

# Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas

Isaura Isabel Conte<sup>I</sup>  
Marlene Ribeiro<sup>II</sup>

## Resumo

Este artigo trata da relação entre os conhecimentos programáticos com os saberes acumulados nas práticas de trabalho e as culturas de comunidades camponesas, no ensino realizado pela Escola José de Lima Barros, no município de Nossa Senhora do Livramento/MT. Busca evidenciar a maneira como se dá o entrelaçamento dos diversos saberes, culturas e conhecimentos, considerando a especificidade da educação do campo. Tem por base a pesquisa realizada durante o desenvolvimento de estágio pós-doutoral e como metodologia adota a observação participante, envolvendo diretamente seis educandos do ensino médio e quatro docentes, entre estes, o coordenador pedagógico e a diretora. Observações efetuadas na escola foram registradas em diário de campo. Fazendo parte das observações dos sujeitos, as entrevistas gravadas e transcritas seguiram um roteiro semiestruturado de questões. Mesmo considerando as contradições próprias da sociedade capitalista, destaca-se que a educação efetuada nessa escola do campo consegue relacionar os conteúdos próprios das áreas de conhecimento com as culturas e as experiências de vida e de trabalho das comunidades onde vivem os sujeitos pesquisados. Pertencer ao campo remete ao universo de trabalho, de devoção religiosa e de festa/confraternização das famílias, daí a necessidade de a educação do campo estar articulada a essas referências.

## Palavras chave

Ensino – Culturas – Conhecimentos – Escola do campo.

**I-**Universidade do Estado de Mato Grosso  
(Unemat), Juara, MT, Brasil.

Contato: isauraconte@yahoo.com.br

**II-** Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
(UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

Contato: marleneribeiro1942@gmail.com

# **Countryside School: Relationship between Skills, Knowledge and Cultures**

Isaura Isabel Conte<sup>I</sup>  
Marlene Ribeiro<sup>II</sup>

## **Abstract**

*This article deals with the relationship between curriculum knowledge, the skills accumulated in work practices and the cultures of peasant communities in the teaching conducted at the Escola José de Lima Barros, in the municipality of Nossa Senhora do Livramento, MT, Brazil. It seeks to evidence how the diverse skills, cultures and knowledge interweave, considering the specifics of countryside education. It builds on the study conducted during a postdoctoral internship and uses the method of participant observation, directly involving six secondary education students and four teachers, including the school's pedagogical coordinator and principal. Observations conducted at the school were recorded in a field diary. As part of our observation of subjects, the recorded and transcribed interviews followed a semi-structured script of questions. Even considering the contradictions typical of capitalist society, we highlight that the education provided in this countryside school is able to relate the contents of areas of knowledge with the cultural background and life/work experiences in the communities where the subjects live. Belonging in a rural area evokes a world of work, religiousness and festivities/socializing between families, hence the need for countryside education to be articulated with these key aspects.*

## **Keywords**

*Teaching – Culture – Knowledge – Countryside school.*

**I**-Universidade do Estado de Mato Grosso  
(Unemat), Juara, MT, Brasil.

Contact: isauraconte@yahoo.com.br

**II**- Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
(UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

Contact: marleneribeiro1942@gmail.com

## Introdução

Neste artigo, ao focalizar a Escola do Campo José de Lima Barros (JLB), nos propomos a refletir sobre a relação entre conteúdos escolares, mesclados às experiências que resultam das práticas de trabalho agrícola, entendidos assim, como conhecimentos e saberes, incluindo nestes as culturas próprias dos sujeitos que participaram da pesquisa. Buscamos apreender até que ponto essa escola corresponderia, ou não, à educação do campo agregada ao seu nome e pela qual lutam os movimentos sociais populares constituintes do movimento camponês (RIBEIRO, 2010). Indo mais além, pretendemos averiguar as relações entre os conteúdos programáticos abordados pelos professores, tidos como conhecimentos científicos, e os saberes acumulados a partir das experiências de trabalho, bem como as culturas próprias dos pais, incorporadas pelos estudantes. Seriam esses saberes e culturas considerados na aprendizagem dos discentes? E, se forem considerados, como estariam articulados aos conhecimentos ou conteúdos escolares trabalhados pelos docentes?

A escola JLB, na qual foi desenvolvida a pesquisa, está situada na comunidade de Faval, a setenta quilômetros da sede do município de Nossa Senhora do Livramento, a cerca de cinco quilômetros da estrada MT/070, à margem direita no sentido Cuiabá-Cáceres, no estado do Mato Grosso. Por isso, no cotidiano, não é fácil o acesso à sede municipal para a compra dos materiais escolares necessários, bem como para questões burocráticas, reuniões etc., pois não há transporte público para o deslocamento de professores e funcionários. A comunidade onde se situa a escola é considerada um distrito, devido ao número de famílias, em torno de 38, constituindo um pequeno vilarejo compreendido como agrovila. Essa comunidade é formada por famílias com pouca terra; seu sustento provém, além do cultivo da terra, do trabalho em fazendas ou da atuação como funcionários públicos na própria escola. Há

dois quilombos que ficam em comunidades próximas, cujos estudantes frequentam a escola JLB. Dai emerge uma segunda questão: qual o sentido da educação do campo para filhos de camponeses sem terra ou com pouca terra?

Desde o seu surgimento, a escola JLB mantém uma relação visceral com a comunidade, o que pode ser confirmado pela leitura do seu projeto político pedagógico (PPP) e pela naturalidade com que os familiares dos discentes chegam, entram e saem a qualquer momento da instituição. Tanto por parte das famílias quanto dos estudantes, percebe-se um profundo respeito à escola e aos professores. Estes não se recordam de haver conflitos acirrados entre discentes e docentes. A religiosidade parece contribuir para isso.

A escola JBL possui dezessete salas anexas com 25 turmas, em sua maioria de educação de jovens e adultos (EJA), cujos discentes provêm de dezesseis comunidades espalhadas num território de, aproximadamente, cem quilômetros. Salas anexas são as que recebem turmas regulares da escola JLB, cujas aulas se dão em locais diferentes, devido às distâncias entre as comunidades e a escola sede. Em alguns casos, as turmas de ensino médio em EJA são acolhidas em escolas municipais da cidade, no período noturno. Quando se trata de comunidades longínquas, as turmas funcionam em escolas rurais desativadas, em associações de moradores, em centros comunitários ou na casa de professores. Segundo o coordenador pedagógico, nas salas anexas são atendidos mais de 450 estudantes e, na escola sede, lócus da pesquisa, há cerca de cem estudantes de ensino fundamental e médio. No ensino médio também há classes multisseriadas, uma contradição, conforme Perin (2015), com o título *escola do campo* da instituição pesquisada.

A observação participante foi a metodologia adotada no desenvolvimento da pesquisa, exigindo que, durante o segundo semestre de 2015, fôssemos àquela escola entre uma e duas vezes por mês para realizar conversas direcionadas com docentes, funcionários,

direção e coordenação pedagógica. As observações registradas em diário de campo foram feitas: com relação aos docentes e às suas atividades na sala de professores, com estudantes de ensino médio durante os intervalos, e, ainda, quanto à estrutura física disponível, aos livros didáticos utilizados e à presença da comunidade local na escola. As aulas observadas foram nas disciplinas de sociologia, artes, língua portuguesa, língua inglesa e ciências agrárias, pois nestas atuam as professoras que fizeram parte da pesquisa. Ciências agrárias é uma disciplina incorporada nas escolas de educação do campo, em Mato Grosso, devido às demandas colocadas desde o 1º Seminário de Educação do Campo do Estado de Mato Grosso, ocorrido em 2006, em Sinop/MT<sup>1</sup>.

Após certa familiaridade com os docentes e funcionários, entre outubro e novembro de 2015 foram realizadas entrevistas com seis discentes: cinco rapazes e uma moça, com adesão livre por parte deles. As perguntas seguiram um roteiro semiestruturado, sendo gravadas juntamente com as respostas e transcritas para posterior análise. O foco de interesse manteve-se em capturar questões relativas aos saberes apreendidos pela experiência de trabalho na roça e às culturas próprias das famílias, procurando captar a sua relação com a aprendizagem dos conteúdos escolares, correspondentes aos conhecimentos científicos estabelecidos pelo currículo escolar. Além dos discentes, neste trabalho trazemos elementos das falas e entrevistas com a diretora e o coordenador pedagógico e as observações das quatro professoras participantes da pesquisa<sup>2</sup>. Neste artigo, serão enfatizadas as falas dos educandos. O processo de análise foi minucioso, juntando informações das entrevistas feitas ao mesmo tempo em que se davam as observações e vivências na escola, considerando categorias como: escola, educação

do campo, conhecimentos, saberes, relação com a comunidade. Ao final da coleta de dados, foram reunidas as informações em torno de cada categoria, segundo anotações das observações em diário de campo e das entrevistas transcritas.

Em grande medida, as reflexões em torno da educação do campo remetem a movimentos sociais populares, em especial ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), devido à origem da luta em torno dessa modalidade de educação. Deve-se a esse movimento a indicação do termo educação do campo, que o distingue de educação rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). A instituição pesquisada é tida como uma escola do campo, segundo as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT), mas essa escola não mantém vínculo com movimentos sociais ou organizações populares ou sindicais, o que aponta para uma segunda contradição.

No que tange aos saberes, evidenciamos ter seguido a perspectiva de Souza Santos (2006), quando trata da ecologia de saberes, visto que, por meio dela, se mantém a crítica ao que o autor chama de monocultura de saber e rigor científico, separando saberes válidos, que integram os conteúdos transmitidos pela escola, dos não válidos ou invisíveis, porque expressam os aprendizados que resultam das experiências de vida e de trabalho. Ao tratarmos dos saberes que trazem os discentes e que estão vinculados às suas práticas, explicitamos que não se trata de hierarquização entre saber e conhecimento, conforme se tem verificado ao longo dos tempos, numa lógica da ciência ocidental europeizada, segundo outra abordagem de Souza Santos (2010).

Buscamos trabalhar com saberes, porque entendemos que estes resultam das práticas de trabalho e não estão excluídos do que se compreende como conhecimentos, ou seja: desde a educação do campo, os saberes das comunidades e suas culturas precisam estar presentes na educação escolar, conforme argumenta Arroyo (2004). Assim, em nossa pesquisa, quando indagamos a respeito dos saberes, procuramos deixar evidentes tanto

**1-** Informação obtida na página: <[www.seduc.mt.gov.br/.../Fórum-Permanente-entrega-proposta-para-a-Educacao-do-C...](http://www.seduc.mt.gov.br/.../Fórum-Permanente-entrega-proposta-para-a-Educacao-do-C...)>. Acesso em: 21 mar. 2016.

**2-** Os docentes e discentes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Os termos dos discentes foram assinados também por seus responsáveis e encontram-se devidamente arquivados.

aqueles identificados com os conhecimentos e/ou conteúdos apreendidos na escola, quanto os que são adquiridos nas experiências de trabalho, na comunidade ou os que estão associados às culturas próprias das famílias.

### **Educação do campo: relações entre conhecimentos, saberes e culturas**

Ao tratarmos das relações entre os conhecimentos, os saberes e as culturas que atravessam os aprendizados realizados na escola, destacamos que os conhecimentos correspondentes aos previstos nos currículos escolares não podem ser reduzidos aos que são processados no âmbito interno da escola (se é que isso seria possível), compreendidos como algo dos portões para dentro, ou, ainda, fechados entre quatro paredes, transmitidos por parte dos docentes para os discentes. Na escola se processam, sim, conhecimentos específicos ou não teria sentido a sua existência na sociedade. Mas a relação conhecimentos/saberes/culturas da e na escola é algo mais amplo do que uma visão simplificada de educação escolar, que serviria apenas para ensinar e/ou transmitir conhecimentos descolados dos saberes e culturas que os discentes trazem de suas vivências familiares e comunitárias.

Trata-se, em nossa compreensão, da escola como uma entidade viva, que se deixa apreender e instigar pelo fato de que docentes, funcionários e discentes possuem, também, conhecimentos, saberes e culturas próprios, científicos e/ou populares, ou, a mescla de ambos que, por vezes comungam e, por outras, se chocam, contudo, assim também se constrói o que entendemos por conhecimento. Desde a concepção de educação do campo, a escola do campo não é simplesmente aquela situada no meio rural, sendo que, há ao menos uma década e meia, têm havido reflexões e publicações de muitos teóricos e/ou militantes sobre esta temática. De acordo com Molina e Sá (2012, p. 324):

Escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da EDUCAÇÃO

DO CAMPO, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto da luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo.

É possível perceber, na concepção das autoras, que a definição de escola do campo remete a um contexto de lutas da classe trabalhadora por terra e educação, ou seja, o objeto escola não está isolado e, assim, o sentido da educação é ampliado: a escola passa a incorporar mais do que a função do ensino puro e simples. Conforme argumenta Caldart (2008, p. 77): “Na Educação do Campo, o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele”. E ainda, para complementar, a autora afirma que:

As lutas e o debate da Educação do Campo sobre políticas públicas têm se centrado na escola, mas esse foco no contexto das tensões já tratadas pode nos colocar, do ponto de vista da concepção pedagógica, como refêns de uma visão escolacentrista, que é justamente uma das marcas da visão moderno-liberal de educação (CALDART, 2008, p. 79).

Nesse mesmo sentido, em outra obra (CALDART, 2001), já afirmava que escola é mais que escola no âmbito das necessidades da luta dos trabalhadores do campo, ainda que estivesse se referindo especificamente ao MST. Assim, se escola deve ser mais do que escola, tradicionalmente entendida *como lugar de aprender*, no caso dos discentes, e de ensinar, em se tratando dos docentes, ela tem uma função importante a cumprir na educação do campo, que é possibilitar a (re)construção da identidade dos sujeitos do campo, com dignidade, sendo respeitados em sua cultura e jeito próprios de ser

do/no campo. Não significa, porém, que se trata de uma oposição à cidade ou à escola da cidade.

Segundo observamos em várias das ocasiões em que estivemos na Escola José de Lima Barros, o foco central, enquanto concepção de educação do campo, não está na luta dos trabalhadores, pois trata-se de um contexto diferente. Conforme já afirmado, não há incidência de nenhum movimento ou organização popular ou sindical rural com relação a essa escola, contudo, nem por isso deixa de haver a afirmação da educação do campo, como valorização do campo, e, principalmente como respeito à diversidade cultural.

A escola sede, acima referida, com 25 salas anexas, quase todas multisseriadas, em sua grande maioria de EJA, considera, segundo as falas dos docentes, da coordenação e da direção, o contexto sociocultural dos trabalhadores e dos estudantes. Tal contexto, aqui explicado de modo bastante sintético, diz respeito à cultura da Baixada Cuiabana, peculiar a uma população marcadamente descendente de negros, devido à presença de territórios quilombolas na região. Isso explica porque os estudantes e suas famílias apresentam um jeito bastante próprio de fala e de devoção a santos, de maneira especial, a São Gonçalo e a São Benedito. Por isso não seria possível deixar de incluir as culturas associadas aos saberes. Assume-se, assim, uma postura de acolhida à diversidade de pequenos agricultores, de agricultores tradicionais quilombolas e também trabalhadores de fazendas, peões, ou filhos e filhas de peões.

Na escola JLB, a questão da diversidade é valorizada em festas folclóricas e de santos, além da alimentação, especialmente aquela feita nas aulas de ciências agrárias, com as turmas de ensino médio. Uma festa folclórica é realizada anualmente, e as festas de santos da comunidade são preparadas com grande participação dos professores que ali moram, sendo dali a maioria deles e seus familiares. Parece não haver estranhamento entre os alunos quanto ao fato de alguns pertencerem a quilombos, outros serem pequenos agricultores

e outros filhos de peões de fazendas. A escola pesquisada situa-se dentro do vilarejo e, ao seu redor, estão os pequenos sítios, os territórios quilombolas e também as fazendas de criação de gado. Desse modo, os sujeitos que a constituem são os próprios funcionários públicos residentes nas proximidades, os filhos de sítiantes de pequeno porte, os descendentes quilombolas e os filhos de peões/agregados de fazendas.

Cabe destacar que os filhos de fazendeiros não frequentam essa escola, mas estudam na cidade e, após o ensino médio, podem cursar uma faculdade, sendo essas informações registradas nos depoimentos dos estudantes. Um dos entrevistados, filho de peão de fazenda, deixou visível que, da parte de um filho de patrão, basta querer fazer agronomia, porém, da parte dele, nem se arriscava a dizer se gostaria de poder cursar uma faculdade ou não. Relatou-nos, ainda, que, a Universidade pública mais próxima, situada em Cáceres/MT, são frequentadas pelos filhos de patrões, que, além disso, ganham dos pais uma caminhonete, compondo seu status de proprietários. Já ele, o entrevistado, passou por mais de cinco fazendas até “parar” para ingressar naquela escola, a JLB. Quando perguntamos sobre o que pensava fazer após o ensino médio, disse ainda não saber.

Esta é uma contradição gritante que paira sobre os fazeres da escola JLB e, por sua vez, na própria existência dessa instituição. Por ser pública, ela acolhe a todos, mas não está na sua alçada o poder de acabar com as desigualdades existentes entre os patrões, donos das fazendas, e os peões, agricultores sem-terra. Pode ser função de uma escola questionar as relações estabelecidas em suas proximidades e até para além dessas, mas, nenhuma escola tem força suficiente para uma transformação radical da realidade, mesmo daquela na qual se insere. Desse modo, podemos indagar, então, se essa experiência se constitui como educação do campo ou seria mais uma escola de educação rural?

Para captar a realidade da educação do campo oferecida pela escola JLB, em particular a de seus educandos, estabelecemos

um diálogo com Charlot (2013, p. 180), que argumenta que “não se deve esquecer, ademais, que a educação não é somente humanização e subjetivação: é também socialização. Portanto, o ato de ensino-aprendizagem depende, igualmente, das estruturas e das relações sociais”. Conforme vimos afirmando sobre a escola em questão, por parte dos trabalhadores parece ser feito o máximo esforço para que os estudantes permaneçam na escola, mas alguns a abandonam, como afirmam a diretora e o coordenador pedagógico.

E a abandonam por quê? Porque as famílias migram para onde há possibilidades de emprego ou de melhores salários e, assim, passam de fazenda em fazenda, ou alguns, sem possibilidades de trabalho no campo, são obrigados a migrar para a cidade. Esse é o principal motivo da grande rotatividade de discentes que chegam e que se vão a cada ano, segundo depoimento da diretora. Com essa rotatividade, não se sabe se todos os que ingressam continuarão estudando até o final do curso. O grande número de salas anexas com EJA aponta para o fato de que há muitas pessoas no campo, no município de Nossa Senhora do Livramento, as quais não conseguiram prosseguir os estudos. Somados a esses, há uma parcela significativa de analfabetos que nunca tiveram acesso à escola.

Ainda segundo os relatos da diretora, grande parte dos homens procuram a EJA, nessas salas anexas, para conseguirem passar no teste da autoescola, pois a oferta de empregos nas fazendas passa pelo critério de possuir, também, a carteira de motorista. No caso das mulheres que frequentam a EJA, as motivações são diversas, especialmente a vontade de escrever o próprio nome, auxiliar netos na leitura, ler a Bíblia, e mesmo as mais jovens querem aprender a ler para ampliar as condições de conseguir empregos ou enfrentar problemas de trabalho ou, ainda, para o acompanhamento dos filhos. Observa-se nos relatos, ou fica subentendida, uma necessidade de evitar a vergonha de ser ou de dizer que é analfabeto(a) quando se trata

de algum documento, seja em estabelecimento público ou privado.

O que se pode perceber, como questão de fundo a partir do aporte teórico da educação do campo, é que há um conflito silenciado que pouco aparece na escola devido à sua naturalização: de um lado, as fazendas com trabalho assalariado e, de outro, trabalhadores sem-terra, todos com escassas chances de estudar. Fernandes (2008), nesse caso, remeteria ao debate sobre a agricultura camponesa versus o agronegócio, como campos opostos e sua incompatibilidade, inclusive, pela disputa de território, o que, do nosso ponto de vista, é real. O chamado agronegócio:

[...] constitui-se numa articulação empresarial para produção/financiamento/ comércio/ exportação de produtos agrícolas. É uma organização da qual fazem parte: grandes proprietários de terras, empresários da indústria, comércio e serviços, associados aos bancos, que emprega setores de máquinas, produção agrícola, industrialização, distribuição e serviços. Sendo assim, associa a produção agrícola e industrial, os setores comercial, bancário e de serviços, gerando, portanto, poucas vagas para trabalhadores assalariados (RIBEIRO, 2011, p. 28).

O conflito, porém, não se expressa de maneira contundente ao que é percebido na escola pesquisada, pelo fato de que as pessoas parecem conviver com essa situação, ainda que haja inconformidade e, talvez, revolta. Porém, apesar de essa realidade conflituosa ser um fato, a sua não aceitação resume-se a casos individualizados, por não haver uma organização que aglutine as inconformidades. Afinal, se o Estado promove leis, como aquelas que sustentam a educação do campo, contraditoriamente, o mesmo Estado também desenvolve políticas que entram em confronto com estas leis, como foi o caso do Programa Escola Ativa, aplicado às classes multisseriadas rurais de 1997 a 2007, financiado pelo Banco

Mundial, e que teve apoio do Estado até 2012 (RIBEIRO, 2013).

Ademais, ao que pudemos captar na pesquisa focalizando a escola JLB, as festas de santo unem todos, por isso, torna-se difícil haver um rompimento político entre as pessoas, sendo elas, de um lado, donas dos meios de produção, e, de outro, os trabalhadores e as trabalhadoras explorados(as). Há que se considerar também o fato, segundo conversas tidas com professores, estudantes e seus familiares, de que as fazendas se formaram há centenas de anos, e, em algumas delas, houve a prática da escravidão. Sendo esta uma situação secular, parece difícil no imaginário coletivo local ocorrerem mudanças.

Todavia, ficou evidente, tanto por parte dos discentes como dos docentes e funcionários, que, de outra maneira, há uma perspectiva diminuta de esperança por parte dos filhos de peões de fazendas. O trabalho na lida com o gado é duro, conforme eles mesmos relatam, e não é isso que sonham para o futuro. A saída, então, é partir em busca de empregos na cidade. Alguns migram para Várzea Grande/MT, e uma boa parcela vai a São Paulo, devido aos vínculos com amigos e conhecidos que já se deslocaram para outros municípios ou mesmo para a capital deste estado. Por parte dos docentes, o que nos chamou atenção foi que transparece um sentimento de impotência frente à rotatividade dos discentes e à sua ida para São Paulo, especialmente, quando alguns saem antes do término do ensino médio. Nas palavras de uma professora: “Eles vão quando aparece emprego, pois, se esperam se formar, até lá a vaga se foi. Então alguns vão mesmo antes de concluir o ensino médio, e, esses, dificilmente o concluem no curto prazo. Assim perdem a oportunidade de melhor trabalho e remuneração um pouco pra frente”.

Em nossa compreensão, não há como não tratar das questões referentes ao ensino escolar, e mesmo o que ocorre no campo, pois, na argumentação de Charlot (2013), seria um contrassenso pensar que o ato de ensinar-aprender seja um ato isolado. Nessa mesma

direção, Freire (1987) já havia argumentado que o ato de ensinar e aprender depende da mediação com o mundo, com as experiências dos e entre os sujeitos. Do ponto de vista dos saberes, os filhos de peões aprendem na rotina de trabalho a vida de peão, mas, em boa medida, também a rejeitam. Os filhos dos camponeses aprendem as atividades dos familiares no contexto da agricultura familiar e tradicional e, segundo os depoimentos, esses são os que têm demonstrado a vontade de permanecer no campo. Um dos jovens entrevistados, de 16 anos, nos dizia: “sair do campo, só se der muita coisa errada aqui... se eu sair, é pra fazer algum curso na minha área, isso que já estou fazendo e voltar pra cá”.

O que se ensina na escola JLB, afinal? Seria pretencioso descrever a totalidade, pois observamos apenas algumas aulas das professoras participantes da pesquisa e, no mais, ficamos com as observações gerais sobre o ensino, registradas nas diversas idas à instituição. Percebia-se o esforço para ensinar algo sempre contextualizado e direcionado à vida no/do campo, tratada como agricultura familiar. A disciplina de ciências agrárias, ministrada no ensino médio, é a articuladora dos saberes que estão relacionados às atividades camponesas, tanto que essa disciplina foi mencionada pelos seis estudantes entrevistados. Um deles, porém, demonstrava uma visão negativa dessa disciplina, pelo fato de interpretar que ela trata de projetos sustentáveis, e, comparando com o trabalho que desenvolve na unidade de produção familiar, ele não se orienta para essa perspectiva.

Em conversa com este educando, percebemos que as atividades desenvolvidas por ele e sua família não são aquelas que agridem veementemente a natureza, mas, na percepção dele, parecia que o fato de fazer roça ou cortar madeira para a feitura das cercas seria inadmissível. Não há agricultura, de modo algum, sem nenhuma intervenção no meio ambiente, mesmo em processos agroecológicos, e, assim, parece haver um entendimento distorcido, ainda não assimilado totalmente por

este estudante. É uma lacuna da educação do campo? Pode ser, e não há problema em admiti-lo, pois não há escolas sem contradições, tampouco experiências de educação do campo, ou outras, que possam ser consideradas perfeitas e sem conflitos. O mais importante é que os educadores e os educandos que integram as experiências de educação do campo se dêem conta dessas questões conflituosas, ou falhas, para trabalhá-las, visto que não se trata de experiências românticas.

Do ponto de vista dos professores, coordenação e direção frente às práticas de ensino-aprendizagem, foi citado que um dos limites é a falta de materiais pedagógicos específicos sobre a educação do campo para o ensino médio. Referiam-se a livros didáticos para essa modalidade específica de educação, os quais não podem ser tidos como algo único, mas como algum suporte, com opções que possibilitem pensar o campo da Região Centro-Oeste do país. Outra questão é que, devido à distância da maioria das salas anexas, a falta de apoio pedagógico da escola sede para o acesso a recursos didáticos tem sido um problema, porém, sempre solucionado pelas ações solidárias da comunidade. Nesse aspecto, o transporte de materiais e alimentação é feito por moradores que se deslocam de automóvel. Nisso, percebe-se a boa vontade e o comprometimento da comunidade de um lado, e, de outro, a ausência do Estado com relação à tarefa que lhe cabe, no que tange à oferta da educação pública.

Visando suprir essa ausência de material didático, os docentes procuram atualizar sua formação no encontro anual de educação do campo, que acontece num município próximo (Jangada/MT). Além disso, buscam materiais disponíveis na internet, efetuam trocas durante a realização do projeto Sala do Educador, ou mesmo efetuam buscas com outras pessoas, por interesse pessoal, conforme narrava uma professora na entrevista. Constatamos que, durante a reforma realizada na escola em 2013, os docentes ficaram sem espaço para guardar os computadores, que foram transferidos para

um barracão anexo, assim como a biblioteca. Diante disso, escola e comunidade estão buscando angariar fundos para recolocação de tomadas, de modo que os computadores possam ser utilizados novamente.

A perspectiva do ensino na escola JLB, com todo o esforço, inclusive pessoal, e diante da falta de materiais e de acompanhamento sistemático por parte da Seduc/MT e do Centro de Formação de Professores (Cefapro), de acordo com os docentes, é de fazer o que podem, conforme já explicitado. Um dos desafios é manter a documentação dos alunos em dia, pois a rotatividade e também a precariedade das escolas do campo, com relação aos materiais didáticos e também à formação de gestores, se reflete na falta de documentos ou em erros no preenchimento da documentação.

Muitas escolas fecharam no campo (foram nucleadas) e a sua documentação foi para os arquivos da Seduc/MT, o que dificulta a consulta de dados mais antigos. De acordo com Perin (2015), o processo de nucleação consistiu no fechamento de escolas multisseriadas rurais, agrupando-as em escolas centrais identificadas como escolas polo, situadas nas sedes dos municípios e destinadas a receber os estudantes que frequentavam as escolas que foram fechadas, conforme o Art. 3º, § 1º, da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC). Importante destacar que a nucleação de escolas rurais e/ou do campo emerge em um contexto no qual se intensificam os processos de expropriação da terra, resultando na migração de agricultores para áreas urbanas em busca de trabalho. Ao lançar a Campanha Nacional Contra o Fechamento de Escolas, em 2011, o MST denunciava que, desde 2002, foram fechadas 24 mil escolas no campo. “A referida Campanha coloca em destaque um fator estrutural da sociedade brasileira, ou seja: a existência de dois projetos para o Brasil, sendo um do agronegócio e outro da classe trabalhadora” (SOUZA, 2012, p. 751).

Na escola focalizada, pelo fato de ser a sede das salas anexas, é feita toda a documentação legal dos docentes, funcionários e discentes. Ela é a única que possui acesso a internet e telefone, ainda que este nem sempre funcione. Diante disso, percebem-se limitações primárias frente à busca de informações e também para a preparação das aulas. Num encontro do qual participamos, na sala identificada como do educador, em que estiveram presentes os docentes das salas anexas, observamos que, realmente, há um grande esforço pessoal por parte de cada um para manter as turmas funcionando. Nesse aspecto, a sala do educador tem servido para a troca de experiência entre eles, em vista da autoformação para poder realizar um ensino de melhor qualidade. Não é à toa que os educadores se apegam fortemente à religiosidade/espiritualidade para vencer os desafios que lhes são colocados.

Como parte do processo educativo da escola JLB, nela é mantida uma horta razoavelmente grande, galinhas poedeiras, além de algumas árvores frutíferas. Engajam-se no trabalho para manter pomar, horta e galinhas, além dos estudantes e professores, as trabalhadoras da cozinha, da limpeza e os vigias. Em períodos de recesso e férias, há um revezamento para aguar a horta e tratar os animais, assim como nos períodos de aula. Em geral, trabalha-se na horta nas aulas de ciências agrárias com o ensino médio. De acordo com o coordenador, manter árvores frutíferas, horta com adubação orgânica e criar galinhas faz parte da identidade da escola do campo, embora não se resuma a isso.

Em um dos depoimentos, uma docente argumentava: “fazemos o que podemos quando os alunos estão aqui conosco, damos o máximo para fazer o melhor, mas sabemos que nem todos ficam no campo, porque aqui não tem trabalho e os jovens pensam no seu futuro”. A saída do campo, por parte dos jovens, é sentida na escola e não há como fazer de conta que esta não é uma realidade. Nesse aspecto, pelo que captamos nas entrevistas, quando perguntamos

sobre o futuro ou sobre o trabalho, para todos os entrevistados, as respostas mostraram que não se trata de um querer sair, mas de uma situação objetiva. Diante dessa problemática, Castro (2012), uma estudiosa do tema da juventude camponesa no Brasil, argumenta que o problema não é da juventude do campo, mas, da agricultura familiar em si, diante das políticas levadas a cabo pelo país e pelo seu modelo de desenvolvimento, no qual o agronegócio ocupa lugar de destaque.

Em se tratando do ensino, ele é permeado pelo contexto que envolve a escola JLB, por isso a condição e situação dos discentes e suas famílias tem de ser considerada, pois, conforme enfatiza Charlot (2013), a escola é um dos locais onde se aprende, mas não é o único. Do ponto de vista dos discentes entrevistados, estes fizeram algumas afirmações: “gosto quando a professora ensina falando das suas experiências, das coisas que ela faz”; “eu gosto mais de aprender quando vamos para fora da sala de aula, vamos para a cozinha e preparamos alimentos tradicionais da nossa comunidade. Aí nós comemos e, às vezes, fazemos para as outras turmas também”.

Nesses depoimentos, percebemos a valorização da teoria-prática por parte dos discentes, o que, em grande medida, entra em consonância com a concepção mantida pela escola JLB, que é proporcionar o espaço de trabalho na horta e nos arredores da instituição, ainda que, talvez, nem todos os discentes gostem ou coloquem sentido no trabalho realizado nesses espaços. Segundo os entrevistados, a maioria dos colegas gosta dessa modalidade de ensino/aprendizagem, ao perceber que aprendem não só nos espaços das salas de aula, mas que estas modalidades de aprendizagem fora das salas de aula podem trazer as experiências de trabalho que realizam em suas casas.

Em outras argumentações a respeito do ensino-aprendizagem na/da escola, tem-se as afirmações: “no ensino aqui, acho que tudo é bom, o que hoje não preciso, um dia posso precisar, por isso é bom saber”; outro discente

afirmou “não gosto de história porque não se usa para nada” e, outro, ainda, “eu acho que sociologia a gente não precisaria aprender... Para que saber de povos lá da Ásia e da África?”. De modo geral, os estudantes afirmaram gostar mais das aulas de matemática e não gostar de estudar língua portuguesa. Um dos entrevistados enfatiza: “é que uso matemática a todo o minuto”, e, nesse caso, se referia à compra e venda de gado, porcos e galinhas caipiras. Esse discente, aos 16 anos, já faz negócios uma vez que assume parte do trabalho na unidade de produção da família. Novamente se coloca a articulação com o conhecimento na área da matemática e a experiência de trabalho com a compra e venda de animais (bovinos, suínos e aves).

Em outras afirmações dos mesmos acerca do ensino, um estudante destaca: “uma parte do que eu sei, aprendo na escola, e outra aprendo por conta”. E complementa: “eu gostaria de saber mais sobre coisas que acontecem na cidade”. Outros relatam que: “a gente, aqui, aprende que não deve ter vergonha de dizer que mora e vive no sítio, por que... Afinal, é daqui que saem os alimentos para a cidade”; “Pesquisa, quando a professora dá pra a gente fazer, eu gosto”. E novamente se coloca a relação entre o que o discente desconhece, e que estaria acontecendo na cidade, e os saberes de experiência que estão relacionados à produção de alimentos, no sítio.

Também lhes foi perguntado pelos saberes provenientes das práticas de trabalho na roça, na criação de gado e em outras atividades e que não foram aprendidas na escola. A esse respeito foram mencionados: as lidas com o gado; fazer cerca; doma de cavalo; conhecimento do uso de plantas para fins medicinais e de alimentação, saber fazer doce do baru (cumbaru) e de banana; fazer cestos de palha do buriti ou de bambu; fazer redes de algodão e tapetes de pano e de fibra do buriti; saber fazer plantação, fazer benzimento, marcar o gado, carnear e fazer carne de sol; fazer farinha de mandioca e tapioca. Uma quantidade expressiva de saberes, sendo alguns incorporados como culturas.

Nesse aspecto, eles aprendem conforme são inseridos nas atividades, sendo que algumas delas, relacionadas à cultura, dizem que são suas avós que sabem, e, em parte, suas mães (campo dos alimentos, chás, benzimentos e tecelagem).

Santana e Sato (2010) desenvolvem um estudo sobre saberes em uma das comunidades tradicionais (quilombolas) da circunvizinhança da escola JLB, e argumentam em defesa da existência de um saber científico (diríamos, conhecimento) e outro empírico (experiência). Contudo, defendem que não deveria haver hierarquização entre ambos, mas diálogo. Brandão (2007) enfatiza que cada pessoa é uma fonte original e irrepetível de saberes e, nesse sentido, defendemos a valorização de todos os saberes. Os saberes e/ou conhecimentos tidos como escolares são importantes, mas, olhando para a realidade das comunidades do campo, a partir da escola em questão, poderíamos dizer que os saberes-fazeres práticos do cotidiano são os que têm garantido a sobrevivência das pessoas daquele local.

Isso não significa que a falta de leitura/letramento não teria facilitado a vida dessas pessoas em muitos aspectos, nem que o ensino da matemática, das ciências agrárias, ou mesmo da sociologia e da língua portuguesa que falamos e escrevemos, entre outras modalidades de conhecimentos integrantes do currículo escolar, não sejam importantes. São, e muito, porém, seria fundamental articular tais conhecimentos com os saberes acumulados nas experiências de trabalho e com as culturas próprias das origens das famílias, o que poderia enriquecer ainda mais tais experiências. Logo, as instituições de ensino, de modo geral, não podem arrogar para si todo o saber ou todo o conhecimento.

Nessa perspectiva Souza Santos (2006, p. 790) afirma que:

A lógica da monocultura do saber e do rigor científicos tem de ser questionada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam

credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não existentes pela razão metonímica.

Ainda na mesma linha de argumentação, o autor destaca a incompletude dos saberes, sendo que, por assim dizer, nessa incompletude reconhecida, ocorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica dos saberes, destacando “o que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância” (SOUZA SANTOS, 2006, p. 790). E, além disso: “O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias” (SOUZA SANTOS, 2006, p. 790).

Para entendermos melhor a relação entre os saberes que resultam das práticas de trabalho e da cultura transmitida pelos pais e avós e os aprendizados resultantes das áreas de conhecimento oferecidas pela escola JLB, perguntamos aos estudantes como percebem a escola do campo e o que poderiam dizer sobre ela. Um estudante diz: “Gostaria de saber como é o estudo numa escola da cidade”; e outro: “gostaria de aprender sobre mecânica porque lá em casa usamos muito, têm muitos motores e precisaria de mais conhecimento sobre isso”. Outra resposta foi: “o espaço para a prática de esporte é precário, a quadra não tem cobertura e o sol é muito quente”; já um terceiro diz: “aqui é mais calmo, e assim dá pra prestar mais atenção nas aulas”; ainda outro estudante afirma: “aqui tem espaço para ir pro o mato, aprender com o mato”. “Algumas coisas que aprendo aqui ensino pro meu pai e outras que ele sabe, ensina pra mim”, diz o último estudante se referindo ao que aprende nas aulas de ciências agrárias.

A descrição do que é e como compreendem a escola do campo é assim traduzida pelos estudantes: “Aqui tem tranquilidade, segurança, liberdade, tem ar puro e amigos”; “Tem espaço grande e não precisa de muro. Todos se conhecem e conhecem as

famílias dos outros”; “A maioria daqui é tudo parente”; “As professoras conhecem a família de cada um”. Todos citaram as festas de santo, que ocorrem na comunidade e também nas comunidades dos arredores. Diante disso, Arroyo (2004, p. 84), estudioso da educação do campo, chama atenção para o fato de que ela “não pode acontecer dentro de quatro paredes, apenas nos tempos e espaços da sala de aula” e, desde essa perspectiva, complementamos que é preciso reinventar propostas de educação, porque, ao que parece, no campo ao menos há mais espaço para isso.

### **Algumas considerações que decorrem da pesquisa**

Tratar das questões de uma escola pública nos dias atuais não tem sido fácil, devido aos dilemas que a cercam, especialmente diante de uma conjuntura em que, pelo menos aparentemente, a educação institucionalizada está caindo no descrédito por parte da sociedade, inclusive com respeito ao interesse de uma parcela significativa dos estudantes. Nas palavras de Charlot (2013), parece que não tem sido possível mobilizar a vontade de conhecer, por parte dos estudantes, ao que acrescentaríamos a vontade de ensinar, por parte dos docentes. Nesse sentido, o autor destaca que motivar não basta; é preciso encontrar prazer em aprender, embora não se aprenda sem esforço. O mesmo autor ressalta, ainda, que ir à escola significa entrar nela, ou seja, dar significado ao permanecer e assim buscar e confrontar conhecimentos e saberes, muito mais do que o interesse pelo certificado ou diploma.

No caso da Escola José de Lima Barros, podemos dizer que nem todos os estudantes conseguem frequentar regularmente a escola, devido às condições instáveis de trabalho de suas famílias, mas esta não pode ser uma responsabilidade atribuída somente à escola. Há uma migração forçada para outras fazendas e/ou para a cidade, que pouco depende da vontade

dos estudantes. Captamos que, estar na escola, no caso dos jovens do ensino médio, é poder construir perspectivas de ficar no campo ou se preparar para migrar e encontrar trabalho na cidade. Já no caso de dois jovens quilombolas que participaram da pesquisa, o interesse deles é permanecer no campo, porque já sabem o que fazer, ou melhor, já estão inseridos no trabalho junto com seus pais. Eles têm entre 15 e 16 anos, e contribuem em agroindústrias de produtos derivados de banana. Outros dois jovens também já estão inseridos no universo do trabalho agrícola que desenvolvem com os pais, um de 16 anos e outro de 21, e dizem querer continuar o que já estão fazendo. Mais dois jovens entrevistados, um de 14 e outro de 16 anos, responderam que ainda estão pensando, pois não têm uma atividade junto com seus pais ou familiares.

Fica evidente, ao cabo das observações e entrevistas, que o universo de trabalho não é iniciado após os 16 ou 18 anos, como ocorre nas áreas urbanas. Os jovens que estudam na escola focalizada começam bem cedo a trabalhar, integrando-se nas atividades que podem desenvolver, conforme a idade, e falar sobre isso não parece ser um problema. Um dos jovens reconhece, quando se trata do universo de trabalho, que: “Aqui no sítio, ou a gente aprende a trabalhar com os pais desde cedo, ou depois não presta pra ficar no sítio... Uns colegas meus acham que eu sou xucro, porque trabalho duro e não tenho internet”. E complementa: “As professoras aqui precisam compreender que a gente precisa do estudo, mas a gente precisa trabalhar também... Mas um jovem igual a eu precisa trabalhar, eu fui ensinado assim, que preciso trabalhar”.

Com relação à educação do campo, aparecem outros desafios, pois a existência e/ou permanência de uma escola que desenvolva essa modalidade de educação, como é o caso da escola JLB, implica na permanência dos agricultores na terra. Um dos desafios colocados à escola pesquisada é sua manutenção/existência, pois a quantidade de alunos da sede do município

de Nossa Senhora do Livramento/MT, onde ela está situada, têm diminuído gradativamente. O que traz certo alívio aos professores tem sido o número de alunos que estudam nas salas anexas. Isso nos mostra um quadro bastante complexo: de um lado, a ameaça de fechamento das escolas do campo que é uma constante no Brasil todo e, de outro, a existência de mais de vinte salas anexas, quase todas em EJA, mantidas junto à escola JBL, o que aponta para um quadro de existência de analfabetismo e semianalfabetismo.

Diante dessa situação, colocam-se as perguntas: por que tantas pessoas não conseguiram concluir os estudos básicos no município de Nossa Senhora do Livramento/MT, ao qual está vinculada a escola JLB? Ou, por que tantas pessoas não conseguiram frequentar uma escola na idade correspondente, segundo o direito garantido na própria Constituição Federal? Outro questionamento ainda: por qual motivo algumas pessoas não conseguiram frequentar a escola? Será que os saberes do trabalho e as culturas originárias das famílias, que são incorporados pelos estudantes, dialogavam com os saberes considerados científicos ou no mínimo escolares? No momento atual, conforme já foi descrito, é evidente o esforço na escola pesquisada para o diálogo de saberes e culturas próprios da vida dos estudantes e professores com os conhecimentos que fazem parte do currículo escolar. Mas, logicamente, há limitações, inclusive do ponto de vista da formação dos professores.

A escola em questão foi praticamente reconstruída no ano de 2013 e, neste momento, apresenta uma boa infraestrutura e aparência, além de estar bem cuidada. Entretanto, ainda faltam uma sala de informática e uma biblioteca. Sendo assim, os computadores estão parados e os livros continuam organizados num barracão anexo, que foi utilizado durante o período da reforma. Frente a essa questão, a escola JLB pretende conseguir recursos próprios para colocar ao menos os computadores em funcionamento.

A respeito do espaço e significado dos saberes/culturas da, na e para a educação do campo, Arroyo (2004, p. 82-83) destaca o seguinte:

[...] teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano.

Desde a perspectiva colocada por Arroyo (2004), pensamos que este poderia e, mais do que isso, deveria ser um horizonte a ser perseguido, o que, de certa forma, essa escola busca contemplar, fazendo o que pode, dizem os docentes. No entanto, nas falas dos discentes, é possível verificar a existência de questões estruturais que fogem à competência tanto dos docentes quanto dos discentes. A pesquisa que envolveu a presença na escola, além da observação e da conversa com docentes e discentes, nos permitiu captar um elo forte que mantém articulados os saberes, as culturas e os conhecimentos na/da Escola José de Lima Barros. São os aprendizados que decorrem do trabalho, associados aos laços culturais e comunitários próprios da Baixada Cuiabana, com as festas de santo e as festas folclóricas dessa escola. Esses mesmos laços expressam, por outro lado e como contradição, uma aparente harmonia entre agricultura familiar e quilombola com as fazendas nas quais se pratica o agronegócio, em que muitos pais dos discentes trabalham nos períodos de safra.

A primeira questão que se coloca ao final da pesquisa é se a Escola José de Lima Barros,

focalizada, oferece educação rural ou educação do campo? Embora permeada por inúmeras contradições, apontadas no texto, pensamos que se trata, sim, de educação do campo. A disputa de projetos de sociedade, de educação e de campo não é perceptível na relação entre os saberes de experiência incorporados pelos estudantes em suas práticas de trabalho e vivências culturais e os conhecimentos científicos próprios das disciplinas que integram o currículo escolar. Porém, e contraditoriamente, mesmo não percebida no cotidiano da escola, esta disputa atravessa, sim, a educação do campo nela oferecida, uma vez que a terra não é garantida às famílias dos estudantes, e que muitos dos pais têm seu sustento obtido pelo trabalho temporário que desempenham nas fazendas, o que, conforme vimos, não garante a permanência dos estudantes na escola.

Isso explica a existência de analfabetos, semianalfabetos e também a insegurança da manutenção da escola JLB, tendo em vista que, a cada ano, diminui o número de jovens que a procuram. No caso dessa escola, a política de educação do campo foi implantada pela Seduc/MT, e essa é outra contradição, mas também não se poderia afirmar que é uma escola rural. É preciso não esquecer que, quando a educação do campo foi institucionalizada – e essa foi uma luta árdua dos movimentos sociais populares, integrantes do movimento camponês –, ela passou a ser direcionada por gestores governamentais, queiram ou não. Por fim, isso quer dizer que, considerando a sociedade capitalista na qual vivemos, e que é atravessada pela contradição capital *versus* trabalho, não poderia ser de outra forma.

## Referências

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura, culturas, culturas populares e a educação. Programa especial. Documentário: cultura popular e educação. Salto para o futuro. **Boletim**, n. 19, out. 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.) **Por uma educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília, DF: Incra/MDA, 2008. p. 67-86. (Por uma educação do campo, n. 7).

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 437-444.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.) Por uma educação do campo. **Campo, políticas públicas, educação**. Brasília, DF: Incra/MDA, 2008. p. 39-66 (Por uma educação do campo, n. 7).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo (Memória)**. Brasília/DF: Editora da UNB, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 324-331.

PERIN, Adriana Antunes. Educação no campo: da expansão à nucleação. **Revista Práxis**, Marau, v. 1, n. 1, jan./dez. 2015.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo e escola ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 23-40, jul./dez, 2011.

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

RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 669-691, 2013.

SANTANA, Ronaldo Henrique; SATO, Michèle Tomoko. Educação ambiental e saberes sobre serpentes no quilombo de Mata Cavalo. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2010, Cuiabá - Semiedu. Cuiabá: UFMT, 2010. Disponível em: <systemas.ufmt.br/ufmtevento/files/5d0803a5-c988-453e-a121-758bb597145c.doc/>. Acesso em: 9 fev. 2016.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SOUZA SANTOS, Boaventura de (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777- 813.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUZA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-145.

*Recebido em: 07.03.2016*

*Aprovado em: 11.10.2016*

**Isaura Isabel Conte** é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do curso de pedagogia na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), campus de Juara, estado de Mato Grosso.

**Marlene Ribeiro** é doutora e professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), situada em Porto Alegre.

