rod. Chumbo	Vespertino
Mandiocal / Minadouro / Faz. Apneia / N. Sra. Aparecida / Faz. Santa Tereza / Timbrosa / Medalha / Retiro / Rodeio / Jejum	Matutino e Vespertino
Faz. Gazeta / Faz. Poconé / Paulo Gasparoto / Faz N. Sra. Aparecida	Matutino e Vespertino
Lambari / Vereda / Faz. Piracicaba / Cotia	Matutino e Vespertino

Fonte: Livro ponto dos motoristas, 2023. Org. Autor, 2024.

Os motoristas que atendem estas rotas, circulam com maior quantidades de frota e de estudantes no período vespertino, sendo que 297 discentes que chegam à sede, correspondendo a 65,27% dos estudantes da sede, ou seja apenas 158 discentes (34,73%) não utilizam o transporte escolar, pois residem no distrito de Cangas, ou utilizam outras formas de transporte particular.

Existem três discentes cadeirantes que são atendidos pelo transporte em um carro particular do responsável pela empresa do transporte, que que faz

o atendimento específico par estes cadeirantes. Assim, o transporte operante é imprescindível, para que seja garantido o acesso a escola e consequentemente a educação.

Nesses casos, a educação acaba por ser considerada uma inclusão excludente e, por isso, deve-se promover um olhar mais atento a essa parte da população, pois toda a sua luta não pode ser em vão e nem seu processo histórico longo até os dias atuais.

No que tange a educação, verifica-se os percalços que os estudantes do campo passam no que se refere ao transporte escolar. É possível analisar como as estradas precárias, comuns no interior do Brasil, e o transporte em péssimas condições corroboram para que a educação se torne inacessível para essa parcela da população.

Ademais, compreende-se como a utilização do transporte público escolar é uma ferramenta fundamental para a permanência da educação, uma vez que sem ela grande parte da população do campo não consegue acessar a instituição de ensino.

5.2 A escola Dom Francisco de Aquino Corrêa: relações fortalecidas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

Conforme já mencionado no capítulo anterior, a Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa e a comunidade Quilombola Jejum, estão localizados na área rural do município matogrossense de Poconé, que dista 100 km da capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá (Figura 1). Atende crianças, jovens e adultos de 23 comunidade rurais, nos níveis Fundamental anos Iniciais, Fundamental anos Finais, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Na sede da escola há atividades diárias, conforme calendário letivo, no três períodos (matutino, vespertino e noturno). Conta ainda, com salas anexas à sede, que atendem comunidades camponesas, quilombolas e indígenas (etnia Guató), que totalizam 647 estudantes.

As relações territoriais entre as escolas do campo e as comunidades em Poconé são marcadas pela interação direta entre a escola, os estudantes, as famílias e os moradores locais. A escola é vista como um espaço de referência

e de convivência comunitária, onde são construídos laços de pertencimento e troca de conhecimentos. Essas relações fortalecem a identidade territorial, valorizam a cultura local e contribuem para a construção de uma educação voltada para construção de cidadãos conscientes de sua afirmação enquanto sujeitos do campo.

As políticas públicas e as relações socioterritoriais das escolas do campo com as comunidades são fundamentais para promover a qualidade da educação e fortalecer o vínculo entre a escola e o contexto rural em Poconé, Mato Grosso. Essas políticas e relações visam garantir a participação ativa das comunidades no processo educativo e contribuir para o desenvolvimento territorial sustentável no campo.

Dentre as relações da escola do campo com as comunidades, em sua maioria, são quilombolas, conforme registro já consolidados ou em fase de consolidação no INCRA, com registros na Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP)⁶⁵. Dentre essas comunidades que a escola Dom Francisco de Aquino Corrêa atende, existe a comunidade quilombola Jejum que realiza em 2023 o fornecimento de merenda escolar com origem na agricultura familiar, sendo fornecida no caso pela Associação de Mulheres da Agricultura (AMUAGRI) localizada no território do quilombo Jejum.

Os territórios quilombolas são áreas onde coexiste uma produção de alimentos que suprem a demanda local e o excedente é transformado em recurso para custear outras necessidades. De modo geral, são comunidades remanescentes oriundas daquelas que resistiram à brutalidade do regime escravocrata e se rebelaram frente a quem acreditava serem eles sua

⁶⁵ A Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP) atua junto com indígenas e quilombolas para garantir seus direitos territoriais, culturais e políticos, procurando contribuir com o fortalecimento da democracia e o reconhecimento dos direitos das minorias étnicas. Foi fundada em 1978 por antropólogos, advogados, médicos, jornalistas e estudantes para defender os direitos dos povos indígenas em um contexto de ditadura militar. A partir de 1989, passou a atuar também em parceria com as comunidades quilombolas apoiando a promoção de seus direitos recém reconhecidos na Constituição de 1988. Em 40 anos de existência, diferentes gerações de associadas e associados se empenharam para assegurar a missão institucional de nossa organização. Para alcançar seus objetivos, a CPI-SP promove capacitações; assessora organizações dos grupos beneficiários; produz material didático; desenvolve pesquisas; divulga informações sobre e para os beneficiários; monitora as ações do Poder Público; promove ações de incidência; e implementa projetos de inclusão econômica. Disponível em: <https://cpisp.org.br/quem-somos/>

propriedade. São territórios de descendentes de africanos, conforme art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Decreto, 4.887/03, Art. 2º)

Considera-se que comunidade remanescente de quilombo é um conceito político-jurídico que tenta dar conta de uma realidade extremamente complexa e diversa, que implica na valorização da memória e no reconhecimento da população negra.

Para os quilombolas, o território é marcado por relações materiais e simbólicas com a natureza, constituindo lugar de produção e reprodução de saberes, em que estão registrados traços de sua origem africana e de sua trajetória brasileira de resistência de luta por acesso a terras e reconhecimento enquanto população tradicional.

A discussão da territorialização quilombola em Mato Grosso é uma questão complexa e, ainda, em processo de construção, devido aos diversos desafios enfrentados pelos quilombolas na garantia do seu direito à terra, no que tange ao reconhecimento e à regularização de suas terras. De acordo com Mato Grosso (2018, p 59), "em Mato Grosso, há cerca de 11 mil quilombolas que vivem em 69 comunidades, todas ainda não regularizadas, ou seja, sem demarcação." Essas comunidades buscam sair da invisibilidade e conquistar o reconhecimento legal das terras ocupadas e cultivadas para moradia e subsistência.

Referente ao conceito de Quilombo e quilombolas, apresentamos o conceito dos Dicionário da Educação do Campo de Caldart *et. al* (2012), que traz a seguinte definição:

No território colonizado pelo Estado português e batizado Brasil, os termos quilombo e quilombolas foram utilizados para caracterizar os sujeitos e grupos sociais organizados em torno da contestação ao sistema hegemônico escravista. Seguindo a tradição banto, o termo quilombo foi trazido e utilizado por africanos e afrodescendentes para caracterizarem seus territórios de resistência ante o sistema colonial escravista. Quilombolas tornaram-se os seus habitantes, aqueles que se rebelavam com a situação de escravização e marginalização em que se encontravam, nela forçosamente inseridos, como trabalhadores

explorados à exaustão, capturados e arrancados de seus territórios originários, comprados e vendidos como mercadoria (Caldart *et al.* 2012).

De acordo com Camilo (2020), os quilombolas em Mato Grosso são formados por descendentes de africanos que resistiram à escravidão e fundaram suas comunidades em áreas rurais, sendo essas caracterizadas por uma forte relação com o território e a natureza, e por uma cultura e tradições próprias, que buscam ser preservadas e valorizadas.

A comunidade Jejum está situada a 9,5 km da sede da Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, via Rodovia Adalto Leite - MT 341, distando 25 km da cidade de Poconé, via MT 060. Possuem uma cooperativa da agricultura familiar⁶⁶, chefiado por mulheres, organizadas na forma de Associação, intitulada como Associação das Mulheres Negras do Quilombo Jejum do Estado de Mato Grosso (AMUNERUQ), inscrita sob CNPJ n.º: 48.076.882/0001-03, que participou da chamada pública n.º 006/2023 – Poconé/MT, dando origem ao contrato n.º 001/2023, que possibilita a oferta de produtos de hortifrútis para atender a demanda da merenda escolar da Escola do Campo. Por meio de chamada pública relativas aos Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa Alimenta Brasil (PAB), organizada pela Secretaria de Educação de Mato Grosso (Seduc), fornece alimento para a merenda da escola do campo.

A alimentação escolar, no contexto brasileiro e do município de Poconé/MT, é essencial para o bom desempenho dos estudantes, uma vez que ao ser saudável e balanceada contribui para a melhoria do rendimento escolar, redução da evasão e da repetência, além de estimular hábitos alimentares saudáveis desde a infância.

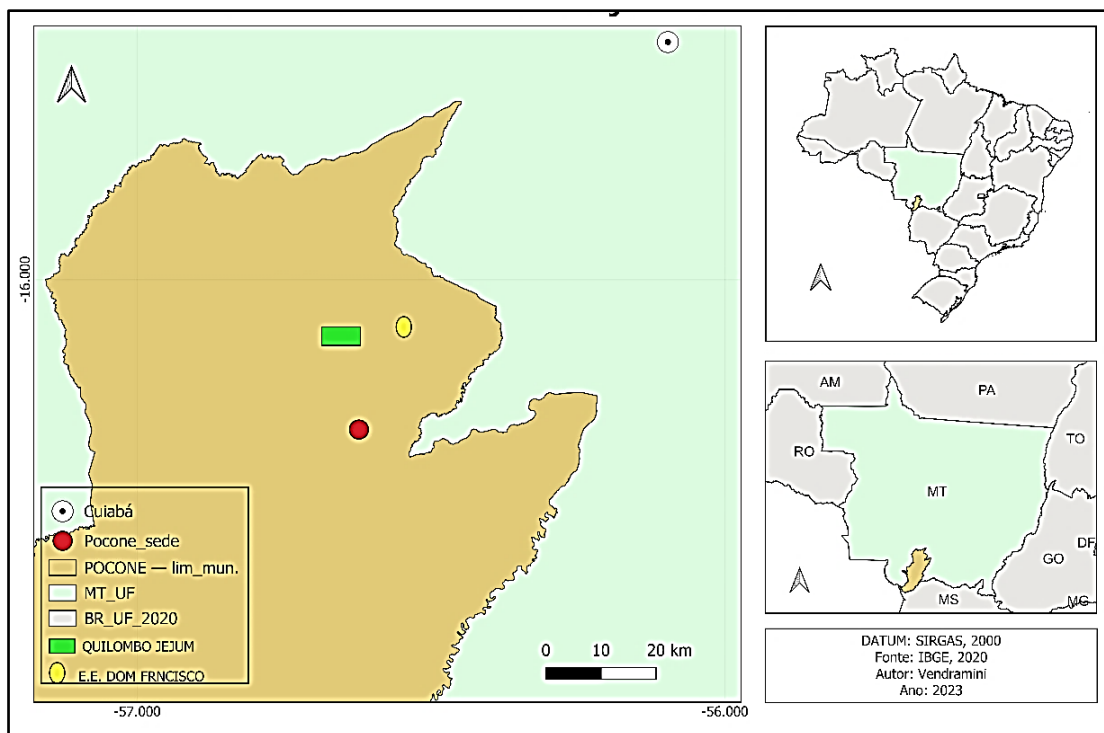
Face aos argumentos expostos, entendemos que sob a perspectiva do Paradigma da Questão Agrária (PQA), a relação de interdependência envolvendo renda, alimentação e educação no território quilombola, estabelecida por meio das políticas públicas de alimentação escolar, entre a comunidade do quilombo Jejum e a Escola do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, no

⁶⁶ Termo que se refere à maneira como a agricultura camponesa é nomeada nas políticas públicas e órgãos oficiais do Estado. Todavia, a partir do PQA, utilizaremos o conceito de agricultura camponesa, pelo seu caráter teórico-político historicamente referenciado.

município de Poconé/MT, tem impactos positivos para os processos de (re)existência dessa comunidade.

Desta forma, as comunidades quilombolas ou camponesas, podem participar por meio de processo de pregão que ocorre ao fim de cada ano letivo em Mato Grosso, para realizar o fornecimento de alimentos (frutas, verduras e legumes) para a merenda escolar, que atualmente, conforme estabelecido pelas diretrizes do PNAE, define que 50% dos produtos da merenda escolar devem ser oriundos da agricultura familiar, sendo uma oportunidade de fonte de renda para essas associações presentes nas comunidades de todo o Estado.

Figura 30 - Comunidade quilombola Jejum e escola Dom Francisco de Aquino Corrêa, nos contextos nacional, estadual e municipal



Elaboração: Vendramini (2023).

Conforme pode ser observado no mapa da figura 27, o quilombo Jejum, representado na cor verde, está em uma localização próxima a Escola Estadual Dom Francisco Corrêa (8km), representado na cor amarela, facilitando a entrega, pois o deslocamento ocorre por via asfaltada.

O Quilombo Jejum foi certificado como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares (FCP), Processo FCP nº 01420.001774/2005-92, Certificado FCP: Portaria nº 39/2005 de 30/09/2005, pautado no artigo 216 da Constituição Federal (Brasil, 1988) que diz:

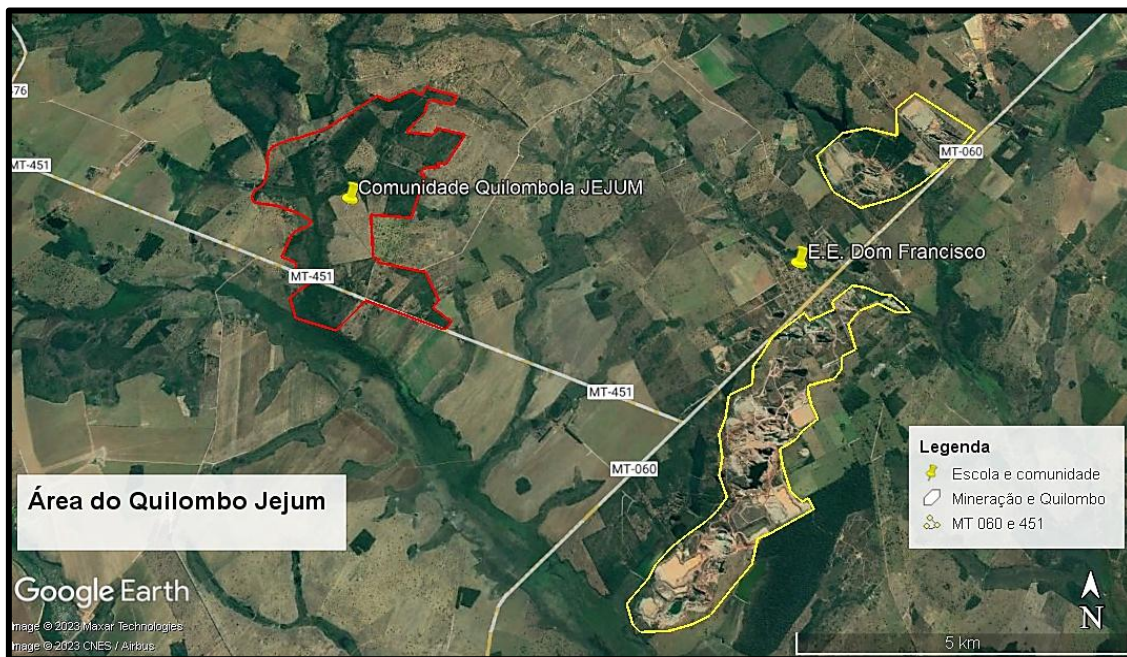
Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: [...]

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. Os manejos das sementes, bem como os arranjos produtivos locais, são feitos no seio das famílias, nas quais se reúnem cônjuges, filhos e, em alguns casos, agregados ou membros parentais de uma das partes (Brasil, 1988, art. 210).

No Quilombo Jejum, cuja área é de 835 hectares (Figura 28), moram 27 famílias, que vivem da produção familiar de subsistência e contam com apoio de

programas governamentais, como por exemplo, o Auxílio Brasil. Parte dos homens trabalham em fazendas de pecuária e monoculturas (como a soja) e garimpo (extração de ouro).

Figura 31. Localização do Quilombo Jejum, da Escola Estadual Dom Francisco e da Mineradora



Fonte: Google Earth Pro (2023). Org.: Vendramini (2023).

No mapa identificamos com traçado vermelho, a área da comunidade quilombola Jejum, que é a comunidade que fornecia parte dos alimentos (frutas, verduras e legumes) para a confecção de merenda escolar da escola Dom Francisco, em amarelo identificamos as áreas de mineradoras que desempenham forte influência na economia local, pois muitas pessoas da região trabalham nessas mineradoras.

As famílias do Quilombo buscam, como modelo de produção camponesa, aproveitar o seu espaço para produção de policulturas, que atendam a demanda familiar (autoconsumo) e que possibilitem a geração de produtos excedentes, ofertando grande parte do que é consumido na mesa dos brasileiros e, isso, não é diferente quando se trata de merenda escolar.

O acesso as políticas públicas de agricultura familiar existentes e em execução efetuados entre a Escola do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa

e a comunidade quilombola Jejum tem possibilitado a produção agroecológica, de qualidade, para todos os estudantes atendidos pela escola.

Agroecologia - Estilos de agricultura menos agressivos ao meio ambiente, que promovem a inclusão social e proporcionam melhores condições econômicas aos agricultores. Nesse sentido, são comuns as interpretações que vinculam a Agroecologia com uma vida mais saudável; uma produção agrícola dentro de uma lógica em que a natureza mostra o caminho; uma agricultura socialmente justa; o ato de trabalhar dentro do meio ambiente, preservando-o; o equilíbrio entre nutrientes, solo, planta, água e animais (Caporal, 2004, p. 06).

A citação de Caporal (2004, p. 06) apresenta a agroecologia como uma abordagem que se contrapõe aos modelos convencionais de agricultura, destacando a busca por sistemas produtivos menos agressivos ao meio ambiente, que simultaneamente promovem inclusão social e melhores condições econômicas para os agricultores. Essa perspectiva enfatiza que a agroecologia vai além de meras práticas agrícolas, constituindo um verdadeiro estilo de vida que integra saúde, justiça social e sustentabilidade ambiental.

Além disso, a Caporal (2004), reforça a dimensão social da agroecologia, ao vinculá-la a uma “agricultura socialmente justa” e à promoção de condições econômicas dignas para os agricultores. Esse enfoque crítico desafia os paradigmas da agricultura industrial, que frequentemente priorizam a produtividade e o lucro em detrimento do bem-estar humano e ambiental, e propõe uma reconfiguração dos sistemas produtivos com base em valores de equidade e sustentabilidade.

Portanto, a análise de Caporal (2004), evidencia que a agroecologia se apresenta como uma alternativa integradora, capaz de transformar não apenas os métodos de produção, e as relações sociais e ambientais no campo, promovendo uma sinergia entre a atividade agrícola, a preservação dos recursos naturais e o desenvolvimento territorial sustentável.

A escola do Campo Dom Francisco é atendida pela comunidade do Quilombo Jejum, que via chamada pública 01/2023/SEDUC, fornece os itens apresentados na tabela 1.

Quadro 13. Alimentos fornecidos pelo Quilombo para a merenda escolar

Produto in natura	Un.	Quant. (kg) anual	Valor (R\$)
Abóbora cabotiã	Kg	25	6,42

Abóbora paulista	Kg	20	6,00
Banana da terra	Kg	53	8,88
Batata doce	Kg	45	4,13
Beterraba	Kg	38	6,28
Cebolinha	Kg	81	14,02
Cenoura	Kg	330	5,05
Coentro	Kg	2	27,11
Couve	Kg	75	11,39
Laranja Pêra	Kg	675	4,10
Mandioca descascada congelada	Kg	94	9,93
Pimentão verde	Kg	23	9,45
Repolho branco	Kg	184	4,33
Rúcula	Kg	60	14,05
Salsa	Kg	74	25,42

Fonte: Chamada pública 01/2023/SEDUC. Org.: Vendramini (2023).

Várias são as legislações que garantem a alimentação escolar nas escolas públicas no Brasil, cujas principais são:

- Constituição Federal: garante o direito à alimentação como um direito social, o que inclui o fornecimento de alimentação escolar (BRASIL, 1988)
- Lei nº 9.394/1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), determina que a alimentação escolar é um dever do Estado e um direito dos estudantes da educação básica pública (BRASIL, 1996);
- Lei nº 11.947/2009: estabelece as diretrizes para a implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e prevê que, pelo menos, 30% dos recursos repassados pelo governo federal para a alimentação escolar devem ser destinados à compra de produtos da agricultura familiar (BRASIL, 2009);
- Resolução nº 26/2013 - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): estabelece as normas e os procedimentos para a execução do PNAE (BRASIL, 2013); e
- Lei nº 13.987/2020: estabelece que durante o período de suspensão das aulas presenciais, pois foi sancionada durante a pandemia de COVID-19, as famílias dos estudantes beneficiários do PNAE recebessem os recursos financeiros para garantir a alimentação das crianças e dos adolescentes em casa (BRASIL, 2020).

Cabe destacar dentre as legislações citadas, no contexto mato-grossense, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), segundo Mendes *et al.* (2022, p. 169):

O PNAE é um programa de alta relevância social, econômica e política na medida em que atende milhares de alunos de educação básica pública, gerando renda para os camponeses em todas as regiões de planejamento de Mato Grosso, ao mesmo tempo que contribui para uma alimentação diversificada e saudável nas escolas, descentralizando recursos financeiros dos grandes mercados capitalistas

O PNAE prevê que, no mínimo, 30% dos recursos repassados pelo governo federal para a alimentação escolar sejam utilizados para a aquisição de produtos da agricultura familiar, contribuindo assim para o desenvolvimento local e regional, além de garantir o acesso a alimentos mais frescos e saudáveis para os estudantes.

Além disso, o programa estimula ações de educação alimentar e nutricional, como palestras, oficinas e atividades educativas que buscam conscientizar os estudantes sobre a importância da alimentação saudável e da prática de hábitos alimentares adequados. Dessa forma, o PNAE contribui não apenas para a promoção da saúde e do bem-estar dos estudantes, para a melhoria da qualidade da educação no País, ao reconhecer a importância da alimentação escolar como um componente fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Os recursos do PNAE, por ser regido pela lei nº 11.947/2009 (Brasil, 2009) e por resoluções específicas do FNDE, garantem e regulamentam a oferta de alimentação escolar a todos os estudantes brasileiros da Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental, Médio, subsequente e Educação de Jovens e Adultos - EJA).

Os recursos financeiros federais destinados ao programa são oriundos do Tesouro Nacional e anualmente assegurados no Orçamento da União. Os valores per capita (Tabela 2), conforme modalidade/etapa de ensino do estudante, deve ser suplementado pelo estado ou município, dependendo da vinculação da unidade escolar.

Quadro 14. Valor por estudante repassado em 2022 pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar

Etapa/modalidade de ensino	Valor* per capita (R\$)
Creches	1,07
Pré-escola	0,53

Escolas indígenas e quilombolas	0,64
Ensino fundamental e médio	0,36
Educação de jovens e adultos	0,32
Ensino integral	1,07
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	2,00
Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	0,53

*Valor per capita, vigente em dezembro/2022, repassado pelo FNDE às Escolas Federais, Estados e Municípios, por etapa/modalidade. Org.: Vendramini (2023).

Os valores constantes na tabela 2 podem ser considerados baixos, uma vez que são relativos a cada estudante por etapa, por dia letivo. O cálculo do valor total tem como base, o total de estudantes por modalidade, informado no Censo Escolar, realizado durante o exercício fiscal anterior, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC).

Realizando um exercício hipotético, podemos visualizar qual o valor de repasse anual proporcional ao valor da tabela 2 e um quantitativo de educandos, apontados na tabela 3, de uma escola com 633 educandos. Assim sendo, constata-se que os valores totais são pequenos, considerando todo o ano letivo, e estes são divididos em dez parcelas anuais, e os fornecedores têm estabelecidos os valores por quantitativo de cada produto, impossibilitando uma negociação ou compra de safra completa.

Quadro 15. Cálculo hipotético do valor a ser transferido pelo FNDE

Modalidade	Aluno do censo 2020	Dias letivos	Valor (R\$) per capita 2022	Total (R\$)
Educação Infantil – Pré-Escola	123	200	0,53	13.038,00
Ensino Fundamental Anos Iniciais	456	200	0,36	32.832,00
Ensino Fundamental EJA	54	200	0,32	3.456,00
Total anual	633			49.326,00

Fonte: Base do FNDE (2020). Org.: Vendramini (2023).

Outra questão se refere a condição socioterritorial dos sujeitos em que, muitas vezes, a merenda na escola torna-se uma das principais refeições diárias, necessitando que a escola prepare uma quantidade de merenda maior em relação ao quantitativo estabelecido por nutricionistas na elaboração do cardápio e do quantitativo por estudante matriculado na escola, por dia letivo.

Esse ponto deixa a escola em uma condição difícil diante da necessidade da quantidade de merenda do dia a dia e do quantitativo estabelecido pelos órgãos regulamentadores, tendo que haver um “jogo de cintura” para suprir as necessidades e as demandas cotidianas da merenda escolar, que precisa seguir o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA).

Anteriormente, os preços eram definidos com base na média dos preços praticados nos mercados regionais. Dessa forma, os Estados, Municípios e Distrito Federal compravam da agricultura familiar, a preços justos, e destinavam esses alimentos a pessoas e locais que necessitassem, como associação de moradores, igrejas, escolas, hospitais, bancos de alimentos e restaurantes populares, todos devidamente cadastrados no programa.

Em 2021, pela Medida Provisória nº 1.061/2021 (Brasil, 2021), convertida na Lei 14.284/2021 (Brasil, 2021), houve a substituição do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) pelo Programa Alimentar Brasil (PAB). O PAB tem como finalidade principal incentivar a agricultura familiar, promovendo a inclusão econômica e social dos agricultores familiares mais pobres. Ao mesmo tempo, o programa visa promover o acesso à alimentação, em quantidade, qualidade e regularidade necessárias, pelas pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional, sob a perspectiva do direito humano à alimentação adequada e saudável.

O PAB promove o abastecimento alimentar: por meio de compras governamentais de alimentos; fortalece circuitos locais e regionais e redes de comercialização; valoriza a biodiversidade e a produção orgânica e agroecológica de alimentos; incentiva hábitos alimentares saudáveis e estimula o cooperativismo e o associativismo. O orçamento do PAB é composto por recursos do Ministério da Cidadania, do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento e demais órgãos públicos que façam uso da modalidade Compra Institucional (Brasil, 2021).

A Empresa de Pesquisa, Extensão Rural e Regularização Fundiária (EMPAER) é uma empresa pública do estado de Mato Grosso, com personalidade jurídica instituída pela Lei Complementar nº 461/2011 (Mato Grosso, 2011) e vinculada à Secretaria de Estado de Agricultura Familiar (SEAF). Tem como missão executar as políticas públicas na área de pesquisa agropecuária, assistência técnica e extensão rural, atendendo prioritariamente à

agricultura familiar. É um parceiro relevante no contexto do PAB e do PNAE, “pois trabalha ao lado dos camponeses incentivando boas práticas rurais e difundindo novas tecnologias para gerar e garantir o desenvolvimento econômico, social e ambiental da família rural” (CONSEPA, 2023, p. 01).

Entretanto, a EMPAER, de acordo com a AMUNERUQ não tem realizado visitas técnicas, nem apoiado, por meio de cursos ou outras formas de orientação. Tal situação faz com que o coletivo da associação se utilize da experiência prática (técnica-empírica) que possui para dar continuidade as atividades da produção local.

A Comunidade do Quilombo Jejum tem papel importante para o fornecimento da merenda escolar, produzindo hortifrutis de qualidade, pois grande parte são orgânicos. E, por outro lado, há possibilidade do Estado, por meio da Escola do Campo, incrementar o recurso no território quilombola, visando o fortalecimento da comunidade e a permanência dos sujeitos do campo, em seus territórios de origem. A merenda da Escola do Campo Dom Francisco é, para alguns estudantes, a principal alimentação diária, demandando da instituição que seja preparada em maior quantidade para suprir a fome, em desconformidade com o cálculo do quantitativo diário para cada estudante realizados pelas nutricionistas.

Recomenda-se que outros estudos sejam realizados com a finalidade de aprofundar as discussões e reflexão das especificidades do Quilombo e da escola analisada. Assevera-se que não há limites nessa relação, devendo haver um estreitamento no debate entre os quilombolas e os representantes do Estado, considerando que a escola é gerida pelo Governo Estadual. As políticas públicas, bem como órgãos regulamentadores, fiscalizadores e executores são de suma importância para que a sociedade, mesmo as que apresentem especificidades, como as escolas e sujeitos do campo, tenham seus direitos garantidos, conforme indicado na Constituição Federal de 1988.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao empreendermos este estudo acerca do ensino de Geografia, com ênfase no currículo escolar enquanto elemento condicionante de uma educação pública de qualidade voltada para as escolas do campo no estado de Mato Grosso, elegemos como objeto de análise o município de Poconé, com recorte específico na Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa. A partir da prática docente em Geografia, foram delineados os objetivos e as metodologias necessários para investigar as dinâmicas e contradições envolvidas no ensino desta disciplina sob o prisma do território.

No decorrer da pesquisa, foi construído um aporte teórico robusto acerca da ciência geográfica, fundamental para o desenvolvimento da investigação. As reflexões geradas promoveram no pesquisador um processo de amadurecimento cognitivo, relacionado a fenômenos interligados entre a escola, os estudantes e a comunidade escolar, resultando numa compreensão mais aprofundada e crítica sobre as especificidades e condicionantes da Educação do Campo. Tal realidade demanda não apenas debate e aprofundamento teórico, mas também a expansão de políticas públicas que fortaleçam as práticas escolares, especialmente mediante a valorização dos saberes tradicionais do campo.

A estruturação dos capítulos deste trabalho foi pensada de modo a apresentar uma tese ancorada em sólidos referenciais teóricos da ciência geográfica, abordando a história da consolidação da Educação do Campo, os movimentos socioterritoriais e as questões agrárias. Discutem-se, ainda, as especificidades do currículo escolar e da organização da educação no estado de Mato Grosso.

A Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa é apresentada com suas singularidades, destacando-se práticas pedagógicas em Geografia desenvolvidas com base em projetos interdisciplinares, que buscam promover uma aprendizagem significativa e crítica. Também são analisados os impactos de políticas públicas sobre o cotidiano escolar, com ênfase no transporte escolar e na participação das comunidades camponesas na oferta da alimentação escolar.

O contexto educacional do campo em Mato Grosso revela-se de suma importância para o desenvolvimento regional e para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade. Tal cenário exige reflexões sobre a implementação curricular e sobre o ensino de Geografia, considerando as particularidades socioterritoriais dos povos do campo. Isso justifica a relevância de se compreender e aprimorar o ensino de Geografia na Educação Básica do Campo em Mato Grosso.

A Educação do Campo deve ser construída sob uma perspectiva que reconheça o vínculo histórico entre os sujeitos do campo e seus territórios, rompendo com a lógica homogeneizadora dos currículos padronizados. O currículo, nesse contexto, precisa ser elaborado de maneira participativa, respeitando as tradições, os saberes populares e as necessidades concretas dessas comunidades.

No que tange à Geografia, essa disciplina assume o papel de instrumento fundamental para a compreensão das dinâmicas territoriais, sociais, econômicas e ambientais que impactam a vida no campo. Através do ensino de Geografia, os estudantes são levados a refletir criticamente sobre o uso da terra, a agricultura camponesa, as lutas pela reforma agrária, as políticas ambientais, a preservação dos recursos naturais e as relações de poder que configuram os territórios.

A Educação do Campo, portanto, se distingue pela articulação entre os saberes populares e o conhecimento científico, buscando uma formação integral e emancipatória que valorize as práticas culturais e produtivas dos povos camponeses. Em Mato Grosso, essa diversidade manifesta-se na presença de camponeses, quilombolas e indígenas, cada qual com suas tradições e formas específicas de relação com a terra.

Assim, o currículo da Educação Básica do Campo deve ser flexível e contextualizado, adequando-se às realidades locais. Em Geografia, o foco precisa recair sobre a análise das dinâmicas espaciais em múltiplas escalas — local, regional e global —, sempre articuladas ao cotidiano dos estudantes. Essa abordagem inclui o estudo dos impactos da agropecuária, dos processos de desmatamento e queimadas, e das lutas territoriais — temas trabalhados tanto nas práticas investigativas quanto nas atividades pedagógicas realizadas ao longo desta pesquisa.

Uma das propostas centrais defendidas neste trabalho para o ensino de Geografia na Educação do Campo é a adoção de metodologias críticas e problematizadoras, que envolvam ativamente os estudantes na construção do conhecimento geográfico. Nesse sentido, realizamos, entre 2022 e 2023, projetos interdisciplinares que incentivaram os estudantes a analisar, questionar e refletir sobre as dinâmicas territoriais que impactam diretamente suas vidas.

Com isso, compreendemos que o conhecimento geográfico passa a ser construído de forma colaborativa, através da participação ativa dos estudantes na investigação do território — seja mediante estudos do meio, seja por projetos que integrem a realidade comunitária. Ao aprenderem a partir de suas próprias experiências e de seus ambientes, os estudantes desenvolvem um entendimento mais profundo das condições socioambientais que os cercam e se tornam agentes de transformação em suas comunidades.

A Escola Dom Francisco de Aquino Corrêa abriga um público diverso, composto por estudantes camponeses, quilombolas e indígenas, distribuídos nas modalidades de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta configuração evidencia a importância de se produzir conhecimento técnico-científico que sirva de base para o planejamento de ações pedagógicas e de políticas públicas que respeitem suas especificidades, potencialidades e necessidades.

Entre os avanços observados no ensino de Geografia e na Educação do Campo na escola, destacam-se a atualização curricular, com a implantação de disciplinas voltadas aos saberes do campo, tais como Agricultura Familiar, Agroecologia e Economia Solidária, no Ensino Médio, e "Saberes do Campo" no Ensino Fundamental. Esta reestruturação impactou positivamente na participação estudantil, na interação em sala de aula, nos rendimentos escolares e nos indicadores avaliativos, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Outro avanço importante foi a implementação de editais que destinaram recursos financeiros para projetos específicos da Educação do Campo, como o Projeto Diversidade e o Projeto Escolas do Campo — Valorizando os Saberes e Tradições. Essas iniciativas têm fortalecido a identidade camponesa dentro do espaço escolar.

Entretanto, persistem retrocessos e desafios. A ausência de vontade política e a desarticulação entre as esferas governamentais — estadual, municipal e regional — comprometem o atendimento adequado às especificidades do campo, impondo às escolas metas urbanocêntricas sem oferecer as condições necessárias para seu cumprimento. Soma-se a isso a precariedade da infraestrutura física da escola, cujas obras de reforma enfrentam constantes atrasos, aumentos orçamentários e incertezas quanto à conclusão e ao fornecimento dos equipamentos prometidos.

Outro grave obstáculo é a carência de formação continuada específica para os professores que atuam no campo, bem como a escassez de materiais didáticos adequados — como globos, mapas atualizados, recursos tecnológicos e espaços para aulas práticas —, elementos fundamentais para o ensino eficaz da Geografia.

Ademais, a escola enfrenta um processo de redimensionamento, que resulta na transferência gradual das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a responsabilidade da rede municipal, gerando desconfortos administrativos e tensões internas, especialmente entre os docentes de unidade.

Esta pesquisa defende a necessidade imperativa da construção de um currículo personalizado e flexível, voltado às especificidades dos sujeitos e territórios do campo, como condição para a consolidação de uma Educação do Campo de qualidade. A inserção de práticas pedagógicas interdisciplinares e específicas no ensino de Geografia revelou-se crucial para potencializar a aprendizagem dos estudantes, ampliar sua participação e fortalecer seus vínculos com a escola e com sua realidade socioterritorial.

Concluimos que a continuidade de pesquisas voltadas para o fortalecimento da Educação do Campo, do ensino de Geografia e da construção curricular é imprescindível para fundamentar a formulação de políticas públicas que reconheçam, respeitem e valorizem os povos do campo.

O estudo realizado na Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa permitiu identificar, a partir da análise do ensino de Geografia e das políticas públicas educacionais, os avanços e os limites na construção da Educação do Campo em Poconé/MT, refletindo as dinâmicas presentes em todo o estado de Mato Grosso. Como perspectiva de aprimoramento, propomos a

implantação de itinerários formativos e de uma matriz curricular voltada para a Educação Integral do Campo, bem como a adoção da pedagogia da alternância, com um calendário escolar adaptado à realidade dos sujeitos camponeses, respeitando seus tempos, ciclos produtivos e modos de vida.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil: Potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial. 2003.

AB'SABER, Aziz. **Fundamentos da Geografia: Conceitos e Perspectivas**. 2007.

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo; ROCHA-LEÃO, Otávio Miguez de. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 51-68, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/727/610>

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yssuko. **O espaço geográfico ensino e representações**. São Paulo: Contexto, 2010. ASSMANN, H. Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida; PAULINO, E. T. Fundamentos teóricos para o entendimento da questão agrária: breves considerações. **Geografia**. Londrina, v.9, n.2, p113-127, jul./dez.2000.

ALMEIDA, Rosemeire. Aparecida. **(Re)criação do campesinato, identidade e distinção: A luta pela terra e o habitus de classe**. 1 ed. Editora UNESP. 2006.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida. (org.). **A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão multidisciplinar**. 1 ed. Editora UFMS. 2008.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida; PAULINO, Eliane Tomiasi. **Terra e território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida. **Educação do Campo Fundamentos Filosóficos, Sociológicos, Históricos**. 1 ed. Editora UFMS. 2013.

ALMEIDA, Rosemeire. Aparecida. Territorialização do complexo eucalipto-celulose-papel em Mato Grosso do Sul: sobreposição do uso da terra em relação a outros modos de vida. In: MENEGAT, Alzira S., PEREIRA, Veronica A. (Orgs.). **Movimentos sociais em redes de diálogos: assentamentos rurais, educação e direitos humanos**. Dourados: UFGD, 2013, p. 2012.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida; KUDLAVICZ, Mieceslau. Formação de Educadores do Campo em Mato Grosso do Sul. In: **Educação no Campo – Caderno de Reflexão**, 2013. p. 113-123.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida. A questão agrária, internacionalização e crise agroambiental. **Campo-Território: revista de geografia agrária**. Edição especial do XXI ENGA-2012, p. 127, jun./2014.

ALMEIDA, Alberto Alexandre Lima; DAMASCENO, Maria Francinete. O Neoliberalismo e a Educação Brasileira: a qualidade total em questão. **Revista Educação**, v. 10, n. 02, 2015. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7748891> Acessado por último em: maio. 2022.

ALMEIDA, C. S. **O Professor de geografia e a educação do/no campo em escolas estaduais de Dourados-MS**: discurso, teoria e prática. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdades de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

ALMEIDA, C. S.; ABREU, S. de. O ensino de Geografia em Escolas do Campo em Dourados (MS), o olhar dos professores de Geografia, discurso e prática. **ENTRE-LUGAR**, v. 13, n. 25, p. 88–116, 2022. DOI: 10.30612/rel.v13i25.14805.

ALMEIDA, J. C. de. **Representações de mundo nas apostilas de geografia no município de Herval/RS**: onde estão os povos do campo?. 2023. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 2 ed. Porto Alegre, 2000.

ALVES, T. S. O ensino da geografia nos anos iniciais das escolas do campo: uma possibilidade de participação e gestão do espaço vivido. **Revista Práxis Pedagógica**, v. 1, n. 3, p. 144-158, 2018. DOI: 10.69568/2237-5406.2018v1n3e3513.

ALVES, W. G.; MAGALHÃES, S. M. F. O ensino de geografia nas escolas do campo: reflexões e propostas. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 10, n. 1, 2012.

ALVES, David de Abreu. **Linguagens sensoriais no ensino de Geografia**: reflexão para inclusão de pessoas com deficiência visual. Anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV187_MD6_ID197_TB1723_27112023221150.pdf

ANDRADE, Eduardo. **Política de currículo para a escola organizada por ciclos de formação**: articulações, discursos e significantes nas Orientações Curriculares para a Rede Estadual de Mato Grosso - Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

ANDRADE, Regina Aparecida. **Educação do campo e alfabetização de jovens e adultos**: experiências em comunidades quilombolas e indígenas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

ARANTES, Antônio Augusto. **Cultura e territorialidade em políticas sociais**. In: LAGES, Vinícius; MORELLI, Gustavo; BRAGA, Christiano (Orgs.). Territórios

em movimento: cultura e identidade como estratégias de inserção competitiva. Rio de Janeiro/Brasília: Relume Dumará/SEBRAE, 2004. p. 87-126

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo **Cad. CEDES**, Campinas, Vol. 27, n 72, p. 147-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 17 mar. 2022.

AUGUSTO, D. C.; SILVA, M. da. Práticas e encaminhamentos de estudo na sala de aula: exemplos das aulas de geografia em um colégio do campo. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 5, n. 10, p. 67-76, dec. 2014. ISSN 2178-0463.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. **História da AGB**. jul. 2010. Disponível em: http://www.agb.org.br/arquivos/ata_de_fundacao.htm. Acesso em: 03 mar. 2022.

AUSUBEL, D.P. **EdlICGtiollal psychology**: a cogllitive view. (lil ed) Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1968. 685 p.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. and HANESIAN, H. **Educatiollal psychology**: a cognitive view. (2' ed) Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1978. 733 p. (tradução nossa).

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia eduCGcional**. (trad. de Eva Nick et al.) Rio, Interamericana, 1980. 625 p.

AZEVEDO, Aroldo de. **As Regiões Brasileiras**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

BATISTA, A. L. S. A relação campo-cidade no ensino de geografia: uma análise do trabalho pedagógico com estudantes do fundamental II. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 10, n. 2, p. 124-143, 2018. DOI: 10.9771/gmed.v10i2.18375.

BATISTA, A. L. S. **Os desafios do Ensino de Geografia na relação campo-cidade**: provocações a partir do debate da Educação do Campo. 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

BISPO, C. L. de S.; MENDES, E. de P. P. A educação escolar, o ensino de geografia e os aspectos socioculturais da população do campo. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 10, n. 1, p. 82-106, 2011. DOI: 10.5216/er.v10i1.13548.

BALL, BOWE, R; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London, New York: Routledge, 1992.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: OpenUniversity, 1994.

BALL. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **In: Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf> Acesso por último em 1 mai. 2021.

BALL. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso por último em mai. 2021.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen John. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BALL, MAGUIRE, M; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016

BALL, Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: Case studies in policy sociology**. Routledge, New York, 2017.

BATISTA, Maia Socorro Xavier. **Da luta às políticas de educação do campo: caracterização da educação e da escola do campo**. Anais, Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste, Natal/RN, 2014. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://memoria.cidarq.ufg.br/uploads/r/null/0/d/9/0d9023d154bddd7b4ff7d1d98f6a647042d8aa6c4cc9f73b83f3321783242da/BR-CMV-EPT-DNNE-024.pdf> Acesso: 22 jan. 2024.

BEECH, Jason. A internacionalização das Políticas Educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.32-50, Jul/Dez 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf>

BECKER, Bertha K. **As Amazônias de Bertha K. Becker**: ensaios sobre geografia e sociedade na região. 3 vols. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010

BLOOM, Benjamin Samuel; ENGELHART, Max David; FURST, Edward Joseph; HILL, Walker Harold; KRATHWOHL, David Rodney. **Taxonomia dos Objetivos Educacionais: A Classificação dos Objetivos de Aprendizagem**. Manual I: Domínio Cognitivo. Nova York: David McKay Company. 1956

BOURDIEU, Pierre, **Les trois états du capital culturel**, publicado originalmente in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6

BOURDIEU, Pierre. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Org. Maria Alice e Afrânio Catani – Petrópolis, RJ: Vozes, 2 edição. pp. 71-79.1999.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília (DF), 23 dez. 199, 2023.6. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. eBook (264 p.) Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> Acesso em: 20 março, 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT). Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensinofundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial, Brasília (DF), 21 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 11 de abr. de 2023.

BRASIL. **Lei 10.696, de 2 de julho de 2003**. Dispõe sobre a repactuação e o alongamento de dívidas oriundas de operações de crédito rural, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília (DF), 3 jul. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.696.htm. Acesso em: 10 de abr. 2023.

BRASIL. Lei 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial**, Brasília (DF), 25 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. CD/FNDE – Conselho Deliberativo. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 26**, de 16 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-ainformacao/institucional/legislacao/item/4620-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnden%C2%BA-26,-de-17-de-junho-de-2013>. Acesso em 24 abr. de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC** - Brasília: MEC/SEB. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Lei 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; altera as Leis 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília (DF), 17 jun. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html83>

BRASIL. **Lei nº 13.987**, de 7 de abril de 2020. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Presidência da República, Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.987-de-7-de-abril-de-2020-251562793>. Acesso em: 15 de abr. de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. **Diário Oficial**, Brasília (DF), 07 abril. 2020, Edição Extra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13987.htm. Acesso em 2m 18 de abr. de 2023.

BRASIL. Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil; define metas para taxas de pobreza; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e dispositivos das Leis nº 10.696, de 2 de julho de 2003, 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 12.722, de 3 de outubro de 2012; e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília (DF), Publicado em: 30/12/2021 | Edição: 246 | Seção: 1 | Página:1. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.284-de-29-de-dezembro-de-2021-370918498>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1061, de 2021**. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/149322>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Agricultura e do Abastecimento. Instrução Normativa 7, de 17 de maio de 1999. **Diário Oficial**, Brasília (DF), 19 mai. 1999. Disponível em: <http://www.agroecologia.gov.br/sites/default/files/publicacoes/IN%20007.pdf>. Acesso em: 15 abril, 2023.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Instrução Normativa 06, de 18 de dezembro de 2008. **Diário Oficial**, Brasília (DF), 19 dez. 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/vigilanciaagropecuaria/ivegetal/bebidas-arquivos/in-no-64-de-18-de-dezembro-de-2008.pdf/view>. Acesso em: 20 de abril, 2023.

BRASIL. **Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI**. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA**. “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA”. Manual de Operações. Brasília, abr. 2004.

BRASIL. Orientações curriculares - **Diversidades Educacionais**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Cuiabá, 2010. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/9418783/9589638/LIVRO+ORIENTAC+OES+CURRICULARES+DAS+DIVERSIDADES+EDUCACIONAIS+com+ficha+catalografica-t6SXF86A.pdf/08fde3af308c-5105-712c-f14918b65a8e>

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

BRASIL. Presidência da república. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **PRONERA** – Educação na reforma agrária. Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 10 de junho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação – **CONAE 2010**: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, 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. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf.

BRASIL. **Lei nº 10.880**, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jun. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelecendo critérios e normas para a promoção da acessibilidade. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm.

BUTTIMER, A. **Lar, horizontes de alcance e o sentido de lugar**. Nova York: St. Martin's Press, 1980. p.166-187. Traduzido por Letícia Pádua. Geograficidade | v.5, n.1, Verão 2015.

CAETANO, J. N; BEZZI. M. L. **Reflexões na geografia cultural**: a materialidade e a materialidade da Cultura. Soc. & Nat., Uberlândia, ano 23 n. 3, 453-466, set/dez. 2011.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Simone Maria Fernandes. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT15 da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, maio/ago. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/fTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/?format=pdf&lang=pt>

CAIXETA, S. S. Uni docência: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. **Dissertação** - Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2017.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, v.1, p. 133-152, 2001.

CALDART, Roseli Salete (orgs). **Projeto popular e escolas do campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, v.3. 2 ed. Brasília: UnB, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Os sujeitos da Educação do Campo**, In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (orgs). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Coleção por uma educação básica do campo, nº. 4. Brasília: UnB, 2002.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, pp. 60-81, jan/jun 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo20091/EducacaoMII/3SF/A_ESC_OLA_DO_C_AMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: mai. 2021.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo**. In: Molina, Mônica Castagna; Jesus, Sonia M. S. A. de (Org.). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 13-53. (Por uma Educação do Campo, 5).

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**. Setor de Educação MST. (Exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo, projeto UnB/Iterra, no XIV ENDIPE, POA, 29 de abril de 2008a).

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2008b.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. In: Molina, Mônica Castagna (Org.). Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20). 2010.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 778.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: Caldart, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-267.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge. “O MST e a Educação”. In: **A reforma agrária e a luta do MST / João Pedro Stédile (org)**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAMACHO, Rodrigo Simão; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) do ensino fundamental em debate. **Revista Formação (Online)**, Presidente Prudente, UNESP, n.15, v. 1, p.36-60, 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O ensino da geografia agrária e a formação de professores: entrevista com professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Seção Três Lagoas, v.1, p.99 - 125, 2010.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A geografia no contexto da educação do campo: construindo o conhecimento geográfico com os movimentos camponeses. **Revista Percursos**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 25- 40, 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho para compreender a realidade em que se vive. **Revista de Ensino de Geografia**, v.2, p.3 - 35, 2011.

CAMACHO, R. S. Discutindo o Paradigma da Questão Agrária: o movimento desigual e contraditório do desenvolvimento capitalista no campo brasileiro. **Revista Entre-Lugar**, v. 2 n. 3, 17–34. 2011

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014.

CAMACHO, R. S. A disputa ideológica pelo paradigma da educação do campo. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 7, AGB: Vitória – ES. Vitória – ES, **Anais eletrônicos**, 2014. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/site/anaiscomplementares?AREA#R>. Acesso em 20 de março de 2023.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A relação dos movimentos socioterritoriais camponeses com a Universidade por meio do PRONERA: diálogos e tensionamentos. **Revista NERA**, Presidente Prudente, Ano 20, nº 39 – Dossiê, pp. 186-210, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5409>. Acessado em set. 2023.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A Educação do Campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**. Curitiba, PR, v. 2, n. 2, 25, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Mf7pXW3vnZSjtxhCC3yYfnB/?lang=pt&format=pdf> . Acessado em set. 2023.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O Pronera: uma política pública de educação para inclusão da classe social camponesa. **Educação Socioal**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.649-670, jul.-set., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifpr.edu.br/index.php/MundiSH/article/view/64> Acessado por último em 15 fev. 2025.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Os Movimentos Socioterritoriais Camponeses como Sujeitos Coletivos Educativos: trajetórias dos camponeses-militantes no PRONERA/CEGeo. **In: O Campo no Brasil Contemporâneo: do governo FHC aos governos petistas** (protagonistas da/na luta pela terra/território e políticas públicas – vol II) Orgs. Fabiano Coelho, Rodrigo Simão Camacho – Curitiba: CRV, 2018, 378 p.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Políticas Públicas no Campo: uma análise do Relatório do II PNERA (1998-2011). **In: O Campo no Brasil Contemporâneo: do governo FHC aos governos petistas** (questão agrária e reforma agrária – vol I). Org. Fabiano Coelho, Rodrigo Simão Camacho. – Curitiba: CRV, 2018, 330 p.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. **Rev. NERA**, v. 22, n. 50, Presidente Prudente, Set/Dez./2019. pp. 64-90. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5888>. Acesso em jul. 2022.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Rev. NERA**. Presidente Prudente. v. 22, n. 48, pp. 38-57. 2019.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito à Educação do Campo. **Revista Campo-Território**, v. 15, n. 38, p. 81-105, dez., 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/54352>. Acessado por último em set. 2021.

CAMACHO, Rodrigo Camacho, Pedagogia do Movimento e Educação do Campo: Produtos/Produtoras da Resistência Territorial Camponesa. **Revista franco-brasileira de geografia**. n. 50, 2021. <https://doi.org/10.4000/confins.37478>

CAMACHO, Rodrigo Simão. Paradigmas em disputa na educação do campo. **Tese** (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. – Presidente Prudente: [s.n], 2014. 806 p. Disponível em: [rodrigo_camacho.pdf\(unesp.br\)](rodrigo_camacho.pdf(unesp.br)). Acesso em: set. 2021.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O marxismo como método e práxis: os conceitos de espaço e território enquanto totalidade em movimento. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 45, v. 2, p. 1-19, mai-ago/2023.

CAMACHO, R. S. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Política de Formação Emancipatória de Educadores (as) Camponeses (as) por meio da Pedagogia da Alternância. **Rev. NERA**. Presidente Prudente, SP. v.27, nº 2. 2024.

CAMACHO, R. S. A contribuição do pensamento de Carlos Rodrigues Brandão para a Educação do Campo: diálogos pedagógicos e campestres, interdisciplinares e interdependentes. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 19, n. 53, p. 51–80, 2024. DOI: 10.14393/RCT195371464. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/71464>. Acesso em: 17 fev. 2025.

CAMILO, J. J. S. A constituição dos sentidos na nomeação e renomeação dos quilombos e terras quilombolas de Mato Grosso. 2020, 130f. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Cáceres, 2020.

CAMPOS, Carlos Roberto Pires. **Introdução**: Aulas de campo como metodologia de ensino – fundamentos teóricos. In: CAMPOS, Carlos Roberto Pires (Org.). Aulas de campo para a alfabetização científica: práticas pedagógicas escolares. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2015. p. 17-30. Disponível em: <https://educimat.ifes.edu.br/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es/Livros/Aulas-de-Campo-para-Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-Cient%C3%ADfica-978-85-8263-092-1.pdf>

CAPORAL, F. R. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004. 24p.

CARLOS, A. F. A. A Geografia crítica e a crítica da Geografia. **Scripta Nova**. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2007, vol. XI, 245 (03). Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24503.htm>

CASTELLAR, Sonia M.V. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Revista Educação Geográfica e as Teorias de aprendizagens**. Cadernos Cedes, Campinas, vol.25, maio/ agosto, 2005.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) **Ensino de geografia**: Práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, A. C.; SILVA, PAULO R. F. ABREU e. A Dialógica entre a Cartografia no Ensino Básico e o Sistema de Informação geográfica nos pleitos territoriais. In: CASTROGIOVANNI et al. **Movimentos para ensinar Geografia** – Oscilações. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2016.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

COELHO, M. I. M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil**: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COLL, C. **Psicologia e currículo**. 5ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1987.

CONAE. **Documento de referência**. Conferência Nacional de Educação (CONAE) – 2024. Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. 2024 Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf Acesso em 05 de fev. 2024.

CONSEPA. **Conselho Nacional da Entidades Estaduais de Pesquisas Agropecuária**. Entidades Estaduais de Pesquisa agropecuária. Brasília (DF): [2023]. Disponível em: <https://consepa.org.br/oepas/empaer/>. Acesso em: 20 de abr. 2023.

COPATTI, C.; CALLAI, H. C. O ensino de geografia em educação do campo e o livro didático. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 105, p. 222-247, 2018. DOI: 10.21527/2179-1309.2018.105.222-247.

CARVALHO, Horacio Martins e COSTA, Francisco De Assis. Agricultura Camponesa. **Dicionário da Educação do Campo**. Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Org. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CORDEIRO, J. M. P.; OLIVEIRA, A. G. A aula de campo em geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. **Revista Geografia**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 099-114, mai/ago., 2011.

CORRÊA, R. L. **Espaço**: um conceito chave da geografia in: CASTRO, Iná Elias; GOMES, P. C.; CORRÊA, Lobato (orgs.). Geografia: conceitos e temas. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012. p. 15-47.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia cultural**: uma bibliografia. *Espaço e Cultura*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 67–71, 2002. DOI: 10.12957/espacoecultura.1998.6317. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/6317>

COSTA, H. H. C; LOPES. A. C. **A comunidade disciplinar em Goodson**: impasses em um registro pós-estrutural. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 67 out./dez. 2016.

COSTA, M. O. **Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade civil**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011. 346 f.

CUNHA, É. V. R. da. **Política curricular de ciclos como o nome da democracia**: o caso de Rondonópolis (MT). Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2015.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. **Modelagem de Sistemas Ambientais**. São Paulo: Edgard Blücher, 1999.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa: Assírio & Alvim. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1997.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2008.

DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. tradução Rogério da Costa. — São Paulo : Iluminuras, 2005.

DESERTO, J.; PEREIRA, S. H. **Estrabão, Geografia**. Livro III. Introdução, tradução do grego e notas. Imprensa da Universidade de Coimbra Classica Digitalia Vniversitatis Conimbrigensis, Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra. 2016. Disponível em: <http://classicadigitalia.uc.pt>

DOLLFUS, O. **O Espaço Geográfico**. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. 4.^a edição. Difel Difusão Editorial S.A –, 1982.

DUSSEL, I. **O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?** In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth Fernandes. Currículo: debates contemporâneos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Sobre o tema | Agricultura Familiar**. Brasília (DF): Embrapa, 2023. Disponível em: <https://www.embrapa.br/tema-agricultura-familiar/sobre-o-tema>. Acesso em: 16 abr. 2023.

FABRINI, J. E. Território, classe e movimentos sociais. **Revista da ANPEGE**, v.7, n.7, p. 97-112, jan./jul. 2011.

FARIAS M.N, FALEIRO W. **Educação dos povos do campo no brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo**. Educ rev [Internet]. 2020; 36. from: <https://doi.org/10.1590/0102-4698216229>

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2001.

FERNANDES, Bernardo Merçano. Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro. **Agrária (São Paulo. Online)**, [S. l.], n. 1, p. 16–36, 2004. DOI: [10.11606/issn.1808-1150.v0i1p16-36](https://doi.org/10.11606/issn.1808-1150.v0i1p16-36). HYPERLINK "<https://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/75>" Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/75>.. Acesso em: 14 fev. 2025.

FERNANDES, B. M. **A Formação do Espaço Agrário Brasileiro**. São Paulo: Hucitec, 2005.

FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais**. Observatorio Social de América Latina., v. 16, pp. 273-284. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**, Petrópolis, Vozes, 1999.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. 2002. Disponível em: <https://mst.org.br/download/questao-agraria-conflitualidade-e-desenvolvimento-territorial/> Acesso em: 20 abril. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-40.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: Paulino, Eliane T.; Fabrini, João E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, B. M. Território camponês. In: CALDART, R. S. (et.al). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.746-750.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. Editora: Cultura Acadêmica Editora; 1 edição. 2016.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: NEAD, 2004, p. 53-89.

FERNANDES, Bernardo Mançano. “Luta pela Reforma Agrária nos Governos Neoliberais e Pós-neoliberais: FHC, Lula e Dilma”. In: **“O Campo no Brasil Contemporâneo: do governo FHC aos governos petistas (questão agrária e reforma agrária – vol I)”** / Fabiano Coelho, Rodrigo Simão Camacho (Orgs.). – Curitiba: CRV, 2018, 330 p.

FERREIRA, C. O. **A Questão agroambiental no eixo temático TVT**: estudo de caso na Escola Estadual Nova Itamarati, Assentamento Itamarati II – Ponta Porã, MS. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

FERREIRA, D. S. Território, territorialidade e seus múltiplos enfoques na ciência geográfica. **Campo –Território**, v. 9, n.17, p. 111-135, abr/2014.

FERREIRA, L. F. Iluminando o lugar: três abordagens (Relph, Buttimer e Harvey). Boletim Goiano de Geografia 22 (1): 43 – 72. Jan./Jun. 2002.

FINATTO, R. A.; FARIAS, M. I. A Cartografia Social como recurso metodológico

para o ensino de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 25, p. 1-28, 2021. DOI: 10.5902/2236499443605.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

FURTADO, Adriana da Costa. O acesso às escolas do campo e o transporte escolar. **Educação no Campo**, v. 3, n. 1, p. 13-28, 2008. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/o-acesso-as-escolas-do-campo-e-o-transporte.pdf>

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: Ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luís Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Rev. Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

FREITAS, Luís Carlos de. **Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada**: anotações para uma resistência propositiva. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4 [78], p.906-926, out./dez. 2018.

FREITAS, Luís Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, Luís Carlos de. “Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST”. In: Celia Regina Vendramini e Ilma Ferreira Machado (org). **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro.. 1 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 216.

FRIEDMAN, Milton (1912-2006). **Livre para escolher**; tradução Lúcia Filgueiras. 1 Ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Org. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 778.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e Práxis e o Antagonismo entre a Formação Politécnica e as Relações Sociais Capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzkz3y5kSfcxqdRZk/abstract/?lang=pt>. Acessado por último em set. 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERMANI, Guiomar I. Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia. In: COELHO NETO, A. S.; SANTOS, E. M. C. e SILVA, O. A. (Org.). **(GEO)grafias dos movimentos sociais**. Feira de Santana (BA): Editora, UEFS. 2010, v.1, p. 269-304.

GIROTO, E. D Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Revista Geo Uerj**, (Rio de Janeiro), n. 30, p. 419-439, 2017.

GOBATO, M. R. **Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**: um olhar sobre a área das ciências da natureza. Dissertação de Mestrado. Cuiabá (MT): Instituto de Educação/UFMT, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista brasileira de educação**, v.16, nº47, mai-ago, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Último acesso em julho de 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 Edição, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro – RJ, 1982.

GOMES, Marquiana de F.V.B. Ser professor/educador e Ensinar Geografia: algumas reflexões. **Periódico Formação On line**, v. 1 n. 08, 2001.

GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. 6 ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

GOMES, A. M. C. **Educação do campo e os saberes da Geografia**: paisagem e território. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

GONÇALVES, C. W. P. Reformas no mundo da educação. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 68-87.

GOODSON, I. F. **Tornando-se uma matéria acadêmica**: padroes de explicação e evolução. *Rev. Teoria e Educação* (Porto Alegre), n 2, 1990.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e História**. Petropolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa e o futuro Social**. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 mai/ago. 2007.

GUHUR, Dominique Michéle Periotto e TONÁ. Nilciney. Agroecologia. **In: Dicionário da Educação do Campo**. Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Org. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

IBGE. **Estimativas de População e Área Territorial**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>

HAESBAERT, R. **Concepções de território para entender a desterritorialização**. In: SANTOS, M.; BECKER, B. K. (org.). Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 43-71

HAESBAERT, R. **Da desterritorialização à multiterritorialidade**. In: **Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo: USP, Anais, 2005.

HAESBAERT, Rogério. Dilema de Conceitos: **Espaço-Território e Contenção**. In: SAQUET M.A. e SPOSITO E.S. (Org.) Território. Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

HAESBAERT, Rogerio. Mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade. **Revista Formadores**: vivências e estudos, v. 7, n. 1, p. 74-77, jun./2014.

HODSON, Derek. **Redefining and reorienting practical work in school science**. Science Education, v. 76, n. 1, p. 85-97, 1993.

HIDALGO, Kênia Ribeiro da Silva; ZANATTA, Beatriz Azevedo; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. A pedagogia da explicação, a pedagogia da emancipação. **Práxis Educacional**, v. 11, n. 20, p. 333-348, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/853/725/1423>.

HOLZER, W. **A influencia de Eric Dardel na construção da geografia humanista norte- americana**. Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças. Porto Alegre, 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Base de dados por municípios das Regiões Geográficas Imediatas e Intermediárias do Brasil**, 2017. Consultado em 20 de mai. de 2023

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão Regional do Brasil** 2017. Consultado em 20 de mai. de 2023

INEP. **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/a_educacao_no_brasil_rural.pdf

JESUS, R. B. **Orientações Curriculares para a educação básica de Mato Grosso**: análise da política como texto e como discurso / Tese (Doutorado) -

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

KATO D. S., KAWASAKI C. S., CARVALHO L. M. O conceito de ecossistema como delimitação espaçotemporal nas pesquisas em educação ambiental: implicações para o ensino de ciências/biologia. **Revista ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-23, mai./ago. 2020.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KIMURA, S. **Território de luzes e sombras**: a proposta de ensino de geografia da CENP. Terra livre, São Paulo, v. 1, n. 32, p. 17-30, jan./jun. 2009.

KUDLAVICZ, Miesceslau; ALMEIDA, Rosemeire, Aparecida de. Abrindo caminhos para uma educação que valoriza os saberes do homem e da mulher do campo. **In: Educação do campo**: fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos, módulo III. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013. p.97.

KLIEBARD. H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991, 216p.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos), 2000.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução Urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/>

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

LIMA, M. T. T. e CAVALCANTE, L. V. Questão agrária e ensino de geografia: representações sobre o agronegócio na chapada do Apodi, Ceará. **Revista de Estudos Geoeducacionais**, vol. 10, núm. 22, pp. 188-207, 2019.

LIMA, B. B.; VASCONCELOS, T. S. L. Ensino de geografia, educação do campo e práticas docentes na escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros, Itarema-Ceará. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 27, p. 1-27, 2023. DOI:

10.5902/2236499471125.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 2005.

LONGO, L. **Linguagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, jul/dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul./Dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, Jul/Dez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular** / Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Democracia nas políticas de currículo**. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.700- 715 set./dez. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. 3 edição. José Olympio Editora. Rio de Janeiro/1988.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é Política?**. Coleção primeiros passos, editora brasiliense. São Paulo, 1982.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento**: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa. v.42, n.147, p.716-737, set./dez. 2012.

MACIEL, Jeanne Mariel Brito de Moura; CAMACHO, Rodrigo Simão. Entrevista: Educação do Campo e a produção de conhecimento: avanços, conquistas e desafios com Mônica Castagna Molina. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade - RIET**, v.1, p.270 - 280, 2020.

MAGER, R. F. **Objetivos para o ensino efetivo** - 2. edição ...-. SENAC - Rio de Janeiro, GB, 1972.

MARQUES, Wagner Rodrigues. Interpretação de Imagens de Satélites em Estudos Ambientais. *Ambiência*, v. 3, n. 2, p. 387-400, 2007. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/ambiencia/article/view/333> acesso em mai. 2022.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Abordagem do Ciclo de Políticas:** uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Último acesso em maio. 2021.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas.** Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe>. Acesso em maio. 2021.

MARCÓCCIA, Paulo Sérgio. **Educação especial na educação do campo:** 20 anos de silêncio. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha (Orgs.). Educação especial em escolas do campo: análise de um município do estado de São Paulo. Campinas: Revista HISTEDBR On-line, 2013. p. 179-193. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312631976_Educacao_especial_em_escolas_do_campo_analise_de_um_municipio_do_estado_de_Sao_Paulo

MARTINELLI, M. **Mapas da geografia e cartografia temática.** – 4. Ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

MARTINS, R. E. M. W. **A trajetória da geografia e o seu ensino no século XXI.** In: TONINI, I. M. et al. O ensino de geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 61-75.

MARX, K. **O Capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista.** 2 Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014. – (Vozes de Bolso).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feurbach). 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos Sobre Educação e Ensino.** Coordenador José Claudinei Lombardi. Unicamp, Faculdade de Educação, Campinas, Brasil, 2011.

MATIAS, L. F. **Por uma cartografia geográfica:** uma análise da representação gráfica na geografia. 1996. 146. Dissertação (Mestrado em Geografia Física). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 461 de 28 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a transformação da forma de constituição social da Empresa Matogrossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural - EMPAER/MT, e dá outras providências. D.O. de 28/12/2011, edição nº 25711, da página nº 01 até a página nº 03. 2011

MATO GROSSO. **Resolução Nº 126/03 – CEE/MT.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá, 2003. Disponível em: <<https://www.cge.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/RESOLUCAO+1>

26-03+-+CEEMT+EDUCACAO+PARA+O+CAMPO.pdf/3a00e238-c5f9-4aed-832e-d0a4a78ee890>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MATO GROSSO. **Lei Nº 8.469** de 07 de abril de 2006. Cuiabá, 2006. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-8469-2006-mato-grosso-dispoe-sobre-o-transporte-de-alunos-da-rede-estadual-de-ensino-residentes-na-zona-rural-do-estado-de-matogrosso-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares:** Concepções para a Educação Básica. Cuiabá, SEDUC-MT, 2010.

MATO GROSSO. **Resolução Normativa Nº 03/2013- CEE/MT.** Dispõe sobre a oferta de Educação do Campo no estado de Mato Grosso. Cuiabá: 2013. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MT_ceemt_00313.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MATO GROSSO. **Lei Nº 10.111**, de 06 de junho de 2014. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008. Cuiabá, 2014.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso:** Concepções para a Educação Básica. Mato Grosso, 2018.

MATO GROSSO. **Lei Nº 11.422**, de 14 de junho de 2021. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Cuiabá, 2021.

MATO GROSSO. **Decreto Nº 1497**, de 10 de outubro de 2022. Dispõe sobre o Programa de Educação 10 anos. Cuiabá, 2022.

MATO GROSSO. **Lei Complementar Nº49, de 1º de outubro de 1998.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares:** área de Ciências Humanas: Educação Básica./ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2020c.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares:** área de Linguagens: Educação Básica./ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2020b.

MATO GROSSO. **Portaria N. 070/15 - CEE/MT, de 16 de março de 2015.** Cria uma comissão para promover estudo sobre o sistema ciclado de ensino. Diário Oficial do Mato Grosso, Cuiabá MT, N. 26.496, Cuiabá, 2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Ciclo Básico de Aprendizagem** – pressupostos teóricos: Mato Grosso quer toda criança na escola. Série Subsídios, V. 3, Cuiabá, 1998.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso:** novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer. 2. ed. Cuiabá: SEDUC-MT, 2001. 195p.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. **Orientações curriculares** - concepções para a educação básica. Cuiabá, 2020a. 128p.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. Núcleo de Educação Infantil. Coordenadoria do Ensino Fundamental. Coordenadoria do Ensino Médio. Coordenadoria de Projetos Educativos. **Orientativo Pedagógico**. Cuiabá, 2016a.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. Núcleo de Educação Infantil. Coordenadoria do Ensino Fundamental. Coordenadoria do Ensino Médio. Coordenadoria de Projetos Educativos. **Manual de Lançamento dos objetivos de aprendizagem**. Cuiabá, 2016b.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. Núcleo de Educação Infantil. Coordenadoria do Ensino Fundamental. Coordenadoria do Ensino Médio. Coordenadoria de Projetos Educativos. **Quadro de Objetivos de Aprendizagem**. Cuiabá, 2016c.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. Núcleo de Educação Infantil. Coordenadoria do Ensino Fundamental. Coordenadoria do Ensino Médio. Coordenadoria de Projetos Educativos. **Quadro de Objetivos de Aprendizagem**. Cuiabá, 2018.

MATSUOKA, S. **A formação dos professores formadores dos CEFAPROS-MT: desenvolvimento e identidade profissional**. 2015. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2015.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2 ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 353 p.

MEC. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília/DF: 2007. (Coleção Cadernos SECAD, 2).

MENDES, C., GONÇALVES, J. R. Segurança e soberania alimentar: o caso brasileiro (1994-2015). **Caderno CRH**, 36, e023009. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v36i0.42137>. 2023.

MENDES, M. F.; CALAÇA, M.; NEVES, S. M. A. S. O Programa Nacional de Alimentação Escolar em Mato Grosso: avanços e retrocessos entre 2011 e 2014. **Geosul**, Florianópolis, v. 37, n. 82, p. 149-172, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2177-5230.2022.e71539>. Acesso em: 16 abril 2023.

MENEGÃO, R. C. S. G. **A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008, 215p.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?**. 1 Ed. São Paulo-SP, Editora Boitempo, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 39-64. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_-_questes_para_reflexo.pdf

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**. Questões para reflexão. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo**: experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1033.pdf>

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 585-594

MOLINA, Mônica C; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, jul./dez, 2014**. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Último acesso em ago. 2020.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral**: uma nova escola para o novo tempo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 9.ed. São Paulo:Hucitec, 1990.

MORAIS, E. H. M. de. **O papel do ensino de geografia no fortalecimento da educação do campo e na (re)construção do território camponês local**. 2018. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MORAIS, E. H. M. de.; MORAIS, J. L. L. de. O ensino de geografia no contexto da educação do campo: um relato sobre a escola família agrícola de Natalândia - Minas Gerais. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 14, n. 2, p. 01-18, 2018. DOI: 10.5216/rir.v14i2.51680.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. tradução de Maria Aparecida Baptista - 5. ed. - São Paulo, Cortez, 2001.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa Crítica**. Brasília: Editora da UnB. 2011.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. 14 ed. - São Paulo : Brasiliense, 1994.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** : por uma epistemologia crítica. - 1., ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2008.

MST. **Dossiê MST escola**: documentos e estudos1990-2001. Caderno de Educação nº 13. Veranópolis: Iterra, 2005.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. **In: Educação do Campo e Pesquisa Questões para Reflexão**. Org. Mônica Castagna Molina. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 152.

NARDOQUE, Sedeval; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. Território Rural do Bolsão (MS): Realidade e Perspectivas. **Boletim DATALUTA**, NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, Presidente Prudente, p. 02-10, jan. 2015.

NARDOQUE, S. A relação campo-cidade: abordagem sob o prisma da questão agrária. In: SPOSITO, E. S. (et al). **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016. p. 255-286.

NARDOQUE, S. Expansão geográfica do capital e Reforma Agrária em Mato Grosso do Sul nos governos FHC e Lula. In: COELHO, F.; CAMACHO, R. S. **O campo no Brasil contemporâneo: do governo FHC aos governos petistas (questão agrária e Reforma Agrária)**. Curitiba: CRV, 2017.

NARDOQUE, S.; MELO, D. S.; KUDLAVICZ, M. Questão agrária em Mato Grosso do Sul e seus desdobramentos pós-golpe de 2016. **Revista OKARA: Geografia em debate**. v.12. n.2, 2018. p.624-648.

NASCIMENTO, Erica Nayara. Educação Do Campo e Produção Agroecológica no Assentamento Roseli Nunes, Mirassol D'oeste-MT: Estratégias de (re)criação da juventude camponesa. **Tese**. Programa de pós-graduação em mestrado e doutorado em Geografia – PPGeo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, 2025.

OLIVEIRA, A. A.; CHAGAS, P. B; BORGES, W. A; GONÇALVES, J. S. Intervenções urbanas a partir de investimentos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC): a reterritorialização dos moradores do entorno da obra Contorno Norte de Maringá-PR. **Gestão & Regionalidade**, v. 23, n. 103, p. 278-295, jan-abr/2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os parâmetros curriculares nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** Crise da Geografia, da escola e da sociedade. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino de Geografia?**. 9. ed. - São Paulo : Contexto, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Agricultura brasileira**. In: Jurandyr L. S. Ross et al. Geografia do Brasil, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, Tarcisio Dorn de; COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copetti. A educação na constituição do sujeito: reflexões numa perspectiva cidadã. *Revista Itinerarius Reflectionis*, Jataí, v. 14, n. 2, p. 1-13, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/53685> Acesso em: 4 mar. 2025.

OLIVEIRA, Regis Aparecido de. Políticas de currículo para Educação do Campo no município de Cáceres-MT. **Dissertação** - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Cuiabá, 2014. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/712fddb23e7150df421629b91878e2eb.pdf> Acesso em 30.03.2022.

OLIVEIRA, Valdenor Santos. Ensino de ciências na escola do campo em alternância: o caso de uma escola do município de Terra Nova do Norte em Mato Grosso. **Dissertação** - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Cuiabá, 2012. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/514817005c3937ad2d80584774cf3362.pdf> Acesso em 20.03.2022.

OLIVEIRA, A. M. A escola camponesa na alternância e o ensino de geografia. **Mercator**, Fortaleza, v. 12, n. 28, p. 171-187, sep. 2013.

OLIVEIRA, A. M. Campesinato, ensino de geografia e escolas do campo: o conhecimento geográfico como um saber em conjunto. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 62–75, 2011. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2011.74232.

OLIVEIRA, A. M. de. Construindo saberes e conhecimentos geográficos com professores em serviço nas escolas do campo - **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 99–111, 2011. DOI: 10.5216/bgg.v30i2.13800.

OLIVEIRA, A. M. de. Ensino de geografia e escolas do campo: o conhecimento geográfico como um saber em conjunto. **Geographical Journal of Central America**, v. 2, n. 47, p. 1-9, 2012.

OLIVEIRA, A.; SILVA, E. V. da. Geografia e escola do campo: saberes, práticas e resultados. **Mercator**, Fortaleza, v. 8, n. 16, p. 177-186, oct. 2009.

OLIVEIRA, Neide Martins. **Práticas pedagógicas e educação em comunidades tradicionais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, F. C. O ensino de geografia no âmbito da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande. **Revista GeoSertões**, Cajazeiras, v. 2, n. 4, p. 56-73, dez. 2017.

OLIVEIRA, G. M. de. Enseñanza de la Geografía y resistencia campesina en una trinchera en el semiárido de Bahía, Brasil. **Didácticas Específicas**, n. 24, p. 63-74, 2021. DOI: 10.15366/didacticas2021.24.004.

OLIVEIRA, G. M. De.; santos, s. B. Dos.; rodrigues, v. Dos s. Por um ensino de geografia crítico na luta pela educação do campo. **Arigó**, v. 4, n. 01, p. 1-12,

2023.

OLIVEIRA, J. F. De.; MARQUES, L. de S. Contribuições de Paulo Freire para o ensino de Geografia no contexto da educação de jovens e adultos no campo. **Revista Mutirão. Folhetim de Geografias Agrárias do Sul**, v. 4, n. 2, p. 91-100, 2023. DOI: 10.51359/2675-3472.2023.258885.

PAULINO, Eliane Tomiasi. Territórios em disputa e agricultura. In: FABRINI, J. E., PAULINO, E. T. (org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão popular, 2008. p.213-238.

PENTEADO, Kleber Rodrigo e NARDOQUE, Sedeval. A questão agrária, estado e políticas públicas para o campo no Brasil. **Revista Eletrônica Da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Seção Três Lagoas - v. 1, nº 34, 2021.

PEREIRA, Oldair José Tavares. O professor iniciante da escola do campo e sua formação: por entre espelhos. **Dissertação** - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Educação, Rondonópolis, 2017. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/f1acfbdb87db8cf6692949e6be599a576.pdf> Acesso em 05.03.2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista SIMPE**. Porto Alegre-RS, p. 11-33, 2006.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96 p.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

POLANYI, K. **A Grande Transformação**: as origens da nossa época. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PONTUSCHKA, N. N. **Para ensinar e aprender Geografia** / Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Yida Paganelli, Núria Hanglei Cacete. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO, Itamar. Concepções e percepções de Educação do Campo na escola municipal Boa Esperança Sorriso - MT. **Dissertação**. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016. https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/5486de210c483e5ac862bf53bd2f76_96p.pdf Acesso em 23.03.2022.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A nova questão agrária e a reinvenção do campesinato. **Geografias**, v. 1, n. 2, p. 11-34, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/view/13178>

PRADO J. C. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Brasiliense, 1961.

PRADO, Lucia. Cinema como proposta educativa. **Anais** do V EPEAL. Disponível em: <https://www.sociologiaemos.pro.br/wp-content/uploads/2019/03/cinema-como-propostaeducativa.pdf> Acesso em: 31.03.2022.

PRETTI, Oreste. **Educação rural no Brasil**: análise histórica e crítica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. Tradução: Maria Cecília França – Editora Ática, 1993.

RECK, Jair. (Org.) **Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso**. Contextos: (RE) significando a aprendizagem e a vida. Cuiabá: Ed. Difanti, Seduc-MT, 2007.

RELPH, E. **Humanism, phenomenology, and geography**. Annals of the association fo american geographers. New York, v. 67, n. 1, p. 177-9, 1977.

RIBEIRO, Orlando. **O ensino da geografia**. Porto: Porto Editora, 2012. Disponível em: <https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/o-ensino-da-geografia/10984519>.

RIBEIRO, R.P.; NUÑEZ, I.B. **Pensando a aprendizagem significativa**: dos mapas conceituais às redes conceituais. In: NUÑEZ, I.B.; RAMALHO, B.L. (Orgs.). Fundamentos do Ensino-aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática: o novo ensino médio. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 201-225.

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 - 1942)**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. 1996.

ROCHA, S. A. **Os professores leigos e o Proformação**: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Marília, SP: UNESP, 2001.

RODRIGUES, K. **O conceito de lugar**: uma aproximação da Geografia com o indivíduo – Anais do XI Encontro Nacional da ANPEGE, 2015. Disponível em: www.enanpege.ggf.br/2015.

ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. **Geografia do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

ROSA, Gerson; SIQUEIRA, Euzemar. A Agroecologia como estratégia de território da Educação do Campo em Mato Grosso. **Anais...** XXIV Encontro Nacional de Geografia Agrária – Dourados, MS 2018 disponível em <http://anaisenga2018.comunidades.net/a-agroecologia-comoestrategia-de-territorio-da-ed4> Acesso em: 09.03.2022.

ROSSETTO, Onélia; SOUZA, Sebastião; SIQUEIRA, Euzemar. Políticas públicas para a Educação do Campo em Mato Grosso - Brasil. **Revista Mato-Grossense de Geografia**. Cuiabá, v. 17, n. 1, p. 139-158, janeiro/junho, 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geografia/article/view/1659/2855> Acesso em 06.05.2022.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, D. **A reinvenção do espaço**: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

SANTOS, Edson Flávio. Cercas malditas: utopia e rebeldia na obra de Dom Pedro Casaldáliga. **Dissertação**. Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, 2011. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/EDSON-FLAVIO-SANTOS.pdf> Acesso em 22.04.2022.

SANTOS, L. A, BOCCARDO, L. O conceito de biodiversidade em artigos de educação ambiental no Brasil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.7, p. 66786-66804 jul. 2021

SANTOS, Marilene. A educação do campo no plano nacional de educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. Pol. Públi. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n.98, p. 185-212, jan./mar., 2018.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. - 5. ed. 3. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 7.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SANTOS, Milton. **Espaço e método** - 6. ed., 3. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova**: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed., 3. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

SAQUET, Marcos Antônio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SAQUET, Marcos Antônio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p. 55-76, jan./jun., 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12646> Acesso em 03.03.2022

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/n28/n28a13.pdf> acesso em mai. 2022

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SILVA, M. G. da; SANTANA S. S. de; SILVA C. S; BRAGA M. C. B; QUEIROZ M. C. M. A BNCC, a redução da carga horária de geografia e o dilema da seleção

dos conteúdos: um debate necessário. **Revista Ensino de Geografia** (Recife) V. 4, No. 3, 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias de currículo / Tomaz Tadeu da Silva. - 3. ed. - 4. reimp - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Marcos Jonatas Damasceno da. O desinteresse dos alunos nas aulas de Geografia: estudo de caso de uma escola privada em Belém – PA. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 3, p. 79-88, 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/viewFile/4451/2440>.

SILVA, Maria Aparecida Campos da. **Educação do campo**: políticas públicas e formação de professores. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Marcelo Scabelo da. **Aulas de campo como metodologia de ensino** – fundamentos teóricos. In: CAMPOS, Carlos Roberto Pires (Org.). Aulas de campo para a alfabetização científica: práticas pedagógicas escolares. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2015. p. 17-30. Disponível em: <https://educimat.ifes.edu.br/images/stories/Publica%C3%A7%C3%B5es/Livros/Aulas-de-Campo-para-Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-Cient%C3%ADfica-978-85-8263-092-1.pdf>

SIQUEIRA, Euzemar. 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** – Pós-graduação em Geografia – ICHS-UFMT, 2011.

SIQUEIRA, Euzemar. **Políticas Públicas no Contexto da Educação do Campo**: Na Perspectivas de Sua Institucionalização no Estado de Mato Grosso. P. 528 a 533 in Anais Seminário de Educação e seus modos de ler – escrever em meio à vida. Cuiabá: Instituto de Educação, 2014. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.evento/FrmListaAvaliacaoTrabalhos.aspx?eventoUID=59&sit1=1&sit2=3&temaUID=207> Acesso em 06.04.2022.

SOUZA, Thiago Santos de; MELO, Lívia Gabriela Fonseca; PIRES, Diego Bruno Souza. **Educação emancipatória como pedra angular para promoção, proteção e valorização dos direitos humanos**. *Revista de Direitos Humanos e Estudos Sociais*, v. 14, n. 1, p. 339-366, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350716727_Educacao_emancipatoria_como_pedra_angular_para_promocao_protecao_e_valorizacao_dos_direitos_humanos.

SOUSA, Cristiane Aureliano de; MEDEIROS, Monalisa Cristina Silva; SILVA, José Adailton Lima; CABRAL, Laíse Nascimento. A aula de campo como instrumento facilitador da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 25 out. 2016. Disponível em

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/22/a-aula-de-campo-como-instrumento-facilitador-da-aprendizagem-em-geografia-no-ensino-fundamental>

SOUZA, I. R. DE; ALMEIDA, R. Relato de experiência: trajetória de construção da educação no/do campo na Escola Municipal Rural São Joaquim Polo e Extensões em Selvíria-MS. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas**, v. 1, n. 24, p. 79-110, 11.

SOUZA, M. L. de. Com o Estado, apesar do Estado, contra o Estado: os movimentos urbanos e suas práticas espaciais, entre a luta institucional e a ação direta. **Revista Cidades**. Presidente Prudente, v.7, n.11, p.13-47, 2010

SOUZA, M. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. El et al. (org). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educ. Soc. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf> Acesso em: 27.03.2022.

SOUZA, Márcia de Oliveira; SILVA, Maria de Fátima do Nascimento. **Ensino de Geografia, outros saberes e cidadania**. In: SILVA, José Aldemir; SOUZA, Márcia de Oliveira (Orgs.). Ensino de Geografia, outros saberes e cidadania. 1. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021. p. 1-15. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357166929_Ensino_de_geografia_outros_saberes_e_cidadania_org

SOUZA, T. T. **História da Geografia escolar**: uma possibilidade de estudo da cultura escolar através da história oral temática híbrida. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

SOUZA, M. A, A. de. O ensino do conteúdo de solos na educação do campo: uma análise da E.E.M. Paulo Freire em Mombaça- CE. **Revista Mutirão**. Folhetim de Geografias Agrárias do Sul, v. 3, n. 3, p. 126–146, 2023. DOI: 10.51359/2675-3472.2022.255639.

STRAFORINI, R. ; FREITAS, A. S. F. **Diálogos possíveis entre paisagem de licenciatura e a paisagem de conhecimento profissional**. In: Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar / org. Ana Angelita da Rocha, Ana Maria Monteiro, Rafael Straforini. – Rio de Janeiro : Consequência, 2019.

STRAFORINI, R. **Giramundo**, Rio de Janeiro , v.2 , n.4 , p. 43-157, jul. /dez. 2015 .

TEIXEIRA, C. C.; CASTROGIOVANNI, A. C. Paisagem, lugar e território e o ensino de geografia no campo: a geografia sob o olhar dos professores do campo. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 30–38, 2019. DOI: 10.22456/1982-0003.97196.

TROCHIM William M.; Donnelly James P. **Research Methods: The Essential Knowledge Base**. Editora: Cenage Learning. 2016

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1982.

THOMAZ Jr., Antonio. **Trabalho de campo**: o laboratório por excelência do geógrafo. In Geografia passo-a-passo: ensaios críticos dos anos 1990. Presidente Prudente: Centelha, 2005.

TYLER, Ralp. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. 6. ed. Porto Alegre : Globo, 1979.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político- pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VESENTINI, J. W. **O método e a práxis** (notas polêmicas sobre a geografia tradicional e a geografia crítica). Terra livre, São Paulo, n. 2, p. 59-91, jul. 1987.

VIANA, L. B.; ROSA, D. de F. C.; AMARAL, R. G. do. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de geografia no ensino fundamental I. **Revista Percorso – NEMO**. (Maringá), v. 13, n.1, p. 23 - 41, 2021.

VENDRAMINI, W. J. Reflexões sobre as práticas pedagógicas no ensino de geografia. **Revista de Comunicação Científica**, v. 5, n. 1, p. 22-33, 2019.

VENDRAMINI, William James; CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do Campo e Movimentos Socioterritoriais Camponeses: A Conquista das Políticas Públicas do Pronera e Pronacampo In: AMEIDA, Rosemeire A. *et al.* (org.). **Dinâmica territorial em tempos de hegemonia do capital monopolista**: subordinação e resistências. Campo Grande: UFMS, 2023, v.1, p. 313-338.

VENDRAMINI, William James e CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do Campo: Conflitos territoriais no campo e a conquista de políticas públicas pelos movimentos socioterritoriais camponeses. **Geografia no Século XXI** - Volume 7/ Organização: Fabiane dos Santos Belo Horizonte - MG: Poisson, 2022. Disponível em: DOI: [10.36229/978-65-5866-177-1.cap.07](https://doi.org/10.36229/978-65-5866-177-1.cap.07)

VENDRAMINI, W. J.; CAMACHO, R. S. Ensino de Geografia com aula de campo na escola do campo Dom Francisco de Aquino Corrêa - Poconé, MT. **Geografia: Ambiente, Educação e Sociedades**, v.1, n. 5, p. 72-86, 2024. DOI: <https://doi.org/10.30681/geoambes.v1i5.12461>

VENTURI, Luis Antonio Bittar. **Geografia**: práticas de campo, laboratório e sala de aula. São Paulo: Editora Sarandi, 2011. 528 p.

VIEIRA, Solange Francieli. Uso dos jogos digitais de simulação no processo de ensino e aprendizagem de geografia. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 7, p. 11337-11352, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/50175>

VLACH, V. R. F, O Ensino de Geografia no Brasil: Uma Perspectiva Histórica: In:VESENTINI, J.W. (Org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VLACH, V. R. F. **A propósito do ensino de geografia**: em questão, o nacionalismo patriótico. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988

VESENTINI, José William. **Geografia crítica e ensino**. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). Para onde vai o ensino de Geografia?. São Paulo: Contexto, 1994. p. 13-27.

VESENTINI, José William. **Sociedade e espaço**: geografia geral e do Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

VIEIRA, Noemia Ramos. O Conhecimento Geográfico Veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o Espaço Agrário Brasileiro: Reflexões para uma Geografia Crítica em Sala de Aula. **REVISTA NERA** - ano 7, n. 4 – janeiro/julho de 2004

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Vol. I, 4ª ed. Brasília: UnB, 2004.

ZANON, R. S. Política nacional de agroecologia e produção orgânica: breve análise da implementação no estado do rio grande do sul. **BNDES**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 54, p. 143-183, set. 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/21523/1/PR_BS_n.54_Agroecologia_215339.pdf. Acesso em: 12 abril, 2023.

ANEXO I

Quadro das Trinta políticas para a educação de Mato Grosso até 2032

A POLÍTICA	DEFINIÇÃO	OBJETIVO	COMPONENTES
SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO	É uma forma planejada e estruturada que conecta o livro didático, a plataforma digital, a formação dos professores, a avaliação e a assessoria pedagógica	Aprimorar o desempenho educacional dos estudantes da rede pública de ensino do mato grosso adotando o sistema estruturado de ensino, com o objetivo de melhorar a aprendizagem.	1. Material Didático. 2. Plataforma Digital. 3. Avaliação Permanente. 4. Formação Continuada dos Docentes. 5. Circuito de Gestão.
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	Estruturada por cursos propostos na perspectiva do desenvolvimento profissional docente e visa atender as necessidades de melhoria de aprendizagem dos estudantes, identificadas a partir dos resultados de avaliações internas e externas e no seu desempenho na rotina escolar.	Desenvolver as competências necessárias dos professores para atuarem como mediadores de conhecimento com os estudantes.	1. Formação em práticas pedagógicas. 2. Formação em tecnologia. 3. Formação dos Materiais Complementares.
ALFABETIZAÇÃO	Tem como objetivo estratégico garantir a alfabetização na idade certa para todos os estudantes do estado de Mato Grosso e elevar seu índice de proficiência.	Garantir a alfabetização na idade certa e a erradicação do analfabetismo por meio de estratégias que atendam os estudantes.	1. Alfabetiza MT. 2. Monitoramento e premiação anual para as escolas. 3. Maior participação no ICMS aos municípios que atingirem as metas e alfabetização.
NOVO ENSINO MÉDIO	Com a proposição curricular por competências e habilidades apontada pela BNCC associa-se ao propósito de educar para a cidadania global. Com o desenvolvimento de cidadãos atuantes, críticos,	Garantir a oferta de educação de qualidade aos jovens mato-grossenses e aproximar as escolas da realidade do estudante, considerando as complexidades do mundo do trabalho e da vida em	1. Implementação do Novo Ensino Médio em toda a rede. 2. Itinerários Formativos. 3. Oferta de Cursos Técnicos Profissionalizantes.

	conscientes e protagonistas na sociedade.	sociedade.	
AVALIAÇÃO (AVALIA MT)	Viabiliza identificar lacunas no aprendizado e criar condições propícias para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem significativo para os estudantes, sendo um importante instrumento de gestão.	Implementar um sistema estadual de avaliação visando produzir evidências para subsidiar o trabalho e a intervenção das áreas pedagógicas.	1. Avaliações Diagnósticas, que podem ser realizadas no âmbito restrito da rede estadual (internas) ou por instituições como o CAED (externas). 2. Avaliações Formativas. 3. Avaliações Somativas. 4. Monitoramento e Plano de Ação para a Formação Continuada e Práticas Pedagógicas.
MATERIAIS ESCOLARES	Visa garantir que todos os estudantes da rede estadual tenham acesso aos materiais escolares, oportunizando uma educação mais humanizada e igualitária	Garantir que todos os estudantes da rede pública estadual tenham materiais / kits escolares de qualidade para a realização plena das atividades.	1. Kit de material escolar para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 2. Kit de material escolar para o Ensino Fundamental – Anos Finais. 3. Kit de material escolar para o Ensino Médio. 4. Kit de material escolar para a Educação Especial.
UNIFORMES ESCOLARES	Visa garantir o direito à Educação em conformidade com a Constituição Federal, oportunizando o acesso democrático à escola, priorizando a igualdade	Possibilitar o acesso, permanência, oportunizando uma educação mais humanizada e igualitária alcançando o sucesso do estudante	1. Uniformes Regulares. 2. Uniformes Militares. 3. Uniformes Estudantes Privados de Liberdade.
POLÍTICA PÚBLICA DE REGIME DE COLABORAÇÃO	Articula com os municípios através de diretrizes e orientações para as redes de ensino, ofertando ferramentas e sistemas gratuitos e apoio financeiro para a realização das ações de melhoria da aprendizagem	Visa a mitigação dos efeitos da pandemia na Educação Básica, buscando, especialmente, reduzir as desigualdades dentro do estado.	1. Monitoramento do Plano Estadual de Educação. 2. Coordenação das Ações através de Comitê Executivo. 3. Articulação com os municípios.
INFRAESTRUTURA ESCOLAR	Com o intuito de promover melhorias aos espaços	Promover a melhoria da infraestrutura	1. Manutenção dos espaços educacionais. 2.

	educacionais alinhados aos desafios acerca das características climáticas, geográficas e de infraestrutura do estado.	escolar, garantir espaços com padrões adequados ao processo de ensino e ofertar espaços com acessibilidade e segurança para a aprendizagem.	Construção de espaços educacionais. 3. Reforma e ampliação. 4. Climatização. 5. Construção de Quadras Poliesportivas.
VALORIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Através do Banco de Talentos e da Implementação das Bolsa Formação e Mentoria, pretende-se valorizar e incentivar a qualificação profissional, bem como disseminar o conhecimento e as boas práticas.	Valorização Profissional prevê no seus projetos identificar possibilidades de desenvolvimento dos servidores, assim como promover capacitação e profissionalização.	1. Pacto pela Digitalização. 2. Pesquisa de Clima Organizacional. 3. Redução do Absenteísmo. 4. Sistema de Avaliação de Desempenho. 5. Formação de Gestores Escolares. 6. Revisão das Leis das Carreiras da Educação. 7. Mais Inglês MT. 8. Atualização da Política de Remuneração. 9. Bolsa Formação e Bolsa Mentoria. 10. Banco de Talentos.
ENSINO EM TEMPO INTEGRAL	Melhoria da proficiência na aprendizagem dos estudantes é um dos principais motivos para a política de expansão do ensino em tempo integral em Mato Grosso.	Formação integral dos estudantes, isto é, como o desenvolvimento amplo das competências necessárias para a superação dos desafios da sociedade contemporânea.	1. Revitalização e monitoramento das unidades escolares existentes. 2. Expansão da oferta de escolas em tempo integral. 3. Escolas vocacionadas ao esporte e cultura. 4. Carga horário estendida. 5. Projeto de vida. 6. Alimentação completa.
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	Existem 44 povos indígenas com aldeias espalhadas por todos os 15 polos do estado. Cada povo, carregando sua língua materna, seus saberes, tecnologias e ancestralidades, mostra a importância de se pensar o processo	Propor diretrizes operacionais a fim de garantir ao estudante indígena o acesso aos códigos e conhecimentos da sociedade, assegurando o ensino bilíngue e multicultural crítico.	1. Língua Materna. 2. Escola de Valor. 3. Atendimento Etno Territorial. 4. Currículo com língua materna. 5. Material didático adaptado. 6. Modernização dos espaços. 7. Formação específica dos professores.

	de escolarização de estudantes indígenas com a necessária atenção.		
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	Efetivada pelo governo do estado, em parceria com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do governo federal, onde cada órgão é responsável por uma parte do custeio da merenda escolar.	Receber o valor de R\$0,36 do governo federal por refeição e complementa com o valor necessário para oferecer uma merenda escolar de qualidade para todos os estudantes.	1. Acompanhamento personalizado do IMC (Índice de massa corporal) dos estudantes. 2. Cardápio elaborado por nutricionistas. 3. Educação alimentar. 4. Educação nutricional.
IMPLEMENTAÇÃO DAS DRES	As Diretorias Regionais de Educação – DREs são estruturas organizacionais e administrativas, regionalizadas, que coordenam a implantação e implementação das políticas educacionais do Estado em seus respectivos polos.	Executam os processos de gestão de pessoas; formação pedagógica; escolar e de rede; administrativa e financeira e de infraestrutura, patrimônio e TI. Através dos Planos de Desenvolvimento planejam e executam as metas previstas	1. Composição do quadro das DREs. 2. Estudo e implantação de ferramentas de gestão e de monitoramento nas DREs. 3. Repasses de recursos financeiros para as DREs. 4. Implantação dos Grêmios Estudantis. 5. Avaliação das DREs a partir da descentralização de produtos e capacitações.
POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA	Atuar na mediação de conflitos dentro da escola, através do projeto “Mediação Escolar”, o qual desenvolve ações que promovem a Cultura de PAZ. Tendo em vista a defesa e a proteção dos direitos do estudante, a SEDUC/MT firmou parceria com o UNICEF para realizar a Busca Ativa com auxílio do instrumento da FICHA FICAI ⁶⁷	Garantir que todos os estudantes da rede pública Estadual de Ensino de Mato Grosso tenham acesso a um ambiente escolar saudável, equilibrado e combativo à todas as formas e tipos de violência na escola.	1. Mediação Escolar. 2. Busca Ativa. 3. Redução da Evasão. 4. Formação de Mediadores Escolares. 5. Práticas Restaurativas.

⁶⁷ Ficha ficai - Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente, Indisciplinado e Infrator de crianças e adolescentes de 7 a 18 anos incompletos. A ficha possibilita garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas unidades escolares para que possam concluir seus estudos. A ficha FICAI foi instituída em 2011 em Mato Grosso, por meio do Termo de Compromisso Institucional (GEAP

PROJETOS PEDAGÓGICOS COMPLEMENTARES	Formação socioemocional, recomposição da aprendizagem, que envolve ações voltadas para o aprendizado de Matemática e Língua Portuguesa e se necessário implantação de Laboratório de aprendizagem, compreendendo o estudante numa dimensão mais ampla.	Visa oferecer o estudo de temas e assuntos que não são completamente abordados no material escolar regular, com intervenção pedagógica e de atendimento individualizado do estudante por meio de práticas diferenciadas	1. Recomposição da Aprendizagem. 2. Consciência Fonológica. 3. Educação do trânsito. 4. Pré Enem digital. 5. Socioemocional. 6. Oficina de Redação. 7. Educação Financeira.
GESTÃO INTEGRADA	Composta pelas ações de planejamento estratégico e orçamentária da SEDUC/MT, responsável por articular os projetos em todas as secretarias adjuntas e setores como a Comunicação, Relações Institucionais e Tecnologia da Informação.	Propor e articular a visão estratégica para a Educação e organizar a secretaria para a realização de sua missão e visão.	1. Planejamento e Orçamento. 2. Central de Gestão e Monitoramento. 3. Comunicação. 4. Educação 2032. 5. Tecnologia da Informação. 6. Acordos De Cooperação Com Instituições Externas. 7. Digitalização e Automação Dos Processos.
TRANSPORTE ESCOLAR	Buscando implantar uma solução para gestão e otimização das rotas do transporte escolar no estado, realizando o mapeamento da malha viária por meio de GPS.	Garantir o acesso de crianças e adolescentes ao ensino fundamental, através do transporte escolar;	1. Transcolar (georreferenciamento das rotas). 2. Transporte Escolar Rural. 3. Transporte para Educação Especial. 4. Renovação da Frota. 5. Repasse de recursos aos municípios em regime de colaboração.
ESCOLAS MILITARES	Essas escolas são implementadas por intermédio de ações conjuntas da Seduc, PM, CBM/MT, com a finalidade de proporcionar uma	Ampliar a oferta de vagas em escolas estaduais militares e sempre focados no padrão de qualidade de ensino,	1. Ampliação do número de Escolas Militares. 2. Escola de Gestão Cívico-Militar (PECIM). 3. Jogos Escolares Estudantes Militares

nº 000478-002/2011) firmado entre SEDUC/MT, Ministério Público de MT e Conselho Tutelares municipais. Conforme dispõe Portaria Nº 347/2019/GS/SEDUC/MT, em seu Art. 7º, parágrafo único, afirma que "Ocorrendo infrequência injustificada, a coordenação pedagógica deverá realizar os procedimentos da FICHA FICAI", realizar a busca ativa e encaminhar para o conselho tutelar e Diretorias Regionais de Ensino - DRE. (MATO GROSSO, 2021).

		Educação de excelência, visando a promoção da cultura de paz, ao exercício da cidadania e do patriotismo.		de Mato Grosso. 4. Escola Militar de tempo Integral vocacionada ao esporte.
EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO		Visa pensar estratégias pedagógicas para incluir os estudantes no espaço escolar, fortalecer o currículo das escolas do campo e desenvolver as habilidades e competências previstas pela BNCC.	Construção de um projeto educacional que respeite a realidade dos estudantes.	1. Ampliação na oferta de escolas agrícolas. 2. Educação Ambiental e Sustentabilidade. 3. Material Didático Específico do Campo. 4. Formação Continuada voltada para as especificidades do campo. 5. Monitoramento e acompanhamento das escolas do campo. 6. Currículo específico.
POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA		Propõe estratégias pedagógicas para incluir os estudantes no espaço escolar, fortalecer o currículo das escolas quilombolas e desenvolver as habilidades e competências previstas pela BNCC.	Melhorar os índices educacionais dos exames nacionais e estaduais, bem como estabelecer estratégias de ação em articulação com os planos de aula.	1. Material Específico Quilombola. 2. Educação Ambiental e Sustentabilidade. 3. Ciências e Saberes. 4. Eu sou antirracista. 5. Cooperação técnica com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).
EDUCAÇÃO ESPECIAL		Promover a inclusão e propõe diretrizes operacionais para a consolidação do direito à educação das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.	Assegurando que nenhuma pessoa seja excluída do processo educacional.	1. Universalização do Atendimento Educacional Especializado. 2. Serviços de Intérprete de Libras. 3. Instrutor Surdo. 4. Classe Hospitalar e atendimento domiciliar. 5. Formação Continuada específica. 6. Professores auxiliares e cuidadores nas escolas. 7. Transporte Escolar especializa- do (ônibus com acessibilidade). 8. Autismo na escola.

			9. Equipe multidisciplinar. 10. Salas de recursos.
GESTÃO ESCOLAR	Compreende os processos pedagógico, administrativo, financeiro e de Infraestrutura da unidade escolar, cujo principal objetivo é a aprendizagem dos estudantes. A equipe gestora é composta pelo Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico, Secretário Escolar e membros do CDCE.	Promover uma gestão pautada em princípios democráticos, visando um ensino aprendizagem com equidade social.	1. Calendário Escolar. 2. Cadastro de Turmas. 3. Matrículas. 4. Designação de Diretor e Secretário Escolar. 5. Formação dos CDCE's. 6. Censo Escolar. 7. Recurso do PDE SEDUC e os programas do PDDE – Regular. 8. Acompanhamento normativo da Rede.
TECNOLOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR	Fomentar práticas pedagógicas inovadoras a partir do uso de tecnologias no ambiente escolar possibilita a promoção da qualidade e equidade educacional da rede.	Estabelecer diretrizes para implementação de ações de inovação e tecnologia de modo a expandir as oportunidades de aprendizagem dos estudantes e a gestão escolar.	1. Sala de Aula Inteligente. 2. Robótica Educacional. 3. Educação Makerspace. 4. Utilização pedagógica do metaverso. 5. STEAM. 6. Laboratórios de prototipagem. 7. Tv's e cromebooks na sala de aula. 8. Conectividade.
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	Aprimorar o programa de formação continuada em línguas estrangeiras aos professores com foco na competência didático-pedagógica.	Implementação do ensino de línguas estrangeiras nos anos iniciais das redes municipais por meio do Regime de Colaboração.	1. Formação de Professores em Língua Inglesa. 2. Plataforma Digital para Ensino Médio em Língua Inglesa. 3. inglês para os Anos Iniciais. 4. Acervo Literário em Língua Inglesa. 5. Mais espanhol (a partir de 2023). 6. Ganhando o mundo (intercâmbio).
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	Atender jovens e adultos que, por alguma razão, não concluíram a educação básica na idade certa.	Universalização da educação básica e a sua certificação	1. Oferta de turmas de EJA em todo o Estado. 2. Exame certificador EJA (alunos EJA). 3. Exame certificador Educação Básica (todas as idades).

			4. MT MUXIRUM, visando a erradicação do analfabetismo no estado em 5 anos. 5. Material Didático exclusivo. 6. Formação de multiplicadores/ formadores regionais e municipais.
BEM-ESTAR ESCOLAR		Realização de atividades esportivas/culturais e de recreação, conjugada com ações preventivas e educativas, são fundamentais para a plenitude da saúde no ambiente escolar	Melhoria da qualidade de vida dos estudantes e da comunidade escolar 1. Programa Escola da Família (abertura das escolas nos finais de semana). 2. Entrega de kit de prevenção e tratamento bucal. 3. Entrega de kit de absorventes. 4. Atividades esportivas e culturais extracurriculares.
GESTÃO DO PATRIMÔNIO		Planeja a distribuição de equipamentos adquiridos para as escolas, como aparelhos de ar-condicionado, chromebooks e smart tv 's para as salas de aula, refrigeradores, bebedouros, fogões e utensílios de cozinha.	Assegurar a disponibilização de prédios, equipamentos e mobiliários necessários e adequados para o processo de ensino aprendizagem. 1. Aparelhamento e Reaparelhamento das Unidades Escolares Administrativas. 2. Gestão do Patrimônio Imobiliário. 3. Gestão do Patrimônio Mobiliário.
DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO DE PESSOAS		Viabiliza estratégias para enfrentar os desafios de alocação de profissionais na rede pública do estado.	Promover a inclusão no âmbito da educação, através de uma política composta por projetos com faces diferenciadas. 1. Aperfeiçoamento do Modelo de Atribuição. 2. Implementação da Bolsa Interiorização e formação. 3. Implementação da Rede de Atendimento Multiprofissional aos Profissionais da Educação.
AQUISIÇÕES DE EDUCAÇÃO	NA	Busca melhorar seus processos licitatórios, dar celeridade, aumentar a eficiência de seus processos de aquisições e parcerias.	Diminuir a burocracia e entregar o mais rápido possível o melhor benefício para a aprendizagem em foco nos ambientes de ensino. 1. Otimização dos processos licitatórios. 2. Capacitação profissional específica para licitação. 3. Implementação de gestão, visando a diminuição de riscos.

Fonte: MATO GROSSO, 2022

Anexo II – Minuta de contrato da reforma da escola Dom Francisco de Aquino Corrêa



Governo de Mato Grosso
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE RECEBIMENTO PROVISÓRIO - TRP

AUTORIDADE CONTRATANTE: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO- SEDUC-MT

LOCAL DA OBRA: ESCOLA ESTADUAL DOM FRANCISCO AQUINO CORREA

CIDADE: POCONÉ/MT.

PROCESSO: SEDUC-PRO-2022/119553

ORIGEM: PREGÃO 041/2021.

TERMO DE CONTRATO: 183/2022

VALOR INICIAL DO CONTRATO: R\$ 2.082.345,28 (dois milhões, oitenta e dois mil, e trezentos e quarenta e cinco reais e vinte e oito centavos).

VALOR DOS ADITIVOS:

1º Aditivo: R\$ 904.339,31 (novecentos e quatro mil e trezentos e trinta e nove reais e trinta e um centavos).

VALOR FINAL DO CONTRATO: R\$ 2.986.684,59 (dois milhões e novecentos e oitenta e seis mil e seiscentos e oitenta e quatro reais e cinquenta e nove centavos).

OBJETO: Contratação de empresa capacitada, que sob demanda, prestará serviços comuns de engenharia com fornecimento de peças, equipamentos, materiais e mão de obra, com percentual desconto a ser aplicado na forma estabelecida em planilhas de serviços e insumos, constantes na tabela do Sistema Nacional de Pesquisa de Custos e Índices da Construção Civil, doravante denominada TABELA SINAPI (sem desoneração) vigentes, estabelecida para o Estado de Mato Grosso, para atender as unidades escolares estaduais e sedes administrativas vinculadas da Secretaria de Estado de Educação, acrescido do BDI; para reforma na EE Dom Francisco Aquino Correa, localizada no município de Poconé.

ÓRGÃO EXECUTOR:

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO.

FISCAL DO CONTRATANTE:

ALESSANDRA ARAUJO DA SILVA

JULIANO SECUNDO HEREK

EMPRESA CONTRATADA:

MDE CONSTRUTORA E PRESTADORA DE SERVICOS LTDA

CNPJ: 22.693.841/0001-64

RESPONSÁVEL TÉCNICO DA CONTRATADA:

GABRIEL BASTOS MACHADO

PROPRIETÁRIO/PREPOSTO DA CONTRATADA:

MILLAINY DUARTE EZIDORO

Em 30 de agosto de 2024, os representantes da empresa e pelos Fiscais de contrato da Seduc, em epígrafe, procederam vistoria "in loco" da obra, em decorrência do encerramento das atividades na unidade escolar no dia 27 de agosto de 2024, objeto do contrato nº 183/2022 na EE DOM FRANCISCO AQUINO CORREA, tendo sido a obra vistoriada e considerada apta pelos fiscais da Secretaria de Estado de Educação- SEDUC-MT, emitiu-se o **TERMO DE RECEBIMENTO PROVISÓRIO**



Governo de Mato Grosso
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

da referida obra, verificando (item por item) da planilha de execução original e os referidos serviços aditados, o que abaixo descreve, nos termos, do Artigo 73, Inciso I, alínea "a" da Lei 8.666/93.

Constatou-se que a obra se encontra **concluída**, com todas as instalações e serviços contratados inicialmente e respectivo aditivo, em condições de uso e funcionamento.

Desta feita, constatamos que o Objeto do Termo do Contrato nº 183/2022 assinado pelas partes envolvidas, no município de Poconé – MT, encontra-se **completo** com todas as instalações e serviços em condições de uso e funcionamento. Desta forma, a Secretaria de Estado de Educação, através da Direção da Unidade Escolar, **tomam posse do referido imóvel**, obrigando-se conjuntamente a **cuidar e conservar o mesmo**, efetivando as **manutenções devidas**, tudo na forma da lei.

Cuiabá, 02 de Setembro de 2024.

ALESSANDRA ARAUJO DA SILVA
Fiscal da obra
SUOB/SAIP/SEDUC-MT

JULIANO SECUNDO HEREK
Fiscal da obra
SUOB/SAIP/SEDUC-MT

MATHEUS SANTOS FIRMINO
Superintendente de Obras
SUOB/SAIP/SEDUC-MT

JULICE MARTINS DE CAMPOS
Matrícula - 56475
Diretora da Escola

Documento assinado digitalmente
gov.br **GABRIEL BASTOS MACHADO**
Data: 02/09/2024 15:23:09-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

GABRIEL BASTOS MACHADO
Responsável Técnico da Empresa
MDE CONSTRUTORA E PRESTADORA DE SERVICOS
LTDA

Anexo III – Participação em eventos com educandos da escola Dom Francisco

II olimpíada Nacional de Povos tradicionais, quilombolas e indígenas

meuevento.unemat.br/analais/iiiopttrad/

Publicado em 26/02/2024 - ISBN: 978-65-272-0314-8

Olimpíada Nacional de Povos Tracionais de III Mostra Científica

UNEMAT

[Compartilhar](#) [Tweet](#)

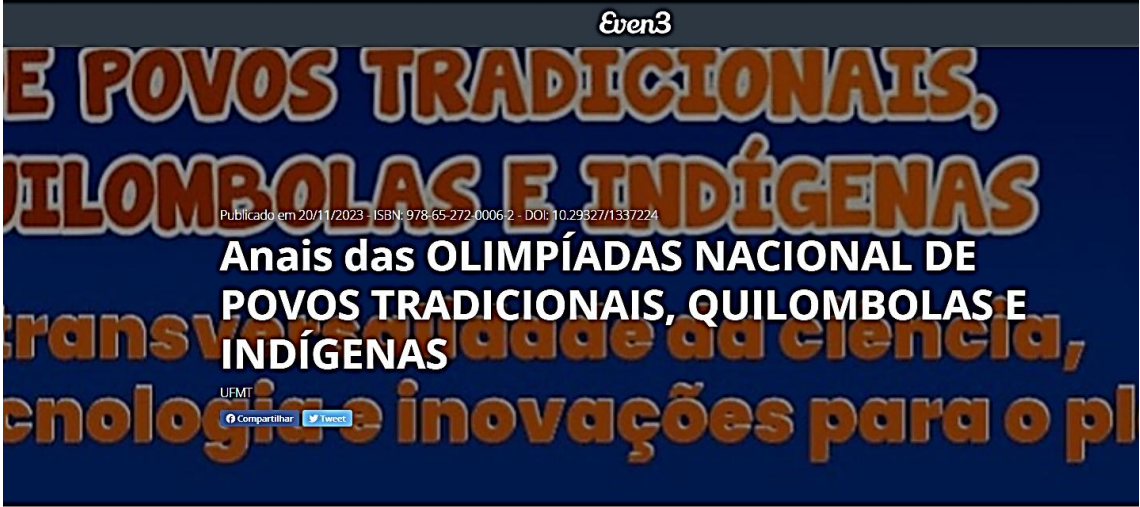
Atual Apresentação Corpo Editorial Normas Área temática Contato Edições Anteriores

Total de trabalhos: 185

AGRICULTURA FAMILIAR E SUA PARTICIPAÇÃO NA FEIRA NA CIDADE DE POCONÉ/MT William James Vendramini; Mirelle Santos Alves	Ficha catalográfica Buscar vendramini Modalidade ☐ Artigo ☐ Resumo Área temática ☐ Exemplo de Área Temática
AMPLIANDO O CONHECIEMNTO POR MEIO DO TRABALHO DE CAMOPO NO PANTANAL EM POCONÉ-MT William James Vendramini; Nina Iracema da Silva Alves	
RELATÓRIO DO TRABALHO DE CAMPO NO PANTANAL EM POCONÉ-MT: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA William James Vendramini; Samala Sine Alves da Silvas	
VALORIZANDO A CULTURA QUILOMBOLA EM POCONÉ-MT: UM OLHAR DE QUEM VIVE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CAMPINA DE PEDRA William James Vendramini; Fábio Américo da Silva	

I olimpíada Nacional de Povos tradicionais, quilombolas e indígenas

meuevento.unemat.br/anais/ioptrad/



Even3

Publicado em 20/11/2023 - ISBN: 978-65-272-0006-2 - DOI: 10.29327/1337224

Anais das OLIMPÍADAS NACIONAL DE POVOS TRADICIONAIS, QUILOMBOLAS E INDÍGENAS

UFMT

Compartilhar Tweet

Atual Apresentação Corpo Editorial Normas Área temática Contato Edições Anteriores

Total de trabalhos: 100

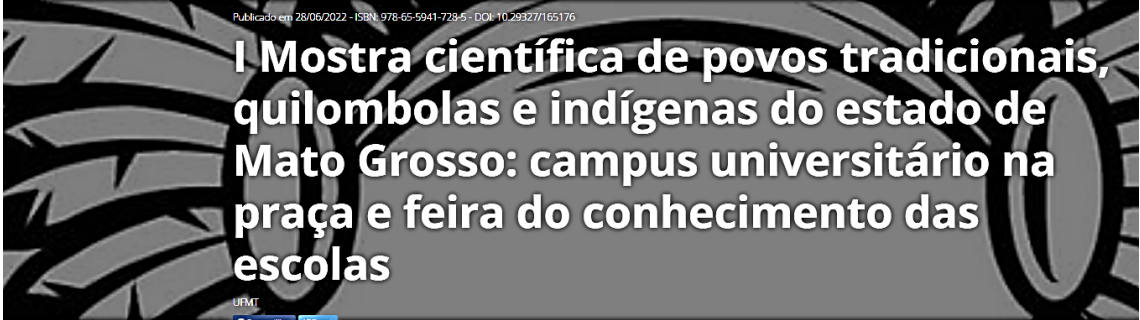
AULA DE CAMPO PARA MELHORIA DO APRENDIZADO DE UMA ESCOLA DO CAMPO: POCONÉ/MT
Mirelle Santos Alves; William James Vendramini

Ficha catalográfica

Buscar
vendramini

I Mostra científica de Povos tradicionais, quilombolas e indígenas de Mato Grosso – disponível em: <https://meuevento.unemat.br/anais/imcienes/>

meuevento.unemat.br/anais/imcienes/



Publicado em 28/06/2022 - ISBN: 978-65-5941-728-5 - DOI: 10.29327/165176

I Mostra científica de povos tradicionais, quilombolas e indígenas do estado de Mato Grosso: campus universitário na praça e feira do conhecimento das escolas

UFMT

Compartilhar Tweet

Atual Apresentação Corpo Editorial Normas Área temática Contato Edições Anteriores

Total de trabalhos: 48

A COMUNIDADE QUILOMBOLA 'CHUMBO': O LUGAR ONDE MORO
Livia Maria Silva Lima; William James Vendramini

A VISÃO DE UM ESTUDANTE SOBRE UMA ESCOLA DO CAMPO NO DISTRITO DE CANGAS, POCONÉ/MT
Erick da Silva Arruda; William James Vendramini

ADOLESCÊNCIA DE QUEM MORA NO CAMPO
Yuri Marinho de Araújo; William James Vendramini

CARACTERIZAÇÃO DE UMA ESCOLA DO CAMPO E DA VIDA DE UMA ESTUDANTE NESTE LUGAR
Hellen Mirella Silva Ferreira; William James Vendramini

ESCOLA DO CAMPO E A VIDA DE UMA ESTUDANTE NESTE LUGAR
Ana Karoline Bolener; William James Vendramini

RELATO DE UMA LEITORA DO CAMPO
Elyssa Fabiana de Arruda Feres Bolener; William James Vendramini

Ficha catalográfica

Buscar
vendramini

Modalidade

☐ Modelo de template do evento

☐ Normas para submissão

Área temática

☐ Diversidade, Sustentabilidade do Ambiente e do Cidação

VI Encontro da Educação Escolar Quilombola – organizado pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – realizado a primeira capital de Mato Grosso, Vila Bela da Santíssima Trindade

Anais em:

<https://drive.google.com/file/d/1XcV0JVgvzC5bInvCbowvJzbVwlna5BiQ/view>

22

FESTA DE NOSSA SENHORA APARECIDA COMUNIDADE QUILOMBOLA: DISTRITO DO CHUMBO - POCONÉ/MT.

Felipe Cesar da Silva Arruda (E.E. do Campo Dom Francisco De Aquino Corrêa) – felipecesararruda15@gmail.com

Diogo Henrique Ramos Da Silva (E.E. do Campo Dom Francisco De Aquino Corrêa) - diogohenriquemos88@gmail.com

Bruno Silva (E.E. do Campo Dom Francisco De Aquino Corrêa) - diogohenriquemos88@gmail.com

William James Vendramini. (Professor da E.E Dom Francisco de Aquino Corrêa e Doutorando da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS) – william.vendramini@edu.mt.gov.br

GT1: Ciências e Saberes Quilombolas.

Resumo:

A Festa de Nossa Senhora Aparecida na comunidade do Chumbo é uma celebração religiosa e cultural tradicional que ocorre em honra a padroeira do Brasil e do Distrito, santa de devoção dos afrodescendentes no Brasil. A comunidade do Chumbo, se localiza no município de Poconé/MT a 35 km da sede, tem a cultura e a tradição africana fortalecida pela história étnica e socioeconômica local. Este estudo visa apresentar a participação da comunidade descendente e não descendente de quilombolas nesse evento religioso. A festa de Nossa Senhora Aparecida vem de geração em geração, passando de família a família fazendo parte da minha comunidade quilombola. A metodologia embasou-se na pesquisa participativa e pesquisa ação, onde são relatadas práticas etnociências sociais e humanas. A festa de Nossa Senhora Aparecida é comemorada no dia 12 de outubro, nossa comunidade é muito rica em questão de organização de um evento quando se trata da festa da nossa padroeira, que vem de geração em geração, todos se reúnem no centro comunitário nas quintas feira para fazermos o biscoito, bolos e quitutes para o café da manhã. E durante a noite nos reunimos para a novena que é uma tradição religiosa do distrito, reunindo todos os familiares, amigos, moradores de que moram na região. Quando chega o grande dia, a temos a presença do frei Cristiano, que celebra a missa junto com o coral da igreja e em seguida ocorre a procissão levando a nossa senhora Aparecida pelas estradas louvando ela com muita fé e dedicação. A Festa de Nossa Senhora Aparecida na comunidade do Chumbo é uma ocasião de grande importância social, onde as pessoas fortalecem laços de amizade e pertencimento, além de manter viva sua herança cultural. A celebração ressalta a devoção religiosa dos participantes e também promove a valorização da cultura afrodescendente na região.

Palavras-chave: Cultura, Tradição, afrodescendentes, religião, Geração.

A FESTA DE SÃO BENEDITO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA MORINHO - POCONÉ/MT.

Marielly Marques da Silva (E.E. do Campo Dom Francisco De Aquino Corrêa) –
mariellymarques932@gmail.com

Mabilly Giovana Alves do Carmo (E.E. do Campo Dom Francisco De Aquino Corrêa) –
mabilly.giovana@gmail.com

Mariella Gomes da Silva (E.E. do Campo Dom Francisco De Aquino Corrêa) –
gomesmariellagomesdasilva@gmail.com

William James Vendramini. (Professor da E.E Dom Francisco de Aquino Corrêa e
 Doutorando da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS) –
william.vendramini@edu.mt.gov.br

GT1: Ciências e Saberes Quilombolas.

Resumo: A Festa de São Benedito na comunidade Morinho é uma celebração religiosa e cultural tradicional que ocorre em honra a São Benedito, santo de devoção dos afrodescendentes no Brasil. A comunidade Morinho, localizada no município de Poconé/MT a 58km da sede, tem a cultura e a tradição africana fortalecida pela história étnica e socioeconômica local. A festa de São Benedito vem de geração em geração, passando de família a família viemos trazer esse tema muito importante pois faz parte da minha comunidade quilombola, desta forma, tem-se o objetivo de realizar uma análise dos saberes tradicionais e introduzir em sala de aula de forma que os estudantes possam aprender, valorizar e multiplicar estes saberes, por meio de projeto integrador de forma interdisciplinar em 2024. Durante 09 dias de novena, que aconteceu de 09 a 17 de junho de 2023, em louvor ao santo padroeiro São Benedito, a comunidade morrinhos e outras pessoas devotos da região, se reúnem na igreja para rezar o terço com todos os habitantes da minha comunidade, no final da novena e aquela alegria pois apesar de ser um encontro de muita fé e dedicação, com todas as nossas famílias. No último dia da novena é realizado uma grande festa, o levantamento do mastro que muitas vezes acontecem nos dias de sábado, reunidos com a cantoria dos nossos cururueiros e em seguida a gente compartilha o delicioso jantar e depois de umas duas horas inicia-se com uma tradição muito importante que a dança do siriri composto por homens, mulheres, crianças, idosos. A Festa de São Benedito na comunidade Morinho é uma ocasião de grande importância social, onde as pessoas fortalecem laços de amizade e pertencimento, além de manter viva sua herança cultural. A celebração ressalta a devoção religiosa dos participantes e também promove a valorização da cultura afrodescendente na região.

Palavras-chave: Cultura, Tradição, afrodescendentes, Siriri, Geração.

A FESTA DE SÃO SEBASTIÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CAMPINA DE PEDRA DE POCONÉ-MT

Fábio Américo Da Silva (E.E. do Campo Dom Francisco De Aquino Corrêa - SEDUC) –

americo Fabio585@gmail.com

Gabriel Braga da Silva (E.E. do Campo Dom Francisco De Aquino Corrêa - SEDUC) –

libiacristina01@gmail.com

Matheus Secundina da Silva (E.E. do Campo Dom Francisco De Aquino Corrêa - SEDUC) –

matheussecundinadasilva@gmail.com

William James Vendramini (Professor da E.E Dom Francisco de Aquino Corrêa e Doutorando da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS) – william.vendramini@edu.mt.gov.br

GT1: CIÊNCIAS E SABERES QUILOMBOLAS

Resumo:

A festa de São Sebastião é uma tradição que contém religiões, culturas e comidas típicas realizadas nesse evento. A festa é comemorada no dia 19/01 e 20/01, pois isso significa a descoberta e a fé do santo padroeiro após ser amarrado entre um pé de laranjeira e morto por grandes flechas sobre seu corpo. A comunidade de Campina de Pedra, se localiza no município de Poconé/MT a 60 km da sede, tem a cultura e a tradição africana fortalecida pela história étnica e socioeconômica local, como base socioeconômica temos a pecuária extensiva e a produção de rapadura com a existência de uma fábrica que funciona pela associação de moradores da região. Este estudo visa apresentar a participação da comunidade descendente e não descendente de quilombolas nesse evento religioso. A festa de São Sebastião vem de geração em geração, passando de família a família fazendo parte da comunidade quilombola. A metodologia embasou-se na pesquisa participativa e pesquisa ação, onde são relatadas práticas etnociências sociais e humanas. A festa tem a origem da família Mendes na comunidade Campina de Pedra, a comunidade se reunia durante as últimas semanas em busca de preparativos de comidas, bebidas e de oração em conjunto com a novena em louvor ao santo padroeiro, a novena significa uma relação religiosa, que tem em mãos o reencontro de familiares e amigos. No dia 19/01, acontece o grandioso levantamento do Mastro, junto com os cururueiros uma canção de fé que fala sobre a sobrevivência do santo, e em seguida o jantar, dança do siriri, bailão de rasqueado, lambadão e lambadinha com todos os participantes e membros da comunidade como, grandes fazendeiros, coordenadores da comunidade, ministros, idosos, jovens, adultos e até mesmo crianças. A Festa de São Sebastião na comunidade de Campina de Pedra é uma ocasião de grande importância social, onde as pessoas fortalecem laços de amizade e pertencimento, além de manter viva sua herança cultural. A celebração ressalta a devoção religiosa dos participantes e também promove a valorização da cultura afrodescendente na região.

Palavras-chave: Cultura. Tradição. Afrodescendentes. Religião. Geração.

AULA DE CAMPO NO PANTANAL DE POCONÉ-MT: UMA INSERÇÃO NA PRÁTICA DE SABERES DO CAMPO

João Gabriel De Freitas (E.E. do Campo Dom Francisco De Aquino Corrêa)
– joaogabrielnevis2016@gmail.com

Victor Gabriel Costa Peroba (E.E. do Campo Dom Francisco De Aquino
Corrêa) - Victorgabrielperoba@gmail.com

William James Vendramini, (Professor da E.E Dom Francisco de Aquino
Corrêa e Doutorando da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
UFMS) – william.vendramini@edu.mt.gov.br

GT 03: Etnociências da natureza e suas tecnologias

Resumo: A aula de campo no Pantanal me permitiu experimentar a rica natureza e a rica biodiversidade da região, me fez valorizar ainda mais o meio ambiente. A atividade realizada pela escola estadual do campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, ocorreu nos limites da estrada parque transpantaneira, na pousada Jaguar e na estação ecológica do instituto Panthera no Jofre Velho a 160 km da sede de Poconé/MT. Este estudo visa apresentar a participação dos estudantes na aula de campo, para realizar a análise comparada entre teoria e prática, ampliando o conhecimento sobre o bioma pantanal e as atividades socioeconômicas que ocorrem no local. A metodologia embasou-se na pesquisa participativa e pesquisa ação, onde são relatadas práticas etnociências sociais e humanas, por meio da interação dos acontecimentos locais realizando a análise comparada. Essa experiência transformadora proporcionou uma nova perspectiva sobre a importância da proteção ambiental. O percurso histórico da ocupação do Pantanal demonstra os impactos sociais e ambientais da influência humana na região ao longo dos séculos. Estar imerso na natureza do Pantanal mudou a visão, mentalidade e conscientizou este grupo de estudantes da necessidade de proteger e cuidar do meio ambiente. Acredita-se que levando essa experiência única para mais pessoas, podemos conscientizar e agir sobre a natureza, sinalizando para a perpetuação e fortalecimento do projeto socioambiental na escola.

Palavras-chave: Pantanal, aula de campo, proteção ambiental, biodiversidade.

O SIRIRI COMO ESTIMULO DO SABER TRADICIONAL NA ESCOLA DOM FRANCISCO DE AQUINO CORRÊA EM CANGAS - POCONÉ/MT.

Leidiane de Arruda Fialho.(E.E. do Campo Dom Francisco De Aquino Corrêa) – leidianefialho399@gmail.com
Ana July Nunes Minas Novas Campos.(E.E. do Campo Dom Francisco De Aquino Corrêa) – ana243july@gmail.com
Giovana Cristiny Nunes Minas Novas Campos. (E.E. do Campo Dom Francisco De Aquino Corrêa) – geovanna243silva@gmail.com
William James **Vendramini**. (Professor da E.E Dom Francisco de Aquino Corrêa e Doutorando da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS) – william.vendramini@edu.mt.gov.br
GT1: Ciências e Saberes Quilombolas.

Resumo: A dança do siriri em Poconé, Mato Grosso, é uma manifestação cultural tradicional que reflete as raízes culturais da região. Originária de uma mistura de influências indígenas, afrodescendentes e europeias, o siriri é caracterizado por coreografias elaboradas, ritmo acelerado e trajes típicos coloridos. Essa dança folclórica é realizada em festas religiosas, festivais, casamentos e outras ocasiões importantes para a comunidade local. Em Poconé, a dança do siriri é uma parte fundamental da identidade cultural e desempenha um papel importante na coesão social da cidade. Apesar dos desafios enfrentados pela preservação de tradições culturais na era moderna, a comunidade local tem se dedicado a preservar e renovar essa manifestação artística, garantindo que o siriri permaneça vivo e relevante, conectando gerações e perpetuando a rica herança cultural mato-grossense. A escola Estadual do campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, estimula por meio da formação de grupo folclórico formado do estudantes, com o intuito de valorizar, fomentar e fortalecer a cultura e a tradição deste ritmo que faz parte do saber popular, sendo exercido em festas de santo. Os jovens que participam do grupo e os demais da escola, aprendem cada vez mais sobre os saberes do campo e de forma mais lúdica por meio da dança, fazendo com que muitos se identifiquem, pois na família e em suas comunidades essa cultura se mantem, mas precisa que os jovens tomem conhecimento e gosto para manter viva a tradição. O projeto na escola estimula os jovens a manter os estudos e a conhecer a cultura regional.

Palavras-chave: Cultura, Tradição, Siriri, Estudante.

Anexo IV – Projetos horta escolar



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEDUC
ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORREA

PROJETO HORTA NA ESCOLA:
Um espaço que une a prática com a teoria

CANGAS, distrito de Poconé/MT

2021

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEDUC
ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORREA

PROJETO HORTA NA ESCOLA:
Um espaço que une a prática com a teoria

Identificação

ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORREA

Rua Santa Terezinha, nº 1, Distrito De Cangas. CEP: 78178-000. Poconé - Mato Grosso – Fone: (65) 3374-1103

E-mail: pco.ee.franciscoa.correa@educacao.mt.gov.br

Código INEP: 51046636.

Localização da Escola: Rural

Dependência: Estadual

Modalidade de atendimento: Ensino fundamental I e II, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA)

Equipe gestora:

Héliton Luiz Domingos – Diretor.

William James Vendramini - Coord. Pedagógico.

Eliane Eugenia de Arruda – Coord. Pedagógica.

Fabíola Magalhães Macedo – Secretaria.

CANGAS, distrito de Poconé/MT

2021

1. INTRODUÇÃO

A educação tem como finalidade, entre outras coisas, desenvolver instrumentos pedagógicos que ampliem as possibilidades educativas entre todos que fazem parte do meio. Neste sentido, os objetivos desta Unidade Didática são “Proporcionar ao educando o conhecimento de forma a fortalecer valores e atitudes com as atividades desenvolvidas na horta”, dessa forma buscando gerar mudanças na cultura do ser humano ou de uma comunidade.

A nutrição, a saúde e a qualidade de vida são consequências dessas ações desenvolvidas, estimulando o trabalho pedagógico dinâmico, participativo, prazeroso e de integração das pessoas que fazem parte desses entornos. Neste momento vale lembrar que na horta escolar, podemos incorporar a alimentação nutritiva, saudável e ambientalmente sustentável como prática pedagógica. Com isso as pessoas que compõe a comunidade escolar podem contribuir, tendo como desafio promover a participação de todos. A produção que vem da horta escolar fornece substâncias necessárias ao nosso organismo, observando a qualidade e a quantidade para mantermos nosso organismo equilibrado (EVANGELISTA, 2002).

A interdisciplinaridade tem como estratégia a união de diferentes disciplinas em busca da compreensão e da resolução de um problema, numa tentativa de restabelecer as ligações perdidas com as especializações. Nesse âmbito, as diversas disciplinas não precisam se afastar de seus conceitos e métodos para contribuir com um projeto ou com a solução de algum problema. Pelo contrário, num processo de interdisciplinar é fundamental a cooperação e intercâmbio entre as diversas áreas do conhecimento e de campos profissionais, que enriquecem a abordagem de um tema, sem privilegiar uma disciplina ou outra, pois envolve um trabalho que exige parcerias constantes. (ALACÂNTA, 2012; CRIBB, 2007; CRIBB, 2010)

Sendo a escola um espaço reconhecido como um lugar legítimo de aprendizagem, produção e construção de conhecimento, se faz necessário, cada vez mais, acompanhar as transformações contemporâneas, adotando e simultaneamente apoiando as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. É necessário, portanto, acompanhar o ritmo das mudanças que operam em todos os segmentos que compõem a sociedade,

pois o mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo. (THIESEN, 2008).

Temos que, nos últimos anos, a urbanização tem diminuído as áreas onde crianças e adolescentes podem brincar livremente e, desse modo, o pátio escolar representa, para muitas deles, o único espaço aberto e seguro para desenvolverem diferentes tipos de atividades. Assim, o pátio escolar, bem como áreas anexas, podem ser muito mais do que um lugar em que os alunos ficam durante o período em que eles não estão nas salas de aula. Pode ser utilizado, como um espaço para processo de ensino-aprendizagem e isso pode ser um complemento do que é ensinado nas salas de aula e vice-versa (GENTIL, 2011).

Neste sentido, o pátio escolar pode ser mudado e transformado, por exemplo, em uma horta que pode tornar-se uma excelente ferramenta didático-pedagógica, quando bem planejada e conduzida. Usando a imaginação, os professores de diferentes áreas poderão utilizar a horta em aulas teóricas e práticas, facilitando o entendimento dos alunos e exercitando a interdisciplinaridade (GENTIL, 2011).

O espaço da horta pedagógica é caracterizado como um local capaz de religar as crianças aos fundamentos básicos do alimento que estão produzindo, e ao mesmo tempo integra e enriquece todas as atividades escolares, pois, aborda conceitos físicos, econômicos e sociais do ecossistema em que vivemos. Além disso, pode desenvolver nos alunos valores mais humanizados e a importância do trabalho em grupo, além de estabelecer relações saudáveis com o meio ambiente (ALCÂNTARA, 2012; GENTIL, 2011).

A horta na escola é como um laboratório vivo, que pode ser utilizada para promover pesquisas, debates e atividades de temas transversais como a questão ambiental, ecológica, alimentar e nutricional, além de estimular o trabalho pedagógico dinâmico, participativo, e interdisciplinar, se tornando uma forma de educar para o ambiente, para a alimentação e para a vida (BRASIL, 2007).

Entre alimentação adequada, aceitação e a realização de melhores escolhas, existe uma grande distância, que é diminuída quando a criança acompanha a produção e o desenvolvimento do próprio alimento (MORGADO; SANTOS, 2009).

2. JUSTIFICATIVA

Um número crescente de educadores tem refletido e muitas vezes buscado cumprir o importante papel de desenvolver o comprometimento das crianças e de adolescentes com o cuidado do ambiente escolar: cuidado do espaço externo e interno da sala ou da escola, cuidado das relações humanas que traduzem respeito e carinho consigo mesmo, com o outro e com o mundo. A reflexão sobre o ambiente que nos cerca e o repensar de responsabilidades e atitudes de cada um de nós, gera processos educativos ricos, contextualizados, significativos para cada um dos grupos envolvidos.

Neste contexto, o cultivo de hortas escolares pode ser um valioso instrumento educativo. O contato com a terra no preparo dos canteiros e a descoberta de inúmeras formas de vida que ali existem e convivem, o encanto com as sementes que brotam, a prática diária do cuidado – regar, transplantar, tirar matinhos, o exercício da paciência e perseverança até que a natureza nos brinde com a transformação de pequenas sementes em verduras e legumes viçosos e coloridos.

Estas vivências podem transformar pequenos espaços da escola em cantos de muito encanto e aprendizado para todas as idades. Hortas escolares são instrumentos que, dependendo do encaminhamento dado pelo educador, podem abordar diferentes conteúdos curriculares de forma significativa e contextualizada e promover vivências que resgatam valores.

Nesse sentido, uma escola do campo, como é o caso da Escola Dom Francisco, apresenta uma necessidade ainda maior em aproximar o aluno as práticas agrárias, mesmo que de forma singela, através da horta na escola, porém muito significava, justificando a execução deste projeto por meio das práxis do cotidiano social e escolar do educando com vistas a colaboração em seus ambientes de convívio, possibilitando uma atividade laboral em seu espaços de convivência, apresentando possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Disponibilizar informação teórica, prática e futurista é uma meta do ponto de vista pedagógico direcionando o aluno por caminhos possíveis.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivos gerais

Promover a implantação de uma horta escolar como uma estratégia didático-pedagógica, sendo um recurso facilitador do processo ensino-aprendizagem, para alunos da pré-escola ao ensino fundamental II, em uma escola particular.

3.2 Objetivos específicos

- Verificar o interesse e sensibilizar a comunidade escolar sobre a relevância da adoção da horta como ferramenta de ensino;
- Inserir a horta como estratégia didática nas diferentes disciplinas, envolvendo a comunidade escolar na construção da horta;
- Despertar o interesse dos alunos através da reconstrução da horta para o consumo de alimentos e uma vida saudável;
- Valorizar e estabelecer relações entre a instalação e manejo da horta com o contexto curricular e que venham ajudar no ensino e aprendizagem;
- Inserir a comunidade escolar no cuidado e manutenção da horta;
- Buscar parcerias para a garantir sustentabilidade da horta;
- Reduzir a produção de lixo orgânico da escola;
- Reutilizar materiais recicláveis na escola e na comunidade;
- Realizar ações socioeducativas com a comunidade escolar;
- Cultivar hortaliças que se adequem as necessidades do espaço ambiental escolar;

4. MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa teve como base a metodologia de pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa. Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.

Pedrini et al. (2002) ressalta que a pesquisa-ação usada na Educação Ambiental parte do diálogo entre a ciência e o senso comum. A maior dificuldade da pesquisa-ação, no nosso ponto de vista, está situada na relação entre o saber popular, ou conhecimento comum, ou o conhecimento dado pela vida, e o conhecimento científico, ou discurso racional.

A metodologia de implantação da horta na escola Estadual do campo Dom Francisco de Aquino Correa buscará envolver toda a equipe escolar, alunos, pais e comunidade em parceria, visando o melhor desenvolvimento da horta. Os professores devem auxiliar os alunos no desenvolvimento e manutenção da horta e na supervisão dos trabalhos. Podem elaborar estratégias que permitam trabalhar os conteúdos numa visão interdisciplinar.

4.1 Materiais

A escola Dom Francisco possui uma grande área de aproximadamente 1500m² onde podem ser utilizadas para a implantação/execução do projeto “horta na escola”. Para a execução do projeto horta alguns materiais se fazem necessário:

Item	Quantidade	Obs.
Enxada com cabo	15 unid.	
Enxada com cabo	05 unid.	
Pá	08 unid.	
Carriola	06 unid.	
Regador	06 unid.	
Sementes variadas	50 pacotes	
Mudas de hortaliças variadas	1000 unid.	
Mangueira de jardim	100 metros	
Mangueira de polietileno ½'	100 metros	
Conexões hidráulicas	R\$ 1000,00	Para variadas peças
Tela Sombrite	50 metros	
Terra preta/escuro	20 metros	
Adubo (N, P, K) “10/10/10”	10 kg	
Alicate multiuso	03 unid.	
Arame liso fino	10 kg	Galvanizado tipo construção
Tijolos	2000 unid.	
Taboas	50 metros	15 a 20cm de largura
Caibros	50 metros	Depósito
Eternit	10 unid.	Depósito
Pregos 17x24	03 kg	
Lacas de cerca	24 unid.	Para instalar os sombrite e delimitar a área.
Caixa de água 1000L	01 unid.	

Bomba de água ½ cv ou 1/3 Cv.	01 unid.	

5. ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

- Apresentação do projeto a equipe multidisciplinar, CDCE, comunidade escolar, parceiros e patrocinadores.
- Reunião com pais, alunos, professores e funcionários para esclarecimento e informações sobre o Projeto da Horta.
- Organizar o Mutirão de limpeza com a participação dos pais; • Viabilizar recursos como arames, adubos, sementes e ferramentas necessárias ao cultivo de hortaliças- parceria com pais e comerciantes locais;
- Buscar ajuda, orientações, esclarecimentos sobre a organização da horta em instituições que tenham cursos de capacitação, Empaer, Embrapa e Secretarias da Agricultura;
- Organização dos canteiros juntamente com pais, alunos e professores; • Distribuição das tarefas/responsabilidades para cada turma;
- Acompanhamento das atividades desenvolvidas na horta pela direção, professores e pais voluntários;
- Palestra sobre o tema;
- Realização de pesquisa sobre: organização da horta, o solo, período e o clima, os alimentos e seu valor nutricional, a importância do solo na reprodução de alimentos; os cuidados com a preparação do solo; tipos de verduras e legumes a serem plantados.
- Organização do Canteiro de Compostagem- responsáveis: alunos e serventes.

6. CRONOGRAMA

A ser desenvolvido quando reiniciar as atividades escolares.

7. FONTES DE FINANCIAMENTO

A proposta é que o projeto seja, a princípio, financiado por parceiros e patrocinadores públicos e privados da escola. É possível que sejam necessárias adequações estruturais da área a serem transformadas em horta, além de mudas

e sementes e terra para o cultivo das hortaliças. A escola colaboraria, com a parte pedagógica que serão confeccionados pelos professores junto com os alunos.

Com o andar do projeto, serão ampliados os contatos com outros setores da região, como lojas e moradores, para a obtenção de caixas de isopor e de madeira (pallets), que não sejam mais utilizados. Além disso, promover a troca de sementes e mudas para contribuir para que haja uma maior variedade da horta escolar.

8. RESULTADOS ESPERADOS

Com a implantação e o uso da horta nas atividades de diversas disciplinas, espera-se que as aulas sejam mais interativas e dinâmicas, despertando maior interesse dos alunos no aprendizado do conteúdo oferecido, pela aplicação prática de conteúdos teóricos.

São esperadas, melhoras no hábito alimentar da comunidade escolar, fruto da produção de alimentos, das oficinas e encontros culinários. Familiarização da comunidade com os vegetais produzidos na horta e com a produção do alimento.

É esperado que ocorra maior conscientização ambiental na comunidade escolar ao reciclar materiais e confeccionar uma composteira para produzir adubo. Além disso, o desenvolvimento do senso de solidariedade, responsabilidade e do trabalho em equipe, por parte da comunidade escolar, é um resultado importante a ser alcançado.

REFERÊNCIAS

Pedrini, A.G. et al. (2002). Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis: Vozes.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. 2005. 447p. Educação e Pesquisa. Universidade de Murdoch, São Paulo, 2005.

ALCÂNTARA, G.Q.; GALVÃO, D.F.; SANTOS, G.M.T.; SILVA, D.C.C.; SIQUEIRA, R.; PINTO, E.C. A Horta Pedagógica como Ferramenta Interdisciplinar no Ensino-Aprendizagem de Geografia, 2016.

CRIBB, S.L.S.P. A Horta Escolar como Elementos Dinamizador da Educação Ambiental e de Hábitos Alimentares Saudáveis. In: Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2007.

GENTIL, D.F.O.; SOUZA, R.A.G. Horta Escolar: um espaço didático-pedagógico. In: Congresso Brasileiro de Olericultura. In: Anais 51º Congresso Brasileiro de Olericultura, Viçosa: ABH. 438-444, julho 2011.

MORGADO, F.S; SANTOS, M.A.A. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. Extensão: Revista Eletrônica de Extensão, Florianópolis, v. 5, n. 6, mar. 2009.

THIESSEN, J.S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

Anexo V – Projeto Educação Ambiental e sustentabilidade no Pantanal**I. CAPA**

**GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE DIVERSIDADES
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUILOMBOLA**

**Projeto Educação Ambiental e Sustentabilidade na escola do campo:
Um espaço que une a teoria com a prática**

Nome do diretor: Julice Martins De Campos

Professor (a) responsável: William James Vendramini

ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORREA
Rua Santa Terezinha, nº 1, Distrito De Cangas. CEP: 78178-000. Poconé - MT –
Fone: (65) 3374-1103
E-mail: escola.12726@edu.mt.gov.br

II. INFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS

ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORREA

Rua Santa Terezinha, nº 1, Distrito De Cangas. CEP: 78178-000. Poconé - MT – Fone: (65) 3374-1103 E-mail: escola.12726@edu.mt.gov.br

Contato diretora: Julice Martins de Campo, endereço comercial: Rua Santa Terezinha, nº 1, Cangas. Fone: (65) 99217-3897 escola.12726@edu.mt.gov.br

Coordenador: Bruno Gonçalves, Fone: (65) 99919-1987 e-mail: coordped.21@gmail.com

Secretária: Margarete Neumann. Fone: (65) 3374-1103 e-mail: secretariadomfrancisco@gmail.com

e-mail Presidente CDCE: Valdeir Rodrigues da Silva fone: (65) 99288-2549 e-mail: valdeir.silva@edu.mt.gov.br

III. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA: MÁXIMO 1 PÁGINA

A educação tem como finalidade, entre outras coisas, desenvolver instrumentos pedagógicos que ampliem as possibilidades educativas entre todos que fazem parte do meio. Neste sentido, os objetivos desta Unidade Escolar é Proporcionar ao educando o conhecimento de forma a fortalecer valores e atitudes com as atividades desenvolvidas no meio ambiente que está inserido, dessa forma buscando gerar mudanças na cultura do ser humano ou de uma comunidade.

A escola é a porta de acesso para o conhecimento do aluno e tem a responsabilidade de despertar neste, à condição de refletir sobre a questão da degradação ambiental. Os problemas causados pela destruição do meio ambiente, como as queimadas, devem ser enfatizados no processo educacional, para que dessa forma seja despertado o interesse de todos os envolvidos em colaborar nessa caminhada, visando à melhoria da qualidade de vida da sua região e conseqüentemente da vida em geral. A preservação do meio ambiente depende das gerações atuais e vindouras, que protejam e mantenham o lugar onde vivem para garantir o futuro da vida na terra.

Contudo, é um desafio imenso para tal, aprender a preservar o meio ambiente, pois ele depende de indivíduos comprometidos e conscientes que os orientem, nesse aspecto o Projeto Educação Ambiental e Sustentabilidade na escola do campo: Um espaço que une a prática com a teoria a ser desenvolvido na Escola Estadual do campo Dom Francisco de Aquino Corrêa, com enfoque para agroecologia e queimadas no bioma do Pantanal, será uma ponte entre a teoria e a prática.

Do mesmo modo, é de suma importância que os professores usem metodologias inovadoras de aprendizado, isto é, não só na teoria, mas também na prática para que o aluno aprenda fazendo, ou seja, aprender a fazer, para melhor percepção do que está acontecendo ao seu redor e o que está causando a degradação ambiental. Portanto, é necessário que o aluno coloque em prática o que foi observado em sala de aula.

Um processo de educação que garante um compromisso com o futuro, envolvendo uma nova filosofia de vida e um novo ideário comportamental, tanto no âmbito individual, quanto no coletivo” (AB’SABER, 1991, p. 2).

Ao praticar Educação Ambiental em zona rural, devemos priorizar ações que respeitem e se adequem a realidade do campo. Assim, ao longo deste texto, quando nos referirmos a uma Educação Ambiental do Campo estamos nos propondo a problematizar sobre um espaço e tempo, em uma escola que esteja profundamente comprometida para atender as reais necessidades dos homens, mulheres, crianças, jovens e velhos que habitam este território. Para tanto, cabe, neste momento, aprofundar esta problemática que nos orienta, considerando para isto, as recentes políticas educacionais e programas que configuram, a nosso ver, uma totalidade, um movimento histórico de lutas por uma Educação Ambiental do Campo.

Desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. “Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos” (Agenda 21, 1996).

O que caracteriza os povos do campo “é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança” (BRASIL, 2006, p. 24). nesse contexto, um dos princípios da educação do campo é garantir que as relações e o saber do aluno sejam respeitados e garantidos na escola a fim de que os alunos construam suas identidades de forma positiva.

IV. OBJETIVO GERAL: MÁXIMO 1/2 PÁGINA

Objetivo geral

- Promover ações interdisciplinares, a partir do projeto ambiental, de modo a estabelecer relações entre a parte teórica dos componentes curriculares da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Parte Diversificada DRC-MT;

Objetivos específicos

- Proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de habilidade e competências tais como: empreendedorismo, criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, projeto de vida, resiliência, curiosidade científica e protagonismo juvenil entendidos como essenciais ao desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa, empregabilidade e a inclusão social;
- Propiciar a comunidade escolar a vivência e o contato com os recursos naturais;
- Valorizar a cultura do campo e os recursos ambientais da escola e das comunidades do campo;
- Sensibilizar os estudantes e comunidade escolar quanto a preservação do meio ambiente;
- Orientar estudantes sobre ações e posturas responsáveis diante do meio ambiente;
- Avaliar a realidade local quanto um impacto ambiental na escola na comunidade no bioma Pantanal e propor soluções para minimizar o problema;
- promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares.
- Estar em consonância com o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT) e a Parte Diversificada, que corresponde ao documento que abrange o conjunto de princípios e procedimentos que auxiliam na estruturação das bases pedagógicas das escolas do campo);
- Atentar-se às questões ambientais e as possíveis consequências do não cuidado com o ambiente, fazendo sempre uma ponte entre a ética e a cidadania;
- Trabalhar conceitos de ecologia, ecossistema, biodiversidade, aquecimento global, efeito estufa, queimadas poluição do ar, consumismo, reciclagem, desperdício, sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, preservação e conservação ambiental.
- Executar uma aula campo com alunos e professores no Pantanal do município de Poconé.
- Realizar a interação e vivência entre teoria e prática no Bioma Pantanal

V. METODOLOGIA OU DESCRIÇÃO DA AÇÃO: MÁXIMO 1 PÁGINA

A presente pesquisa teve como base a metodologia de pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa. Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.

A metodologia de implantação da horta na escola Estadual do campo Dom Francisco de Aquino Correa buscará envolver toda a equipe escolar, alunos, pais e comunidade em parceria, visando o melhor desenvolvimento da horta. Os professores de todas as áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias) devem auxiliar os alunos no desenvolvimento e manutenção da horta e na supervisão dos trabalhos. Podem também elaborar estratégias que permitam trabalhar os conteúdos numa visão interdisciplinar.

Será organizado uma sequência de realização de etapas e processos que envolvem todo o corpo docente para tratar de assuntos relativos à agroecologia no bioma Pantanal e as consequências das queimadas na região de Poconé, em conexão com os parâmetros da DRC/MT, para posterior aplicabilidade na prática destes conhecimentos e posterior divulgação dos resultados e avaliações do projeto.

A proposta é que o projeto seja, a princípio, financiado com fonte de recursos do Projeto Educação Ambiental e Sustentabilidade na escola do campo previsto no EDITAL Nº 003/2021/GS/SEDUC/MT e por parceiros públicos e privados da comunidade escola, através da execução de palestras e fazendas no pantanal para aula campo.

No decorrer do projeto poderão ser realizada ajustes para adequação, as necessidades do momento. Com o andar do projeto, além dos conteúdos a serem trabalhados o campo será realizado em um afazenda no pantanal, de modo a propiciar a relação de teoria e prática, através do contato com o ecossistema, plantio de mudas nativas e dispersão de sementes frutíferas para contribui com a redução dos impactos ambientais provocados pela ação humana.

VI. RESULTADOS ESPERADOS: MÁXIMO 1 PÁGINA

Com projeto Educação ambiental e sustentabilidade espera-se que nas atividades de diversas disciplinas, as aulas sejam mais interativas e dinâmicas, despertando maior interesse dos alunos no aprendizado do conteúdo oferecido, pela aplicação prática de conteúdos teóricos.

São esperadas, também, melhoras no hábito e no cotidiano dos educandos com foco na preservação ambiental e nas diversas possibilidade de se usar o meio ambiente e seus recurso de forma adequada para se manter o equilíbrio. Familiarização os estudantes com a fauna, flora e atividades antrópicas do Bioma Pantanal.

Também é esperado que ocorra maior conscientização ambiental na comunidade. Além disso, o desenvolvimento do senso de solidariedade, responsabilidade e do trabalho em equipe, por parte da comunidade escolar, é um resultado importante a ser alcançado, possibilitando a consolidação de trabalhos interdisciplinares e a construção de atitudes de cidadania nos educandos.

VII. RECURSOS MATERIAIS: MÁXIMO 1 PÁGINA

A escola Dom Francisco possui uma relação de outros projetos com fazendas no Pantanal, que possibilitam uma interação e parceria que possibilita a execução do campo, porém são necessários alguns itens para aquisição ou pagamento de transporte dos alunos, alimentação para a prática ou campo.

Quanto aos materiais pedagógicos e mini oficinas na escola, são necessários itens como:

Tabela 01: materiais.

Item	Quantidade	Obs.
Mapas do Bioma Pantanal	04	Para localização e reconhecer durante o campo
Produtos alimentícios para alimentação dos estudantes durante o campo	100	Durante o campo
Xerox	400	Apostilas e textos sobre a temática do projeto
Livros de pesquisa sobre plantas e animais do Pantanal e Cerrado;	05	Para uso de forma interdisciplinar
Ônibus locado	01	Para transportar alunos, professores e equipe participante da aula campo
Kit de primeiros socorros;	10	Para uso durante o campo ou quando necessário

VIII. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO MÁXIMO 1 PÁGINA

A ser desenvolvido quando reiniciar as atividades escolares.

Atividades	Out	Nov	Dez	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Apresentação do projeto a equipe multidisciplinar, CDCE, comunidade escolar, parceiros e patrocinadores.	X							
Reunião com pais, alunos, professores e funcionários para esclarecimento e informações sobre o Projeto Educação ambiental e sustentabilidade	X							
Realizar palestras sobre o tema;		X						
Distribuição das tarefas/responsabilidades para cada turma;	X							
Realização de avaliação, inicial e final do projeto	X							X
Realização de um arquivo de fotos com GPS das etapas de: atividades didáticas e campo	X	X	X	X	X	X	X	

do projeto, através de aplicativos (Open Câmera ou similares)								
Relato de experiências sobre a importância do desenvolvimento do projeto realizado na unidade escolar, com divulgação em redes sociais.							X	X
Manutenção da horta				X	X	X	X	X
Publicizar as etapas de realização do Projeto Horta em cartazes, Jornais e redes sociais						X	X	X
Relatório de atividades	X						X	

ATIVIDADES/CRONOGRAMA DA AULA DE CAMPO:

- Aula sobre a onça pintada com o professor biólogo da reserva Panthera Brasil;
- Moldes de pegada de onças e de outros mamíferos;
- Estudo de crânios demais ossos de animais do Pantanal;
- Comportamento e socioecológica de macacos;
- Aula sobre a importância do Pantanal para o mundo;
- Aula sobre o que é conservação;
- Definição de ecologia do Pantanal;
- O terreno do Pantanal;
- Geografia do Pantanal;
- Áreas preservadas: RPPNs, parques nacionais;
- Terra da União;
- Terreno particular;
- As três Culturas do Pantanal: pantaneira, indígena e ribeirinha;
- As ameaças do Pantanal: agricultura industrializada, usinas hidrelétricas e canavieiras, mineração;
- Trilhas para estudos da flora e fauna do Pantanal: mamíferos, aves e répteis, plantas comuns, interações entre animais e plantas, espécies ameaçadas de extinção.
- Aula embarcada para avistar as onças

IX. AVALIAÇÃO/PÚBLICO-ALVO: MÁXIMO 1 PÁGINA

A avaliação deste projeto se dará através da materialização de cada um dos momentos previstos, e um dos parâmetros mais importantes para aferir o sucesso das ações será o nível de engajamento e de continuidade nos trabalhos de campo no pantanal e no entorno da escola.

No primeiro mês do projeto será realizado uma avaliação, com relatório apontando os pontos positivos e negativos, bem como melhorias e adequações a serem ajustadas no desenvolvimento do Projeto.

No final da etapa de implantação e prestação de contas um relatório final de avaliação contendo todas as etapas desenvolvidas no Projeto, com fotografias de todas as etapas de implantação e desenvolvimento, mapa de localização da horta dentro do terreno da Unidade escolar (EE. Do campo Dom Francisco de Aquino Corrêa), com GPS e coordenada geográfica.

X. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: MÁXIMO 1 PÁGINA

ALCÂNTARA, G.Q.; GALVÃO, D.F.; SANTOS, G.M.T.; SILVA, D.C.C.; SIQUEIRA, R.; PINTO, E.C. A Horta Pedagógica como Ferramenta Interdisciplinar no Ensino-Aprendizagem de Geografia, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

MATO GROSSO. Seduc. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, Concepções para a Educação Básica, 2018.

MATO GROSSO. Seduc. Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 2009.

AB' SABER, Aziz Nacib. (Re) Conceituando Educação Ambiental. MAST- Museu de Astronomia e Ciências Afins/CNPq. 1991.

BRASIL. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. SEED, Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>>. acesso em 10/07/2021.

XI. FOTO DO LOCAL ONDE SERÁ IMPLEMENTADA A HORTA (Obrigatório *OpenCamera* ou similares).
OBS: 2 FOTOS



Fonte: Google Earth



Fonte: acervo da escola, 2018



Fonte: acervo da escola 2018

Anexo VI – projeto voltado para valorização dos saberes do campo e educação quilombola



**Governo do Estado de Mato Grosso
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação**

**SABERES DO CAMPO NA ESCOLA DOM FRANCISCO: Contribuições para a
perpetuação dos saberes tradicionais.**

ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORRÊA

POCONÉ, DISTRITO DE CANGAS

2023

DADOS

UNIDADE ESCOLAR DO CAMPO:	ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORRÊA
DRE:	VÁRZEA GRANDE
CÓDIGO:	12726
MUNICÍPIO:	POCONÉ, DISTRITO DE CANGAS.
EMAIL DA ESCOLA:	escola.12726@edu.mt.gov.br
NOME DO PROJETO:	SABERES TRADICINAIS E QUILOMBOLAS NA ESCOLA DOM FRANCISCO: Contribuições para a parte diversificada.
RESPONSÁVEIS:	WILLIAM JAMES VENDRAMINI BRUNO GONÇALVES DOS SANTOS
VALOR TOTAL DO PROJETO:	20.000,00

OBJETIVOS**GERAL:**

Implementar práticas educacionais que visem construir um currículo da Escola do Campo de acordo com as especificidades e peculiaridades das comunidades que constituem o espaço da Escola do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa.

ESPECÍFICOS

- Utilizar o projeto como recomposição de aprendizagem.
- Ampliar o reconhecimento e o fortalecimento da cultura e tradição étnico-racial entra escola e comunidades atendidas.
- Realizar uma feira agroecológica (Armazém dos Saberes Tradicionais e Quilombolas Dom Francisco) para culminância e apresentação dos resultados do projeto.

- Participar de eventos que permitam uma interação entre os alunos da escola Dom Francisco com outras escolas.

JUSTIFICATIVA

Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Correa, situada no Distrito de Cangas, Poconé-MT, município da baixada cuiabana que concentra em sua extensão territorial comunidades pantaneiras, ribeirinhas, assentamentos rurais, 30 comunidades tradicionais, atendendo alunos camponeses, quilombolas e indígenas, com 650 alunos matriculados em 2023.

Esta pluralidade étnico-racial e cultural é percebida dentro do espaço escolar. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, está documentado que a grande maioria dos alunos não residem na zona urbana, em dados quantitativos afirma que “54,24% dos alunos moram em outras localidades, sendo elas divididas entre comunidades, assentamentos e fazendas, 100% deles dependem do transporte escolar” (ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORREA, 2021, p. 3), sendo o restante residente no Distrito de Cangas.

Sobre as escolas do campo temos alguns documentos e legislação específicas como

1. Resolução CNE/CEB nº 2/2008: Define diretrizes operacionais para a educação do campo. Essa resolução estabelece princípios e orientações para o planejamento e a organização de propostas pedagógicas voltadas para a educação do campo.
2. Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo): É um programa do governo federal brasileiro que busca promover ações de fortalecimento da educação do campo em todo o país. O Pronacampo tem como objetivo garantir a qualidade da educação nas áreas rurais, valorizando a diversidade e as particularidades das comunidades do campo.

3. METODOLOGIA

4. O projeto será trabalhado em quatro áreas que estão interligadas e visam atender a parte diversificada do currículo.
5. 1 – Execução de oficinas de danças de siriri e rasqueado, e musicalidade, viola de cocho, ganzá e cururu e atividades que contribuam para a produção de saberes tradicionais do campo e valorizem a cultura local;
6. 3 – Realização do Armazém dos Saberes Tradicionais Dom Francisco. Uma feira de produtos agroecológicos baseados na economia solidária e agricultura familiar, e apresentações culturais.
7. 4 – Torneio de Jogos entre comunidades tradicionais e escolas do campo na Escola Estadual Dom Francisco de Aquino Corrêa

8. HABILIDADES CONFORME BNCC/DRC

9. **(EF69AR00.4MT)** Desenvolver o pensamento artístico e a percepção estética,

caracterizando um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, por meio da sensibilidade, da percepção e da imaginação no domínio do conhecimento artístico, necessário para compreender a arte como meio de humanização da realidade.

10. **(EF69AR04.1MT)** Reconhecer as formas de expressão artística visual, a manifestação e produção das artes visuais, com atenção para a cultura e arte/local e regional mato-grossense.
11. **(EF69AR05.1MT)** Conhecer e utilizar as formas de expressão, manifestação e produção artística da pintura, escultura, cinema, artes no cyber cultura, arte pública colagem, fotografia, vídeo produção no contexto de Mato Grosso.
12. **(EF69AR07.1MT)** Explorar possibilidades e materiais presentes no cotidiano, manipulando, recriando, criando outras possibilidades com objetos da cultura mato-grossense para a composição artística visual contemporânea.
13. **(EF07GE03)** Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
14. **(EF09HI07)** Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
15. **(EF08HI20)** Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
16. **(EF08HI23.1MT)** Compreender o contexto político, econômico e cultural de Mato Grosso no século XIX e seus desdobramentos sociais e culturais.
17. **(EM13CHS502.MT)** Identificar, refletir e avaliar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e analisar as promoções de Direitos Humanos, justiça e solidariedade em Mato Grosso.
18. **(EF09HI36)** Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.
19. **(EF09HI26)** Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
20. **(EF09HI21)** Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

21. Ensino Médio

PLANO DE AÇÃO

AÇÃO 2	1º TORNEIO DE FUTSAL/PRÁTICAS ESPORTIVAS
OBJETIVOS	Tal ação é uma demanda que surgiu excepcionalmente em 2023. Por conta da reforma no prédio da escola, estamos em um espaço onde não há quadra esportiva. Assim sendo, essa ação possui objetivo de recompor algumas atividades esportivas. Outro objetivo é promover um intercâmbio de práticas de educação física e estudantes.
PROCEDIMENTOS	Locação de ônibus para a ida dos e das estudantes na Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição de Arruda no complexo de Quilombos do Mata Cavalo.
DATA DE INÍCIO E FIM	1ª quinzena de novembro.
RESPONSÁVEL	Bruno Gonçalves dos Santos William James Vendramini Fábio França da Silva
VALOR	6.000,00
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS	OBS: É de suma importância que as unidades escolares realizem atividades interdisciplinares que trabalhem as atividades práticas do Campo associando-as com a melhoria do processo de ensino/aprendizagem.
DIFICULDADES, ERROS E ACERTOS	OBS: Relatar quais foram as dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas, bem como recursos encontrados para a obtenção dos resultados esperados.
FOTOS DOS MATERIAIS ADQUIRIDOS COM O RECURSO RECEBIDO	OBS: Podem ser registradas duas fotos com todos os materiais adquiridos.
FOTOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	OBS: Registrar um total de seis (6) fotos. Estas devem ter qualidade e registrar o desenvolvimento das atividades. O intuito é futuramente promover e dar visibilidade as atividades desenvolvidas nas escolas do Campo.
NOTAS FISCAIS DO RECURSO UTILIZADO	Caso a unidade escolar não executou todo recurso, fazer a reprogramação do mesmo para o ano de 2023.

AÇÃO 3	ARMAZÉM DOS SABERES TRADICIONAIS DOM FRANCISCO
OBJETIVOS	Compreender costumes e práticas de convivência como elementos da cultura presentes na vida em comunidade;

	• Envolver a comunidade interna e escola de forma integrada na implantação e condução do projeto; • Valorizar a sabedoria popular e suas formas de produção e reprodução de suas existências; • Construir canais de relações de produção e consumo na escola. • Promover o resgate da cultura ancestral dos povos e comunidades tradicionais atendidos pela escola por meio do diálogo entre as gerações mais velhas e as gerações mais novas. • Possibilitar o intercâmbio de saberes e práticas entre comunidades tradicionais e quilombolas.
PROCEDIMENTOS	Realização de um evento na escola no Dia da Consciência Negra com apresentações culturais que foram trabalhadas anteriormente nas oficinas, e feira com produtos agroecológicos e artesanais.
DATA DE INÍCIO E FIM	Agosto de 2023 a 20 de novembro de 2023.
RESPONSÁVEL	William James Vendramini Bruno Gonçalves dos Santos Francilene Aparecida dos Santos Héliton Luiz Domingos Jonice Martins Peres
VALOR	6.000,00
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS	OBS: É de suma importância que as unidades escolares realizem atividades interdisciplinares que trabalhem as atividades práticas do Campo associando-as com a melhoria do processo de ensino/aprendizagem.
DIFICULDADES, ERROS E ACERTOS	OBS: Relatar quais foram as dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas, bem como recursos encontrados para a obtenção dos resultados esperados.
FOTOS DOS MATERIAIS ADQUIRIDOS COM O RECURSO RECEBIDO	OBS: Podem ser registradas duas fotos com todos os materiais adquiridos
FOTOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	OBS: Registrar um total de seis (6) fotos. Estas devem ter qualidade e registrar o desenvolvimento das atividades. O intuito é futuramente promover e dar visibilidade as atividades desenvolvidas nas escolas do Campo.
NOTAS FISCAIS DO RECURSO UTILIZADO	Caso a unidade escolar não executou todo recurso, fazer a reprogramação do mesmo para o ano de 2023.



Anexo VI – Projeto para aula de campo da disciplina de Geografia

**GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE
ESTADO DE EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DE DIVERSIDADES
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUILOMBOLA**

**PROJETO AULA DE CAMPO COM CAMPO: ENSINO DE
GEOGRAFIA E SUAS CONEXÕES**

Nome do diretor: Julice Martins de Campos

Professor (a) responsável: William James Vendramini

**ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO
CORREA**

**Rua Santa Terezinha, nº 1, Distrito De Cangas. CEP: 78178-000.
Poconé - MT – Fone: (65) 3374-1103**

E-mail: escola.12726@edu.mt.gov.br

II. INFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS

ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DOM FRANCISCO DE AQUINO CORREA

Rua Santa Terezinha, nº 1, Distrito De Cangas. CEP: 78178-000. Poconé - MT – Fone: (65) 3374-1103 E-mail: escola.12726@edu.mt.gov.br

Contato diretora: Julice Martins de Campo, endereço comercial: Rua Santa Terezinha, nº 1, Cangas. Fone: (65) 99217-3897 escola.12726@edu.mt.gov.br

Coordenador: Bruno Gonçalves, Fone: (65) 99919-1987 e-mail: coordped.21@gmail.com

Secretária: Margarete Neumann. Fone:(65) 3374-1103 e-mail: secretariadomfrancisco@gmail.com

e-mail Presidente CDCE: Valdeir Rodrigues da Silva fone: (65) 99288-2549 e-mail: valdeir.silva@edu.mt.gov.br

III. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA:

A necessidade de renovação dos modelos tradicionais de ensino fomenta a tendência de que a educação é um processo de construção do conhecimento conjunta entre aluno e educador. Nesse sentido, percebe-se que para haver um aprendizado significativo é necessário adotar metodologias de ensino que envolva a realidade do aluno.

Contudo, vemos a falta de regularidade e sugestões que aprimorem o ensino básico no nosso país, dificultando assim o ensino-aprendizagem. Baseando-se nas ideias de Piaget, Vygotsky, Ausubel, entre outros investigadores em educação, o atual modelo de ensino, exige uma grande necessidade de abordar o cotidiano dos alunos no ensino de Ciências Naturais e Biologia de maneira integrada. E uma boa aprendizagem exige a participação ativa do aluno, de modo a construir e reconstruir o seu próprio conhecimento.

De fato, sendo o aluno o elemento estruturante e estruturador da sua aprendizagem, que é um processo individual (GOWIN, 1981), ainda que altamente influenciado por fatores sociais (VYGOTSKY, 1998), é fundamental o seu papel ativo. Por outro lado, sugere-se atualmente que o professor assuma um papel de dinamizador e facilitador da aprendizagem do aluno, ao contrário do que sucedia na pedagogia passiva tradicional em que o professor era entendido como um mero veículo transmissor de conhecimentos (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA; GÓIS, 2014).

Diante disso, o estudo ecológico de campo vem proporcionar a observação do ambiente natural, onde as informações obtidas são analisadas de acordo com o conhecimento prévio adquirido em sala de aula. Sendo assim, vários são os teóricos que adotam essa forma de ver o processo de ensino aprendizagem. Entre eles, destaca-se David Ausubel (1918-2008) que desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa. Esta enfatiza que o conhecimento só passa a ser significativo para o aluno à medida que a nova informação se liga àquilo que o aluno já sabe, ou seja, os chamados conceitos prévios (RIBEIRO e NUÑEZ, 2004).

Diante do exposto, a área de observação escolhida para aula de campo e aplicação de conceitos ecológicos voltados a comunidades florísticas é a Chapada dos Guimarães, localizada na região centro-sul do Estado do Mato Grosso, está inserida no Domínio Morfoestrutural da Bacia Sedimentar do

Paraná, compondo a unidade de relevo do Planalto de Guimarães, com cotas que atingem mais de 800 m. O proeminente relevo escarpado da borda da Chapada dos Guimarães se desenvolveu em rochas areníticas devonianas e juro-cretácicas das formações Furnas e Botucatu, respectivamente.

Além do interesse geológico-geomorfológico e, também, paleontológico e espeleológico, a área apresenta belezas naturais, tais como: mirantes de beleza cênica, morfologia uniforme, cachoeiras, cavernas e lagoas em meio ao ambiente típico do cerrado.

Esse contexto, associado ao clima ameno da região e seu patrimônio histórico-cultural, inclusive pré-histórico, delega à região um forte apelo turístico (JUNIOR et al., 2011). Na região, está presente a geomorfologia com formações de relevos elaborados sobre as rochas de arenito da Formação Furnas, rochas argilíticas da Formação Ponta Grossa, bem como dos arenitos da Formação Botucatu (Brasil, 2006).

As bordas de Chapada dos Guimarães contornam a superfície pediplanada da Depressão Cuiabana por meio de escarpas e ressaltos sustentados por arenitos da Formação Furnas e argilitos da Formação Ponta Grossa, bordejado por morros com cristas ravinadas, exumados

pelo recuo da escarpa, marcando a transição entre a depressão e o planalto (MMA; ICMBio, 2009).

Na região de Chapada dos Guimarães são encontradas diversas fitofisionomias: mata ciliar, mata de galeria, mata seca, cerradão, cerrado sentido restrito (cerrado denso, cerrado típico, cerrado rupestre), campo sujo, campo limpo, vereda e palmeiral (Brasil, 1982a e Alho et al., 2000). Orquídeas, bromélias, ipês, jatobás, babaçus, buritis, perobas e diversas flores de tamanho, cor e forma compõem a rica flora do cerrado brasileiro, que é predominante na Chapada dos Guimarães.

Além das flores, árvores frutíferas aparecem em grandes quantidades, tais como o pequizeiro, o cajuzinho e a mangabeira. Sendo possível comprar, em vários restaurantes e lanchonetes, compotas de doces caseiros dessas frutas típicas. As plantas medicinais usadas na fitoterapia também são bem encontradas no cerrado (Paula, 2011). Outro fator importante para a composição dessa riqueza natural é o clima da região que é tropical (quente semiúmido), com duas estações bem definidas. A de chuvas (primavera e verão) e da seca (outono e inverno), quando ocorre a friagem, que é a inversão da massa polar sobre o continente, podendo provocar uma queda na temperatura, que normalmente varia de 12 a 25, para 5 graus (Paula, 2011).

Com base nessas informações, a Biologia é atribuída ao ensino de Ciências como um espaço para formação do conhecimento científico e do pensamento crítico, além de desenvolver habilidades práticas e dinâmicas, contribuindo de maneira gradual na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Para Hodson (1992 apud CARMO; SCHIMIN, 2008), as atividades práticas baseadas em investigações são apropriadas para trabalhar assuntos relacionados à natureza da atividade científica e contemplam, ao mesmo tempo, as três dimensões do ensino de Ciências, assim mencionando:

São atividades nas quais os estudantes utilizam os processos e métodos da Ciência para investigar fenômenos e resolver problemas como meios de aumentar e desenvolver seus conhecimentos, e fornecem um elemento integrador poderoso para o currículo. Ao mesmo tempo, os estudantes adquirem uma compreensão mais profunda da atividade científica, e as investigações tornam-se um método tanto para aprender Ciência como aprender sobre a Ciência.” (Hodson, 1992, p. 549).

Diante disso, o trabalho realizado em Chapada dos Guimarães, teve como objetivo conhecer e identificar a diversidade florística do ambiente de acordo com os conceitos ecológicos previamente aplicados em sala de aula e analisar a eficácia da aula de campo no ensino de ecologia de florestas do bioma Cerrado.

Podemos observar no contexto histórico atual que a maior parte da população brasileira se encontra nas cidades, constatamos uma crescente degradação das condições de vida, refletindo uma crise ambiental. Isto nos remete a uma necessária reflexão sobre os desafios para mudar as formas de pensar e agir em torno da questão ambiental. Tendo em vista que a Educação Ambiental estava sendo proposta como uma ferramenta para a formação de sociedades ambientalmente responsáveis, Kloetzel (1998) define Meio

Ambiente como sendo o “conjunto de soluções, leis, influências e infraestruturas de ordem física, química, biológica e psíquica, que permite, abriga e rege a vida (e ainda, a qualidade de vida e o bem-estar do cidadão) em todas as suas formas”.

Deste modo, torna-se notório a necessidade de abordarmos as questões que tangem a educação ambiental, pois não podemos fechar os olhos para uma natureza que diariamente

revela-se cada vez mais prejudicada pelas ações inconsequentes de nos seres humanos, tempo a aula de campo como proposta mitológica com resultados positivos ente alunos e professores.

Como educadores, devemos contribuir para formação de uma geração consciente em relação ao seu papel como cidadão voltado para uma valoração ética, social, econômica e ambiental, além de pensar numa escola que promova esse aprendizado, a fim de se ensinar a importância de atitudes de preservação, para que as gerações futuras não sofram com a destruição ambiental.

Assim por perceber a necessidade de um trabalho que aborde discussões de preservação ao meio ambiente, esse projeto buscará desenvolver nas crianças uma cultura de sustentabilidade, com vistas a preservação, recuperação e manejos do meio que convive.

IV. OBJETIVO GERAL:

Objetivo geral

- Proporcionar o conhecimento e a conscientização dos alunos do ensino médio acerca dos temas que envolvam meio ambientes e cidadania, desenvolvendo a construção de atitudes para a preservação e com o desenvolvimento sustentável.

Objetivos específicos

- Realizar aula campo em Capada dos Guimarães com alunos do ensino médio dos 1º e 2º anos.
- Despertar nos jovens valores e ideias de preservação da natureza e senso de responsabilidade para com as gerações futuras;
- Sensibilizar de forma lúdica sobre o uso sustentável dos recursos naturais através de suas próprias ações;
- Apresentar alternativas e soluções para as questões ambientais pertinentes no dia a dia escolar.
- Conscientizar as crianças sobre a importância do meio ambiente e como o homem está inserido neste meio;
- Estimular para que perceba a importância do homem na transformação do meio em que vive e o que as interferências negativas têm causado à natureza;
- Incorporar o respeito e o cuidado para com o meio ambiente.
- Reconhecer atitudes inadequadas para com o seu meio ambiente
- Estimular a mudança prática de atitudes e a formação de novos hábitos com relação à utilização dos recursos naturais.
- Conscientizar sobre as diferentes formas de coleta e destino do lixo, na escola, casa e espaços em comum.
- Conscientizar sobre o uso adequado e renovação de certas matérias primas: Reciclagem

V. METODOLOGIA OU DESCRIÇÃO DA AÇÃO:

Para a execução da aula campo, será necessário realizar uma apresentação teórica da área, sob os diversos prismas e aspectos interdisciplinares envolvendo as ciências humanas, naturais e linguagens.

A aula de campo deverá ocorrer entre os meses de setembro e outubro, onde os alunos deverão registrar (por meio digital) e catalogar espécies da fauna e flora visualizadas, aspectos da geologia, geografia, geomorfologia (relevo) e climáticos do município de Chapada dos Guimarães.

A aula de campo será no município de Chapada dos Guimarães, saindo do distrito de Cangas, passando para contemplação, observação e análise nos seguintes locais: Cachoeira Véu das Noivas, Mirantes Geodésico, Mirante Morro dos Ventos, cidade de Chapada dos Guimarães, salgadeira e retorno para o distrito de Cangas.

Os locais apresentam risco de queda pois são encostas de escarpas. Como medidas de segurança, a visualização dos pontos supracitados, será realizada em pequenos grupos de seis pessoas, seguindo o trajeto ou localização mais seguro e adequado para a observação e registro de cada ponto da aula campo, haverá um professor para cada cinco alunos, responsável por orientar e monitorar o grupo para evitar riscos de escorregar ou desvio de alguma pessoa do trajeto.

A aula de campo no município de Chapada dos Guimarães tem como foco a identificação das fisionomias e taxonomias do bioma do Cerrado; Identificação das unidades geomorfológicas (Planalto, depressão e planície); Identificação das formações geológicas, classificação de rochas, escarpas e formações rochosas.

Participarão alunos, professores e coordenação pedagógica da escola Estadual do campo Dom Francisco de Aquino Corrêa. Os alunos serão relacionados a partir de critério de voluntariados e análise do comportamento, participação e interação das aulas e atividades escolares, sendo avaliado pela equipe de professores que comporão a execução da aula de campo em Chapada dos Guimarães.

Os professores irão trabalhar de forma interdisciplinar, nas áreas do conhecimento de Linguagem, Humanas, Natureza e Matemática, cada qual atuando conforme sua área do conhecimento, buscando enfatizar cada disciplina aproveitando as evidências e possibilidades vislumbradas durante o campo como: logística, distância e tempo, biomas, relevo, hidrografia, consciência ambiental, geologia, centro geodésico, literatura e cultura de chapada, personalidades históricas etc.

VI. RESULTADOS ESPERADOS:

Com a aula de campo em Chapada dos Guimarães, espera-se que nas atividades de diversas disciplinas, despertem maior interesse dos alunos no aprendizado do conteúdo oferecido, pela aplicação prática de conteúdos teóricos.

São esperadas, também, melhoras no hábito e no cotidiano dos educandos com foco na preservação ambiental e nas diversas possibilidades de se usar o meio ambiente e seus recursos de forma adequada para se manter o equilíbrio. Familiarização dos estudantes com a fauna, flora e atividades antrópicas do Bioma Cerrado.

Também é esperado que ocorra maior conscientização ambiental na comunidade. Além disso, o desenvolvimento do senso de solidariedade, responsabilidade e do trabalho em equipe, por parte da comunidade escolar, é um resultado importante a ser alcançado, possibilitando a consolidação de trabalhos interdisciplinares e a construção de atitudes de cidadania nos educandos.

Espera-se também que com o contato realizado nos locais da aula de campo, os estudantes da nossa escola possam ter vivências com as produções científicas realizadas em eventos, congressos e outros modos de divulgação de suas experiências, incentivando-os na pesquisa e produção científica; congregando com as concepções de educação do e no campo, em que objetivamos estimular maior desejo referente a pesquisa científica referente ao local em que os estudantes vivem. Ou seja, que consigam refletir criticamente e produzir sobre o território em que vivem, ocasionando assim maior valorização dos espaços campestres, podendo reduzir as migrações para zonas urbanas e um maior crescimento sustentável do campo.

VII. RECURSOS MATERIAIS:

A Escola Dom Francisco possui uma relação de outros projetos com fazendas no Pantanal, que possibilitam uma interação e parceria que possibilita a execução da aula de campo, porém são necessários alguns itens para aquisição ou pagamento de transporte dos alunos, alimentação para a prática ou campo.

Quanto aos materiais para a execução da aula de campo, são necessários itens como:

Tabela 01: Materiais e custo previsto:

Item	Quantidade	Obs.	H
Produtos alimentícios para alimentação dos participantes durante a aula campo		Durante o campo	1000,00
Pagamento do aula de transporte para campo	44 vagas	Para transportar alunos, professores e equipe participante da aula campo	3200,00
VALOR TOTAL DO ORÇAMENTO DE EXECUÇÃO DO PROJETO:			4.200,00

Tabela 02: materiais para a aula de campo em Chapada dos Guimarães

Item	Quantidade	Obs.
Água potável	02 garrafrões de vinte litros	Durante o campo
Lanche da manhã	50 pães, 01kg de presunto e 01kg de mozzarella fatiados, 10 litros de suco	Para ser distribuídos aos alunos na primeira parada na entrada da cachoeira Vel das Noivas
Almoço	Para 40 pessoas	Em resutante a combinar na cidade de Chapada dos Guimarães.

Frutas	10kg de maçã, 10kg de laranja, 10kg de banana	A ser distribuídos ao longo do dia para os alunos
Lanche da tarde	05 formas de bolo, 10 refrigerantes 2 litros	Antes dos deslocamento de retorno para Cangas

VIII. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Data da aula campo: 29/09/2022

Saída: 07:00 – EE. Dom Francisco de Aquino Corrêa – Cangas.

Parada as 08:00 – Monumento do Centro geodésico (praça Pascoal Moreira Cabral – Câmara municipal – centro CBA).

Parada as 09:30 – Trilha e contemplação da cachoeira Véu da Noivas.

Lanche as 10:15 – na estrada da trilha Véu das noivas

Parada as 11:00 – Mirante geodésico – Chapada

Parada as 11:30 – Mirante Morro dos Ventos

Parada as 12:00 – Almoço em Chapada

Parada as 13:00 – Salgadeira

Lanche as 15:50 – Salgadeira/estacionamento.

Retorno/saída as 16:00 – para Cangas

IX. AVALIAÇÃO/PÚBLICO-ALVO:

A avaliação deste projeto se dará através da materialização de cada um dos momentos previstos, e um dos parâmetros mais importantes para aferir o sucesso das ações será o nível de engajamento e de continuidade nos trabalhos de campo no pantanal e no entorno da escola.

A avaliação deverá ser contínua, através de observação e registro da participação e envolvimento de cada aluno, onde estes terão de confeccionar e entregar um relatório de campo, devem em grupos apresentar aos colegas após o retorno as atividades desenvolvidas bem como seus registros fotográficos.

Após a aula de campo do projeto será realizado uma avaliação, com relatório apontando os pontos positivos e negativos, bem como melhorias e adequações a serem ajustadas no desenvolvimento do Projeto.

O público-alvo deste projeto são estudantes do Ensino Médio, pois os mesmos serão formados para serem multiplicadores das ações apreendidas durante a execução de todo o projeto, sendo que os mesmos serão também monitores das ações após a realização da aula de campo, assim, consigam utilizar do protagonismo e autonomia para serem monitores e multiplicadores das ações do projeto; objetivando assim que aqueles que tiverem destaques positivos irão na realização da aula de campo no ano posterior, desta vez como monitores do projeto, mediando e incentivando ações.

No final da etapa de implantação e prestação de contas um relatório final de avaliação contendo todas as etapas desenvolvidas no Projeto, com fotografias de todas as etapas de implantação e desenvolvimento, com GPS e coordenada geográfica. Em que buscaremos sistematizar estes dados para futuras publicações em revistas científicas, realizando debates sobre a importância de valorização da educação do e no campo para a preservação ambiental e manutenção das biodiversidades.

X. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AB' SABER, Aziz Nacib. (Re) Conceituando Educação Ambiental. MAST- Museu de Astronomia e Ciências Afins/CNPq. 1991.
- ALBUQUERQUE, J. N.; OLIVEIRA, I. L. R; GÓIS, J. S. Química e Biologia Experimental em escolas públicas. Anais do Congresso Nordestino de Biólogos – Vol. 4: Congrebio 2014.
- ALCÂNTARA, G.Q.; GALVÃO, D.F.; SANTOS, G.M.T.; SILVA, D.C.C.; SIQUEIRA, R.; PINTO, BRASIL, 2006. Sistema de Informação Geoambiental de Cuiabá, Várzea Grande e Entorno, SIG Cuiabá. Vol.1. Ministério das Minas e Energia, CPRM.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. SEED, Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>>. acesso em 10/07/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CARMO, S; SCHIMIN, E. S. O ensino da Biologia através da experimentação. Dia-a-dia Educação. Colégio Estadual Manoel Ribas, Guarapuava- PR, 2008, p. 01-19.
- E.C. A Horta Pedagógica como Ferramenta Interdisciplinar no Ensino-Aprendizagem de Geografia, 2016.
- JUNIOR, H. T. V., et al. Projeto Geoparques Geoparque Chapada dos Guimarães - MT. Serviço Geológico do Brasil, 2011. Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2022.
- KLOETZEL, Kurt. O que é Meio Ambiente. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1998.
- MATO GROSSO. Seduc. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, Concepções para a Educação Básica, 2018.
- MATO GROSSO. Seduc. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, Concepções para a Educação Básica, 2018.
- MATO GROSSO. Seduc. Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 2009.
- MATO GROSSO. Seduc. Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 2009.
- MMA - Ministério do Meio Ambiente. ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Plano de manejo do Parque Nacional da Chapada dos Guimarães, 2009. Disponível em: Acesso em: 4 out. 2014.
- SIQUEIRA, M. D. S. O turismo e o lazer sobem a serra - um estudo de caso sobre a rodovia MT 251 - Chapada dos Guimarães e sua área de abrangência. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Apêndices I – Questionários aplicados com estudantes e professores

Link do questionário aplicado com estudantes.

<https://forms.gle/CBNbc4pNSiqdRUSx6>

Link do questionário aplicado com professores.

<https://forms.gle/TR9Cj3pDdZ4Jtvv36>

Apêndice II – Relatório dos estudantes pós aula de campo



Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa

Registro de atividades na Aula campo no Pantanal

Nome dos aluno (a): Mirelle Santos Alves, Fábio Américo, Larissa da Silva Toledo, Gabriel Henrique Rodrigues dos Santos.

Série/turma: Segundo e Primeiro ano do EM.

Nome do Projeto: Meio Ambiente Sustentabilidade e Cidadania

Cangas, 25 de junho de 2023

Finalidade/objetivo do Projeto: Conhecer o Pantanal, suas belezas e diversidades, aplicando o conhecimento teórico das aulas da sala de aula.

Trajetos (De onde saiu, por onde passou): Saímos da E.E. Dom Francisco De Aquino Corrêa, passamos por Poconé, Transpantaneira e depois de passarmos por muitas pontes até chegarmos nos alojamentos da pousada Jaguar, depois fomos na base de pesquisa ONG Panthera, rio Cuiabá e rio São Lourenço.

Nome do local do alojamento: Pousada Jaguar

Nome do local onde realizou a atividade na embarcação: Fazenda Jofre Velho/ONG Panthera.

1. Primeiro foi o café da manhã na escola, embarcamos as bagagens no ônibus e seguimos a viagem, fizemos o trajeto de Poconé até na pousada Jaguar e lá estavam nos esperando os pesquisadores americanos e o instituto Ciranda Musical, com pessoas maravilhosas que dele participa e elas apresentaram uma de suas obras musicais, inspiradas nos sons dos bichos da região e a orquestra também tocou as músicas de Luiz Gonzaga. Almoçamos e deixamos nossos pertences nos alojamentos. Após, fizemos a trilha ecológica nas imediações da pousada, no objetivo de registrar as espécies da fauna e flora, juntamente com dois membros do corpo de bombeiros para garantir a segurança de todos. Retornamos para lanche e jantar. Naquela noite acenderam uma fogueira, começamos a cantar várias músicas nacionais e os americanos cantaram as canções internacionais, contamos muitas histórias engraçadas de nossas vivências.

2. No dia seguinte, acordamos cedo, tomamos o café da manhã, arrumamos nossas malas, nos despedimos do pessoal que ficou na pousada e partimos para a aula na fazenda Jofre Velho/ONG Panthera, executando atividades de embarcação para ver espécies da fauna e flora do bioma



Pantanal, nisso navegamos três horas de barco, no rio Cuiabá, São Lourenço e fomos até na divisa de Mato Grosso Do Sul. Voltamos para a fazenda, almoçamos uma comida maravilhosa que a nossa merendeira fez e tive o prazer de rever várias pessoas legais, como a professora Suliana que da aula na fazenda, numa sala multisseriada. O Ethan Shirley, que também é doutorando, biólogo e paleontólogo, formado pela Universidade de Michigan, ele atua na base de pesquisa da ong, nos deu uma incrível palestra sobre as onças, jaguatiricas, sobre monitoramento desses animais por radiofrequência e câmeras de sensor de movimentos, mostrou diversas espécies de pássaros, ensinou a nós reconhecer as aves apreciando o canto delas. No final daquela conversa, tiramos fotos, fizemos vídeos bem legais com o professor Flávio de geografia, que operou o drone nessa atividade, nos despedimos daqueles colaboradores do projeto e fomos embora. Passamos um longo percurso, chegamos na E.E. Dom Francisco De Aquino Corrêa, novamente, desembarcamos nossas coisas e voltamos para nossos lares.



3. Avistamos da Fauna e Flora: Cabeça seca, jaó, periquito, urubu; Arara-azul, martim pescador, canário, azanhaço, João de barro, tuiuiú, cervo, veado, aracuã, garça, maracanã pequeno, anu branco, socó boi, curicaca, onça, capivaras, jacarés, lovateiro, São Caetano, palmeiras, figueira, cactos, manduvi, bocaiúva, bacuri,

primaveras, samambaias, cipós, forrageiras e outras.

4. Quais as suas considerações sobre o projeto/aula campo, quais os pontos positivos e negativos na sua opinião?

Nesta aula campo, durante três anos que participo, achei que foi uma das melhores, pois a aula de campo no Pantanal mais uma vez, proporcionou uma experiência única de contato com a natureza, permitindo aos alunos aprenderem sobre a biodiversidade, ecossistemas e conservação ambiental de forma prática e envolvente. Essa vivência enriquecedora contribui para uma compreensão mais profunda e significativa dos temas estudados dentro da sala, além de estimular o senso de preservação e cuidado com o meio ambiente.

Foi tão boa que virou tema do meu artigo em 2022, quando participei da aula pela primeira vez, inclusive o meu orientador foi o doutorando professor de Geografia William James Vendramini, sendo um grande cooperador desse projeto, sou eternamente grata a ele por ter me ajudado nesse âmbito, consequentemente veio trazendo impactos positivos na minha vida acadêmica, mesmo eu não estando na faculdade, no entanto, escrever meu primeiro artigo sobre o Pantanal, me abriu portas que eu nem imaginava, como em passar em uma Olimpíada Nacional De Povos Tradicionais, Quilombolas e Indígenas e graças a Deus, na qual estou participando pelo terceiro ano consecutivo.

Quero agradecer especialmente a diretora Julice Martins, muito querida, fundadora da iniciativa magnífica e a cada um que colabora, para que este projeto aconteça e seja perpetuado na nossa escola. Que ele também sirva de exemplo e inspire outras instituições a começarem elaborar projetos similares em outros lugares.



Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa

Registro de atividades na Aula campo no Pantanal

Nome dos aluno (a): Douglas da Silva Moraes, Deivid Cardoso Campos, Stéfani Gonçalves Dias, Sebastião da Silva Ribeiro, Eliane Vieira da Silva, Nelva dos Santos Pires.

Série/turma: Segundo e Primeiro ano do EM.

Nome do Projeto: Meio Ambiente Sustentabilidade e Cidadania

Cangas, 25 de junho de 2023

Finalidade/objetivo do Projeto: Conhecer o Pantanal, suas belezas e diversidades, aplicando o conhecimento teórico das aulas da sala de aula.

Relatório de Aula de Campo – Pantanal de Poconé, MT

No dia 25 de junho de 2023, 25 estudantes e 5 professores da Escola Estadual Dom Francisco de Aquino Corrêa, sob a coordenação do professor William James Vendramini, participaram de uma enriquecedora aula de campo no Pantanal de Poconé, MT.

1. Chegada e Acomodações

Nossa jornada iniciou-se na Pousada Jaguar, que nos ofereceu um espaço acolhedor para receber o grupo. Esse ponto de parada foi fundamental para organizarmos as atividades e nos prepararmos para as experiências práticas que se seguiriam.

2. Visita à ONG em Porto Jofre Velho

Em seguida, visitamos uma ONG local, onde tivemos a oportunidade de conhecer projetos de conservação e manejo sustentável do ambiente. Essa visita foi importante para entender como a comunidade se organiza e luta pela preservação dos recursos naturais do Pantanal.

3. Navegação pelos Rios

A aventura continuou com uma navegação pelos rios São Lourenço, Piquiri e Cuiabá. Durante o passeio, pudemos observar de perto a incrível biodiversidade do Pantanal. Vimos uma variedade de espécies de fauna – como aves, peixes e mamíferos – e notamos a rica flora típica dos ambientes alagados, que se alternam com áreas de vegetação mais seca.

4. Análise dos Impactos Antrópicos

Ao longo do dia, ficou evidente a diversidade e complexidade do ecossistema pantaneiro. Porém, também observamos os efeitos das atividades humanas:

- Pecuária: Notamos a presença de grandes rebanhos e a forma como essa atividade impacta os usos dos territórios, alterando as dinâmicas naturais.
- Queimadas: Em alguns pontos, as queimadas demonstraram os desafios

enfrentados para manter o equilíbrio ambiental, afetando tanto a flora quanto a fauna da região.

5. Reflexão e Discussão

De volta à pousada, realizamos uma roda de conversa em que discutimos como a interação entre a natureza e as atividades humanas molda o ambiente pantaneiro. Essa reflexão possibilitou que cada participante entendesse, de forma crítica, os desafios e as potencialidades de um ecossistema tão singular.

Conclusão

A experiência no Pantanal de Poconé foi transformadora. Ao vivenciar de perto a diversidade biológica, as práticas de uso antrópico e os esforços de conservação, os estudantes puderam perceber a importância de se adotar práticas sustentáveis e de se engajar em ações de preservação ambiental. A aula de campo não só ampliou o conhecimento sobre os fenômenos naturais e sociais, mas também reforçou a necessidade de um compromisso coletivo com a proteção do nosso patrimônio natural.

Agradecimentos

Agradecemos à Pousada Jaguar, à ONG de Porto Jofre Velho, a escola Dom Francisco de Aquino Corrêa e a todos os envolvidos na organização deste projeto, especialmente ao professor William James Vendramini, por proporcionar essa experiência única e enriquecedora.





Escola Estadual do Campo Dom Francisco de Aquino Corrêa

Registro de atividades na Aula campo no Pantanal

Nome dos aluno (a): Nina Iracema da Silva Alves, Samais da Conceição Dias, Kaique de Oliveira Sales

Série/turma: Segundo e Primeiro ano do EM.

Nome do Projeto: Meio Ambiente Sustentabilidade e Cidadania

Cangas, 25 de junho de 2023

Finalidade/objetivo do Projeto: Conhecer o Pantanal, suas belezas e diversidades, aplicando o conhecimento teórico das aulas da sala de aula.

Introdução

Participar de uma aula de campo no Pantanal foi muito rico e revelador. Até então eu nunca havia tido tal oportunidade, mas com certeza já tinha ouvido falar bastante, porque residuo em uma fazenda próxima a Poconé e bem, todo mundo comenta por aqui o quanto lá é bonito e principalmente o quanto é caro. O que torna o acesso para ir lá visitar e conhecer, bem pouco por aqui nas redondezas uma vez que o Pantanal acabou se tornando um lugar somente para os turistas de fora, já que tem pessoas que nasceram e se criaram aqui e nunca tiveram o prazer de conhecer como sua própria terra é rica em biodiversidade, fauna e flora. Todos deveriam ter este ensejo pelo menos uma vez na vida é de uma riqueza de conhecimentos sem tamanho, te faz crescer como pessoa, te faz criar laços mais prestativos e afetuosos com a natureza de qualquer lugar em diante.

Com certeza a oportunidade que eu tive de ir conhecer e estudar o Pantanal de tão perto é um sonho distante de alguns que nunca tiveram essa chance, só tenho a agradecer a minha Escola Estadual do Campo “Dom Francisco de Aquino Corrêa” por este presente.

A aula de campo no Pantanal foi para mim uma excelente oportunidade para associar de verdade o que eu tinha em mente e o que realmente estava a me aguardar, creio que do restante da maioria também, todos nós estávamos extremamente ansiosos e principalmente curiosos perante o que nos esperava.

Inicialmente embarcamos na van, onde estavam presentes o vice-diretor da Diretoria Regional de Ensino – DRE/VG - Jorci, o diretor da escola de Nossa Senhora do Livramento - Flávio, a diretora - Julice da nossa querida escola, o professor de geografia e atual coordenador da nossa escola William e meus 25 colegas do ensino médio. Tomamos um reforçado e delicioso café da manhã, em nossa escola no distrito de Cangas.

Após partimos, tivemos uma breve parada trivial no município de Poconé também conhecida como a “Capital do Pantanal”, e logo seguimos para a famosa estrada Transpantaneira onde seguiríamos rumo a um de nossos destinos. Nossa primeira parada oficialmente no pantanal foi no renomado “Hotel Pantanal Mato Grosso”, é sem dúvidas um local bastante gracioso e agradável, onde pudemos apreciar do início do pantanal e a área externa do hotel que é de uma extrema exuberância ao tentar retratar o próprio Pantanal ali dentro mesmo em decorações, esculturas de onças e jacarés, flores e árvores em demasia, quadros e pinturas retratando as belezas daquele local, nas margens do rio Piquiri tinha um batelão, onde todos nós pudemos ver e conhecer o querido Zico, um

jacaré, isso mesmo, um jacaré bem simpático apesar de sua evidência de selvageria por ser um animal da natureza, mas que no fim é sem dúvidas a estrela do local.

No percurso até onde seria nosso local de hospedagem, já conseguimos ter mais alguns vestígios do quanto aquele lugar era simplesmente magnífico em cada pequeno detalhe seu, pois na estrada vimos já de cara uma abundância enorme de espécies de aves, e até algumas pequenas comitivas de gado no meio do caminho. Conseguimos ver também vários cupins num formato diferente do que nós estamos habituados a ver por aqui, já que lá ele tinha um formato pontudo por conta dos constantes alagamentos, eles têm essa forma diferente. Foi notável também que a cada ponto que nós passávamos na estrada tinha inúmeros locais alagados que com certeza e a marca registrada do Pantanal, cheios de plantas aquáticas, como a típica vitória-régia, camalotes (*Eichhornia*, Pontederia) e o baceiro ou batume, chapéus-de-couro, cortiças, ervas-de-bicho, florzeiros, orelhas-de-onça.

Até que finalmente, por volta das 11:30 AM chegamos na “Pousada Jaguar Camp”, onde passamos por exatamente 82 pontes, sendo a maioria de madeira. Fomos muito bem recepcionados pelo professor/pesquisador Ethan Shirley da Universidade de Michigan (E.U.A), que também é biólogo e paleontólogo, é um dos coordenadores do projeto de Aula do Campo no Pantanal. Logo de cara quando nós chegamos fomos presenteados com a presença da orquestra do Professor de música Mario, regente da orquestra do instituto ciranda, onde ele fez um breve discurso sobre sua orquestra composta de vários alunos, inclusive alguns são de nossa própria escola. Logo em seguida eles também nos apresentaram com uma magnífica e majestosa apresentação, da música “Anunciação” de Alceu Valença. Foi uma belíssima apresentação, que honra foi poder apreciar daquela arte.

Ao conhecer melhor o hotel e por pura coincidência achamos uma planta denominada de samambaia (*Phlebodium decumanum*) que era a qual nós estamos justamente fazendo um trabalho de biologia referente a ela, foi muito fascinante ver ela ali em seu verdadeiro habitat, com toda certeza contaremos sobre aquela experiência própria em nosso seminário. Logo ali na região dos fundos da cozinha em cima de algumas palmeiras, avistamos algumas deslumbrantes araras-azuis (*Anodorhynchus hyacinthinus*) fazendo barulho.

Iniciamos a trilha ecológica por volta das 15:00 PM, sempre acompanhados dos bombeiros e tendo a explicação dos aspectos geográficos, e ecológico pelo professor William. Após alguns metros percorridos, localizamos uma ponte de madeira e paramos em cima dela para poder analisar com clareza, as espécies ao nosso redor. Abaixo da ponte era um local alagado, pudemos ver incontáveis jacarés-do-pantanal (*Caiman yacare*), todos convivendo em plena harmonia com as capivaras (*Hydrochoerus hydrochaeris*), que inclusive encontramos várias famílias durante o percurso, fiquei embasbacada afinal não fazia ideia que estes bichos conviviam em plena harmonia, foi fascinante ver aquelas interações. Vimos também vários Tuiuiús (*Jabiru mycteria*), uma abundância de espécies de aves, alguns patos-real (*Anas platyrhynchos*) sobre as águas. E seguindo a trilha, num local mais adiante nós encontramos uma variedade de frutas, tais como pitaya, gravatá, entre outras. Provamos, assim pudemos apreciar o sabor agradável em todas. Mais à frente encontramos um pé de árvore chamado de “pau-formiga”, mais conhecido aqui no Mato Grosso como “Novateiro” onde ele vive numa simbiose, com as formigas que constroem seus ninhos no tronco oco das árvores. É na medicina popular, sua casca é utilizada no combate a disenteria. Após retornarmos para nosso local de estadia, fizemos um rápido lanche de frutas.

Mais tarde, por volta das 21:00 PM, nós fizemos a trilha noturna (safari noturno), embarcando num caminhão de turismo, em busca de conseguir apreciar alguns animais

noturnos que estivessem por ali, e de cara já conseguimos avistar uma cobra no meio do caminho, mas ela não era venenosa, mais a frente vimos também algumas aves, como o Urutau (*Nyctibius*), que inclusive você só consegue avistar a noite, pois de dia ela não aparece, e a chamada ave noturna. Encontramos também um pássaro chamado de Bacurau (*Caprimulgidae*) ou Amanhã eu vou, ele estava parado no meio da estrada, parecia até estar morto, enquanto na verdade ele estava apenas se camuflando, completamente paralisado, porém, assim que o caminhão seguiu em frente ele voou rapidamente dali. Vimos também mais alguns lobetes por ali.

Logo que desembarcamos escutamos uma breve palestra do Ethan, nos dando orientações referentes ao que iríamos fazer no próximo dia e explicando um pouco mais sobre aqueles animais que tínhamos acabado de ver, por ali se encerrou nosso primeiro dia de estudos.

Madrugada do dia 26 de Maio, segundo dia de aula de campo. Todos nós se reunimos às 05:30 AM no local de entrada do hotel, para ouvir outra palestra do Biólogo Ethan e nos juntarmos para andar até uma ponte próxima onde nos iríamos fitar os pássaros diurnos, e assim foi feito, caminhamos até lá durante o magnífico alvorecer do dia, chegando na ponte já demos de cara com incontáveis espécies de aves voando ao nosso redor assim nos proporcionando poder contemplar os vários cantos dos pássaros, tendo o Ethan sempre nos instruindo sobre todas aquelas impressionante aves. Foi uma experiência fascinante escutar o canto das aves enquanto o dia se iniciava ali na nossa frente.

Após ultrapassarmos 120 pontes, chegamos por fim na nossa última parada na “Fazenda Jofre Velho/ONG Panthera Brasil”, organização que visa a conservação dos felinos no pantanal. O Panthera Brasil se dedica exclusivamente à conservação das 9 espécies nacionais de felinos selvagens e seus ecossistemas. De cara assim que chegamos não houve uma recepção melhor do que ver o esplêndido Rio São Lourenço bem ali na nossa frente. Em seguida fomos apresentados ao senhor responsável por cuidar daquele local que era muito bonito e refletia natureza aos quatro cantos. E logo após a professora que ensinava ali, uma mulher de extrema simpatia e humildade que era responsável por dar aula aos alunos ribeirinhos daquela região tão isolada. Assim realizamos uma forte interação com estudantes ribeirinhas que ali estudam, em atividades pedagógicas e com atividades recreativas como vôlei e futebol. O Panthera também estuda e protege as espécies de pequenos felinos mais ameaçadas do mundo por meio do Programa Pequenos Gatos. Representando o esforço mais abrangente de seu tipo, a Panthera tem parceria com ONGs locais e internacionais, instituições científicas, comunidades locais, governos em todo o mundo e cidadãos que desejam ajudar a garantir um futuro para os gatos selvagens.

Na hora do embarque fomos divididos em dois grupos, um em cada embarcação de pequeno porte. Todos devidamente com coletes salva-vidas e cada barco turístico tinha um bombeiro que nos acompanharam durante todo o trajeto percorrido. Assim saímos rio a acima, e conseguindo ver mais uma vez inúmeras espécies de aves, famílias de animais semiaquáticos como a ariranha (*Pteronura brasiliensis*), vimos mais jacarés-do-pantanal (*Caiman yacare*), garças (*Ardeidae*), incontáveis tuiuiús (*Jabiru mycteria*) e etc. No meio do percurso avistamos algumas casas num local afastado no rio, onde moravam alguns daqueles alunos da escola que tinham de pegar barcos para irem para escola e retornarem para suas devidas casas, aquele era o único meio de transporte que eles tinham naquela região bastante isolada e afastada.

Em outro local do trajeto nos conhecemos um determinado ponto do rio que tinha uma placa que demarcava um encontro de três municípios ali no rio: Barão de Melgaço, Poconé e Corumbá. Após mais de 01 hora navegando no rio, nós finalmente encontramos a ansiada onça pintada, assim que encostamos a embarcação próxima a ela,

que ainda se encontrava dormindo no meio de três grandes árvores, foi realmente fascinante poder apreciar daquele animal selvagem tão de perto, posso realmente dizer que é de longe um dos bichos mais esplêndidos que meus olhos tiveram o deleite de contemplar, que sensação indescritível e fascinante foi admirar aquele animal.

Com nossas falas barulhentas a onça acabou por acordar, enquanto nós a apreciávamos, foi aí que essa experiência se tornou ainda mais única, pois a onça trocava de posição a qual estava deitada anteriormente, remexia seu rosto, abria sua boca esboçando seu sono interrompido e acabava por expor sua grande língua para fora. Foram tantos detalhes que eu fiquei completamente hipnotizada e fascinada por aquele animal, eu já tinha a visto por fotos, porém, nada se compara a realidade, acredite, ela consegue ser muito mais bela ao vivo e em cores. Sua pelagem reluzia com o sol e não vou negar que mesmo com um frio na barriga e a adrenalina correndo nas veias por estar tão próxima de um bicho completamente selvagem que poderia simplesmente nos atacar a qualquer momento eu ainda sim queria poder vê-la um pouco mais perto e aí sim captar todos os seus meros detalhes e gravar na minha mente e certamente na tela do meu celular, pois ela é de uma beleza realmente selvagem!

Dias após o término da nossa pesquisa no bioma do pantanal, recebemos a visita do Ethan na nossa escola do campo, onde ele foi dar uma última palestra para tirar todas as nossas dúvidas e finalizar com chave de ouro nossa pesquisa explicando como de fato funciona o pantanal como um todo. E dando ênfase sobre as principais ameaças para o Pantanal, sendo elas a conversão e a perda de habitats naturais, os grandes projetos de infraestrutura regional, como a hidrovía no rio Paraguai e os empreendimentos hidrelétricos na região dos planaltos, os grandes incêndios, a mineração, a pesca predatória, a caça ilegal, a introdução de espécies exóticas invasoras, a poluição hídrica e as mudanças climáticas. Tendo como a maior ameaça para o Pantanal atualmente é o plantio da soja, porque além do manejo da terra, do desmatamento, o plantio da soja acaba tendo que utilizar agrotóxicos e isso pode, no período das cheias, ser transportado pela água e causar um estrago muito grande para a biodiversidade do Pantanal.

Apêndice III – Autorização para o uso de imagem

Município de Poconé – Distrito de Cangas

Escola Estadual **Dom Francisco de Aquino Corrêa**

	Nome do (a) Estudante	Nome Responsável
1	Samaia Sine Alves da Silva	Jucilene B. A. Dos Reis da Silva
2	Ingridi Kelly Bolener Farias	Elaine Pires Bolener Farias
3	Henrique Gabriel Silveira Alves	Almir Alves Pinto
4	Flavia B. E. Freitas	Flávia Benedida E. De Freitas
5	Karlos Emanuel de Arruda e Silva	Edilza Lelle de Arruda
6	Giovana Senne de Campos	Vilma Cristina Senne Campos
7	Carlos Oliveira Ferreira Fernandes	Simone Silva Ferreira Fernandes
8	Erlan Daniel Amorim Rondon	Luanna Deipe de A. C. Vieira
9	Kemily Raiany Alves Silva	Leni Batista Alves
10	Daniele Karine dos Santos Costa	Marcilene Marquete dos Santos Costa
11	Kayke Razinole Bezerra da Silva	Lindomar Bezerra da Silva
12	Graziane Letícia de Lima	José dos Santos Dias
13	Mirelle dos Santos Alves	Emiliano B. Alves
14	Michael Gonçalves de Carvalho Dornelas	Willian Dornelas
15	Jamilly Maria Lacerda de Moraes	José Gonçalo de Moraes
16	Thávinny Rojas de Campos	Emanuelle Karoline Rojas de Campos
17	Gabriel Braga da Silva	Lívia Cristina
18	Beatriz Monge da Silva	Nei Francisco da Silva
19	Vitor Gabriel Costa Peroba	Valdoson Cunha Peroba
20	Nina Iracema da Silva Alves	Maria Eliana da Silva



Apêndice IV – Autorização para usar entrevista – professora Euzemar



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Campus de Três Lagoas
Programa de Pós-graduação em Geografia



Termo de Autorização Uso de Imagem, Voz e Entrevista

Termo de autorização para divulgação de material audiovisual e entrevista.

Nome completo: Euzemar Fátima Lopes Siqueira

CPF: 344.400.201-78 E-mail: eflsiqueira@gmail.com

Instituição: Secretaria de Educação de Mato Grosso Professora efetiva aposentada

Nome da Pesquisa:

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA DO CAMPO
DOM FRANCISCO DE AQUINO CORRÊ, POCONÉ/MT

Data de realização: 04/05/2025

Nome da apresentação: Concessão de entrevista para tese de doutorado

Termo de autorização:

Autorizo, para todos os fins em direito admitidos, a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens decorrentes da minha participação Na pesquisa acima especificado, sob a responsabilidade do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Campus Três Lagoas, sendo que a referência ao meu nome, que constitui um direito moral, deverá ser respeitada sempre.

As imagens, voz e apresentação poderão ser exibidas nos relatórios parcial e final da referida pesquisa, em apresentações audiovisuais do depoimento por escrito, em publicações e divulgações disponibilizadas por meio do portal, bem como de outros sistemas de disseminação da informação e do conhecimento.

A autorização neste termo especificada é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha imagem e voz.

Cuiabá, 04 de abril de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br EUZEMAR FATIMA LOPES SIQUEIRA
Data: 05/04/2025 21:23:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura

Apêndice V – Quadro com dados de publicações durante a tese

Título do trabalho	Local de publicação e link de acesso
Ensino de geografia e ferramentas de aplicação em sala de aula	Revista Geoaraguaia – Artigo – 2023 https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/download/15476/12459/69017
O quilombo jejum e a escola do campo em Poconé/MT: as políticas públicas de alimentação escolar em questão	Revista Observatório de la economia latino-americana – Artigo – 2023 - https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/2470
A crise do capital: O estado e as políticas públicas educacionais no Brasil	Revista de Comunicação Científica: RCC – Artigo - 2023 https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/11416
Educação do Campo e movimentos socioterritoriais camponeses: a conquista das políticas públicas do Pronera e pronacampo	Livro - Dinâmica territorial em tempos de hegemonia do capital monopolista: Subordinação e resistências – capítulo 11 – 2022 - https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5628
Teaching geography and basic field education	International Journal of Human Sciences Research – capítulo de livro – 2022 https://atenaeditora.com.br/catalogo/download-post/71574
Educação do Campo: Conflitos territoriais no campo e a conquista de políticas públicas pelos movimentos socioterritoriais camponeses	Geografia no Século XXI – Volume 7 – Capítulo 7 – 2022 - https://www.poisson.com.br/livros/geografia/seculo/volume7/GeoSec_vol7.pdf
Educação do Campo com aula de campo: Uma práxis positiva no município de Poconé/MT	CMD – Congresso Internacional de Movimentos Docentes – Artigo/Anais – 2022 - https://drive.google.com/file/d/1GAQ_5Oyup59IIpXqR3HjWN7HRLumyA5/view
Peasant socio-territorial campaigns countryside education: the conquest of proner and pronacampo public policies	International Journal of Human Sciences Research – capítulo de livro – 2022 https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/artigo-revista/peasant-socio-territorial-campaigns-countryside-education-the-conquest-of-proner-and-pronacampo-public-policies
Importância do estudo dos mapas no Ensino de Geografia	Geografia e ensino: Dimensões teóricas e práticas 3 – artigo – 2022 https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/importancia-do-estudo-dos-mapas-no-ensino-de-geografia
A geografia nos fazeres e práticas do cotidiano: Um estudo da Escola do Campo em Poconé/MT.	Ensino de geografia e a formação de professores – capítulo 06 – 2021 - https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/a-geografia-nos-fazeres-e-praticas-

	do-cotidiano-um-estudo-da-escola-do-campo-em-poconemt
Questão agrária e educação do campo: disputas/conflitos territoriais no campo e a conquista de políticas públicas pelos movimentos socioterritoriais camponeses	ENANPEGE/2022 – Artigo/Anais – 2021 - https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77629