

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: território em disputa em uma escola de Campo Novo do Parecis/MT

FIELD EDUCATION AND CURRICULUM: territory in dispute at the school Campo Novo in Parecis/MT

Elane da Silva Matos Vilela<sup>1</sup>

Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, com base nos preceitos da Educação do Campo, defendemos a importância da elaboração coletiva do currículo no ensino-aprendizagem, considerando os processos culturais e as especificidades dos sujeitos. Sendo assim, investigamos o currículo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Cândido Rondon, localizada no município de Campo Novo do Parecis, estado de Mato Grosso. O objetivo principal foi o de interpretar e descrever, pelo viés da Educação do Campo, o currículo dessa escola. Optamos pela abordagem qualitativa e realizamos um estudo de caso para descrever tal currículo numa perspectiva crítica, com base nos seguintes procedimentos metodológicos: (1) observação *in loco*; e (2) interpretação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Ao descrevermos o currículo, percebemos que ele está construído sob a lógica do agronegócio e de um modelo de campo preconizado pela hegemonia neoliberal. Apesar disso, a escola afirma acreditar na importância da educação libertadora. Verifica-se a necessidade de a instituição articular o PPP às políticas públicas da Educação do Campo, desenvolvendo novas propostas curriculares que contemplem a diversidade a que a escola atende. Há um currículo em disputa, que enraizado no agronegócio, domínio esse que pode ser contestado.

**Palavras-chave:** Escola. Educação do Campo. Currículo.

**Abstract:** In this article, based on the principles of the Rural Education, we advocate the importance of a collective elaboration of the curriculum for teaching and learning, considering the cultural processes and the specificities of the individuals. Therefore, we investigated the curriculum of the Marechal Cândido Rondon Primary and Secondary School, a public school located in the municipality of Campo Novo do Parecis, state of Mato Grosso, Brazil. The main objective was to interpret and describe, from the perspective of Rural Education, the curriculum of this school. We adopted a qualitative approach and carried out a case study to describe such curriculum in a critical perspective, based on the following methodological procedures: (1) observation *in loco*; and (2) interpretation of the *Projeto Político-Pedagógico* (PPP) (Political-Pedagogical Project). When describing the curriculum, we realized that it is built under the logic of agribusiness and of a rural model advocated by neoliberal hegemony. Nevertheless, the school claims to believe in the importance of an education for liberation. There is a need for this institution to articulate the PPP to the public policies of Rural Education, developing new curricular proposals that contemplate the diversity that the surrounds the school. There is a curriculum in dispute, rooted in agribusiness, an approach that can be contested.

**Keyword:** School. Rural Education. Curriculum.

**Resumen:** En este artículo, partiendo de los preceptos de la Educación Rural, defendemos la importancia del desarrollo colectivo del currículo en la enseñanza-aprendizaje, considerando los procesos culturales y las especificidades de las asignaturas. Por lo tanto, investigamos el plan de estudios de la Escuela Estatal de Educación Primaria y Secundaria Marechal Cândido Rondon, ubicada en el municipio de Campo Novo do Parecis, estado de Mato Grosso. El objetivo principal fue interpretar y describir, desde la perspectiva de la Educación Rural, el currículo de esta escuela. Optamos por el enfoque cualitativo y realizamos un estudio de caso para describir dicho plan de estudios en una perspectiva crítica, basado en los siguientes procedimientos metodológicos: (1) observación *in situ*;

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso e professora da Secretaria de Estado de Educação e Mato Grosso. E-mail: [elanematoscnp@gmail.com](mailto:elanematoscnp@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4696-5337>.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso e Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. E-mail: [bolinhasenra@yahoo.com.br](mailto:bolinhasenra@yahoo.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0801-1970>.

y (2) interpretación del Proyecto Político-Pedagógico (PPP). Al describir el currículum, nos damos cuenta de que se construye bajo la lógica del agronegocio y un modelo de campo propugnado por la hegemonía neoliberal. A pesar de esto, la escuela afirma creer en la importancia de la educación liberadora. Es necesario que la institución articule el PPP a las políticas públicas de Educación Rural, desarrollando nuevas propuestas curriculares que contemplan la diversidad a la que atiende la escuela. Hay un currículo impugnado, arraigado en la agroindustria, un área que puede ser impugnada.

**Palabras clave:** Escuela. Educación rural. Plan de estudios.

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marechal Cândido Rondon (EEMCR), localizada no município de Campo Novo do Parecis, estado de Mato Grosso. A coleta de dados se deu por meio de visitas à escola entre os meses de junho de 2017 e fevereiro de 2018. A maioria dessas visitas ocorreu em dias letivos, com o objetivo de observar o ambiente e de interpretar e descrever, pelo viés da Educação do Campo, o currículo dessa escola.

Depois de mais de 20 anos da “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, que aconteceu em 1998, tal conferência ainda é a base para a construção de uma Educação do Campo e de políticas públicas específicas voltadas para a educação e para os povos do campo. A luta por uma Educação do Campo não se reporta somente ao direito de acesso à educação, mas a uma construção de direitos pensada pelo seu próprio público-alvo, com base na historicidade, na cultura e nos saberes socialmente produzidos por esse grupo social (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Por outras palavras, trata-se um projeto social de emancipação humana e de luta pela conquista de direitos reiteradamente negados. Nesse contexto, as raízes do campo são vistas como fontes de conhecimento e de oportunidades de trabalho e como formas de exercício da dignidade humana, em uma sociedade sustentável e socialmente justa. Para isso, a escola deve considerar as histórias de vida e de resistência dos povos do campo e deve ser um espaço para a difusão de determinados valores que devem ser perpetuados.

Nesse contexto, é necessário compreender que somos, em alguma medida, detentores de algum poder e exercemos esse poder socialmente. As relações de poder influem nos processos de enfrentamentos e se materializam também na resistência por parte dos grupos sociais que tentam sobreviver à soberania capitalista (FOUCAULT, 1997). Em resistência a essa forma hegemônica, iniciou-se, na década de 1990, por parte dos movimentos sociais, uma pressão popular em reivindicação de uma nova concepção e atuação por parte do Estado. Essa pressão veio também da iniciativa dos trabalhadores/as do campo, que reivindicam seus direitos por meio dos enfrentamentos impulsionados pela exclusão e pelo esquecimento a que foram sujeitos.

É justamente nesta década de 1990 que o termo Educação do Campo surge em contraponto ao termo Educação Rural, na qual Calazans (1993) enfatiza que a Educação Rural foi deixada de lado por muito tempo, pois foi sempre pensada com base em uma visão utilitarista, apartada da realidade camponesa, por influência direta de uma lógica capitalista que não respondia às especificidades do universo em questão.

É importante enfatizar que a Educação do Campo surgiu por reivindicação dos movimentos sociais, e não como iniciativa do Estado. Isso comprova a falta de interesse estatal e evidencia a ausência de políticas públicas específicas para o setor rural (VENDRAMINI, 2007).

A construção de um currículo escolar deve ser pensada de modo a proporcionar a todos a liberdade de aprender. Além disso, as experiências e as vivências específicas de grupos ou regiões devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, como reflexo do conhecimento vivo produzido pela sociedade. Quando a escola desconsidera esses saberes, o currículo torna-se superficial e fragmentado, já que se distancia da realidade do aluno (ARROYO, 2013; FREIRE, 1996).

Dessa forma, as experiências educacionais devem ser inclusivas em relação à diversidade. O currículo tradicional tem sido alvo de algumas críticas precisamente por estar estruturado sob uma lógica cartesiana, hierárquica e mecanicista. A partir do momento em que o currículo determina o que deve ser

ensinado e aprendido e quais conhecimentos são mais relevantes, escancaram-se as relações de poder que determinam o que é mais “adequado” à sociedade, reproduzindo ideologicamente os interesses dominantes (CHASSOT, 2016).

De acordo com Arroyo (2007), o currículo tradicional sempre esteve ligado à classificação e à seleção dos conteúdos, o que perdura até hoje. Percebemos isso ao analisar os tempos, as regras e a organização escolar que delimitam o processo de ensino-aprendizagem. Esses ditames acabam por gerar desigualdades sociais e educacionais. Sendo assim, o currículo tradicional impede a sociedade de pensar criticamente realidades específicas, já que ensina apenas aquilo que é selecionado pela classe dominante, ou seja, o conhecimento já vem limitado, pré-determinado, filtrado por uma ideologia. Nesse contexto, não há possibilidade de contestação ou participação do educando (FREIRE, 1987; 1996).

Neste artigo, entendemos a escola como um espaço rico, diverso e dinâmico, que se modifica com o passar do tempo, ajustando-se aos mecanismos sociais, e que tem tanto o poder de absorver as ideologias dominantes, quanto de combatê-las, a partir de uma visão libertadora. Nessa abordagem, o currículo deve ser pensado e organizado a partir da realidade, caso contrário será fragmentado e engessado por regras e normas muitas vezes sem contextualização, o que, numa relação de exercício de poder, acaba por segregar e subordinar os sujeitos.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

Para a interpretação e a descrição dos dados coletados nesta pesquisa de abordagem qualitativa, recorreremos a registros em diário de campo, a uma fonte documental e a um referencial teórico. Entendemos que é preciso valorizar tanto o conhecimento quanto as experiências, uma vez que toda “experiência social produz conhecimento” (ARROYO, 2013, p. 117). Realizamos um total de dez observações *in loco* na EEMCR. Nessas visitas, as observações foram registradas no caderno de campo.

A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador o acesso aos dados pretendidos sem quantificá-los. Neste artigo, objetivamos descrever o currículo da EEMCR e compreender quais projetos da Educação do Campo estão em disputa nessa escola localizada em Campo Novo do Parecis. Optamos por não realizar a observação em sala de aula, mas por desenvolver uma interpretação do PPP.

Na pesquisa científica, considera-se que não há métodos inferiores ou superiores a outros, mas tão só métodos adequados a esta ou àquela pesquisa, os quais poderão nos fazer compreender os objetos e os fenômenos envolvidos no estudo. Dessa forma, é preciso cautela ao se definir a metodologia, pois essa escolha pode influenciar na obtenção de resultados (MINAYO, 2003).

Optamos pelos termos “interpretação” e “descrição” dos dados, em vez de “análise”, com base nos estudos de Stake (1998). Acreditamos que o segundo termo não está acima dos demais e que interpretar envolve o estudo exaustivo dos dados obtidos. Para Minayo (1994), há alguns autores que consideram a interpretação e a descrição como um olhar atento a tais dados. Mesmo afirmando que “análise” e “interpretação” estão em um mesmo nível em relação ao estudo minucioso dos dados, a autora acaba por adotar o termo “análise”.

Os métodos de produção de dados utilizados na pesquisa são o fio condutor para chegarmos aos resultados. Compreender o currículo da referida escola implica considerar uma conjuntura sociocultural que envolve pessoas com projetos de vida e conhecimentos produzidos historicamente. Segundo Gil (2008, p. 28), esses “métodos esclarecem acerca dos procedimentos lógicos que deverão ser seguidos com rigorosidade no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade”.

A seguir, descrevemos o PPP (2014) da escola em questão, com o objetivo de conhecer o seu currículo, por meio da compreensão e da interpretação dos dados obtidos.

### 2.1 Contextualizando a pesquisa: Campo Novo do Parecis e o agronegócio

A EEMCR está localizada no município de Campo Novo do Parecis, estado do Mato Grosso, e é uma escola do campo rodeada por fazendas e por uma cooperativa dos fazendeiros. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), o município tem aproximadamente 33.500

habitantes e é destaque nacional no agronegócio, atividade econômica que, devido à sua força e extensão, acaba sufocando os pequenos produtores e as etnias da região. Desmatamento e conflitos sociais são comuns, conforme mostra o mapeamento socioambiental (SATO *et al.*, 2004).

Destacamos a dimensão ideológica que está por trás do conceito de “agronegócio”. De fato, disfarçado sob o argumento de desenvolvimento e de expansão tecnológica, tal modelo de negócios tem por objetivo persuadir, como afirmam Fernandes e Molina (2004). Entendemos que “a hegemonia do agronegócio tem construído inúmeras estratégias para disputar e convencer a sociedade do ‘sucesso’ do modelo agrícola que propõe” (MOLINA, 2015, p. 391).

Na sociedade atual, o poder econômico determina quem pode mais. Essa imposição de poder está evidente quando se trata do agronegócio. Enquanto muitos estão reféns do próprio trabalho e do sustento, todos nós inalamos diariamente um ar poluído pelos inúmeros agrotóxicos aplicados nas lavouras. Conforme afirma Fernandes (2004),

A apologia ao agronegócio, realizada pela mídia, pelas empresas e pelo Estado, é uma forma de criar uma espécie de blindagem desse modelo, procurando invisibilizar sua conflitualidade. O agronegócio procura representar a imagem da produtividade, da geração de riquezas para o país. Desse modo, aparece como espaço produtivo por excelência, cuja supremacia não pode ser ameaçada pela ocupação da terra. (FERNANDES, 2004, p. 38).

Mato Grosso destaca-se no setor do agronegócio (produção) e de uso de agrotóxicos (PIGNATI *et al.*, 2017). As consequências socioambientais são assustadoras e incalculáveis. Com a expansão dessa atividade econômica, surgem os conflitos socioambientais<sup>3</sup>, caracterizados pela desocupação humana em função da produção e dos interesses do capital. Com esses conflitos, eclodem as mudanças nas paisagens e, conseqüentemente, no modo de viver dos grupos sociais que sofrem com esse processo desenfreado de desenvolvimento.

A cidade de Campo Novo do Parecis tem como biomas o cerrado e a Amazônia, conforme dados do IBGE (2014). Essa paisagem está ameaçada e pode ser substituída/erradicada por grandes extensões produtivas, visando apenas ao lucro e provocando os conflitos, conforme abordado por Jaber (2012):

Entretanto, contrastam nesta paisagem os resultados da busca incessante pelo crescimento econômico, centrada fortemente na atividade econômica do agronegócio, caracterizado por contínuas áreas de modernas fazendas com grandes extensões de terras dedicadas à monocultura, destinando grande parte da produção à exportação. (JABER, 2012, p. 11).

As terras mato-grossenses “estão a serviço do mercado” (JABER, 2012, p. 20), tanto no cerrado, quanto na parte amazônica de Campo Novo do Parecis. As aldeias indígenas estão cercadas por plantações que colocam em risco a cultura e a historicidade desses povos que lutam para resistir à expansão da monocultura. Geralmente, os conflitos ocorridos no cerrado mato-grossense, em grande escala, são lutas por terras, o que ocasiona enfrentamentos e desapropriação de vários povos que precisam da terra para subsistência.

Observa-se que, com esse processo, os povos do campo acabam por vender a sua força de trabalho aos latifundiários, mas não participam dos lucros. Portanto, os modelos de negócios atuais dependem do trabalho desses povos, mas não partilham com eles os ganhos. Quem não detém o capital fica à mercê do agronegócio até por depende disso para a subsistência familiar.

A composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste

---

<sup>3</sup>Os conflitos socioambientais, segundo Michelle Jaber (2012), ocorrem quando há tensões e disputas pelo mesmo objeto. Neste artigo, destacamos as discussões nas tensões provocadas pelo agronegócio.

espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos. (MOLINA, 2006, p. 29-30).

Verifica-se, assim, que os povos do campo continuam à mercê de uma política excludente e seletiva, que não garante a todos o direito de aprender. Por exemplo, em relação ao transporte, não há um diálogo com essas populações, e as decisões sempre acontecem de cima para baixo. A desigualdade resulta em exclusão e esquecimento daqueles que historicamente sempre sofreram nas garras da classe dominante, que sempre determinou o que supostamente é melhor para os oprimidos. A opressão continua a pairar quando o direito garantido por lei é violado por aqueles que nunca vivenciaram na pele as injustiças e as desigualdades sociais.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As discussões sobre o currículo são abrangentes. Esse documento dita um trajeto, um percurso a ser seguido no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, continua despertando o interesse político e ideológico da sociedade. Para descrever como o currículo da EEMCR se efetiva na prática, foi necessário compreender as teorias do currículo. No currículo tradicional, prevalecem as adaptações e ordenamentos em busca de uma eficiência por meio de técnicas. Nesse modelo tecnocrático<sup>4</sup>, não há questionamentos, apenas aceitação e um ensino limitado e passivo. Tal currículo preocupa-se com a organicidade e normas, sendo limitado e inflexível. No que diz respeito às teorias críticas, as quais, por sua vez, se contrapõem ao modelo tradicional, são propostos questionamentos como base para a definição das influências curriculares na educação e na formação humana (SILVA, 2017).

O currículo tem se “engessado” cada vez mais, dispensando o diálogo como forma de construção coletiva, e tem se aliado ao sistema político. Por exemplo, no Mato Grosso, a Lei n.º 10.232/2014 (MATO GROSSO, 2014) proibiu o uso de aparelhos eletrônicos, como celulares, desconsiderando que o celular, na sala de aula, é uma tecnologia que pode ser aliada à prática docente. Como explorar a criatividade e a curiosidade dos alunos se o professor está sempre dentro de “caixinhas”, se muitas vezes não pode ultrapassar a “faixa” estabelecida, se nem sempre pode ousar, ser versátil, buscar novas formas de ensinar? De que maneira o professor irá mediar os conhecimentos, despertando autonomia nos alunos, se ele próprio não tem autonomia de gerir a sua própria prática?

Nota-se também que o conservadorismo e as práticas limitadoras têm burocratizado o currículo, tendo por objetivo o engessamento do ensino e da prática docente (ARROYO, 2013). Sendo assim, é preciso dar asas ao processo de ensino-aprendizagem, tirá-lo das “gavetas” que limitam a docência. Esse processo se dá pela interação e pela participação de todos na construção do conhecimento; há saberes que são socializados quando são dialogados. O aprendizado se constrói numa ordem horizontal, quando professor e aluno compartilham o conhecimento e o reconstróem (FREIRE, 1996).

Começamos por referir que consideramos que o PPP da EEMCR encontra-se desatualizado, tendo em vista que a sua última atualização foi realizada em 2014. De todo modo, um aspecto positivo, sobre o qual discorreremos novamente mais adiante, é que o documento adota a execução de um projeto de horta como atividade curricular. Tal atividade tem sido colocada em prática há alguns anos consecutivos. No período de estiagem das chuvas, entre maio e outubro, presenciamos algumas atividades práticas na horta da escola. O contato e o cuidado com a terra permitem uma reflexão sobre as origens, a vida no campo, a importância da terra, da água e do trabalho humano. A partir disso, percebe-se que a Escola do Campo deve ser um espaço de fortalecimento das relações e valores que envolvem a terra e o trabalho – democracia, emancipação e transformação humana.

Antes de avançarmos nas discussões, é importante frisar que o PPP é um documento de extrema valia para o desenvolvimento da escola, pois é por meio da sua elaboração que a instituição passa a perceber e a refletir sobre a sua prática e os seus objetivos; ou seja, é esse documento que direciona as atividades escolares. Por outro lado, o PPP também exerce um poder, muitas vezes de uma forma

---

<sup>4</sup>Termo utilizado por Tomaz Tadeu Silva no livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” (2017).

intransigente, já que o próprio sistema acaba por categorizar as pessoas e impor regras e modos de pensar (VEIGA, 2001).

No seu marco situacional, a EEMCR afirma: “Necessitamos de política adequada que possam elevar o patamar da educação brasileira, a nível escolar de qualidade, não só de quantidade” (PPP, 2014, s/p). Consideramos que o campo necessita de políticas dos povos do campo, e não “para” o campo, e defendemos que os modelos hegemônicos não devem ser adotados acriticamente, ou seja, devem ser adaptados à realidade do campo.

Logo no início do PPP, a escola afirma atender a uma diversidade: “Por ser escola do campo, atende uma *clientela* advinda da ‘comunidade’ do Distrito Marechal Rondon”, das “[...] fazendas e das aldeias que circundam a escola” (PPP, 2014, s/p, grifo nosso). Ao usar o termo “*clientela*”, o PPP sugere a ideia de que vê o educando como um “cliente”. Entendemos que esse termo não condiz com os princípios e os objetivos da educação, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n.º 9.394/1996 – igualar ou comparar o educando a um negócio ou a uma mercadoria vai de encontro a toda a essência dos processos formativos que envolvem a Educação do Campo.

Atentemos agora para o modo como o PPP enuncia os sujeitos que frequentam a EEMCR: “Entre os educandos temos desde filhos(as) de empregadores a empregados tantos nos serviços de fazendas, comércio, prestadores de serviços, funcionários públicos e os povos indígenas” (PPP, 2014). É possível perceber que a escola atende a alunos oriundos de realidades diferentes, o que pressupõe a consciência da existência de diversas culturas e, conseqüentemente, de contrastes sociais. Isso se torna evidente no seguinte trecho do referido documento: “Entre os educandos temos desde filhos(as) de empregadores a empregados tantos nos serviços de fazendas, comércio, prestadores de serviços, funcionários públicos e os povos indígenas” (PPP, 2014, s/p). A Lei n.º 11.645/2008, que altera o art. 26 da LDB, estabelece que:

§ 1.º conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

O reconhecimento dos diferentes povos que integram a Educação do Campo exige um olhar intercultural. Isso está previsto no Decreto n.º 7.352/2010, que estabelece os princípios da Educação do Campo: “Art. 2.º I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010). É preciso, assim, considerar que a interculturalidade tem esse cunho de se contrapor ao modelo hegemônico que apenas produziu e reproduziu desigualdades. Na EEMCR, há cerca de 11 educandos/as indígenas. Eles estudam nas aldeias até o 5.º ano e, após esse período, são encaminhados às escolas não indígenas para que possa dar continuidade aos estudos. O quadro I mostra a composição étnica de Campo Novo do Parecis.

**Quadro 1** – Etnias de Campo Novo do Parecis.

Terra indígena	Etnia/povo	Município
Ponte de pedra	Paresí	Campo Novo do Parecis
Utiariti	Paresí	Campo Novo do Parecis

**Fonte:** Adaptado de Silva e Sato (2010).

Walsh (2010) faz algumas contextualizações acerca do termo “interculturalidade”. Dentre elas, destacamos as perspectivas funcional e crítica. Na perspectiva funcional, prevalece a visão de reconhecer, tolerar e respeitar a diversidade sociocultural. Já a interculturalidade crítica constitui-se a partir das desigualdades culturais que abrangem todas as instâncias sociais e precisa ser construída não somente no campo educacional como no seio social. No âmbito curricular, essa abordagem promove uma postura crítica num espaço tão diverso como é o da escola. Discutir e dialogar sobre as desigualdades socioculturais é apenas o começo para vencer as injustiças sociais e atitudes discriminatórias, ajudando a recuperar a dignidade daqueles que são estereotipados e inferiorizados pelos resquícios de uma cultura

preconceituosa e excludente.

Geralmente, a referência de campo que temos é a de um espaço economicamente viável ao sistema capitalista, por meio da exploração do trabalho (mão de obra) e da produção, gerando capital. Os povos que habitam o campo, além de terem calo nas mãos provocados pelo trabalho diário, travam uma luta constante e têm experiências e uma história própria. A partir disso, entende-se que a Educação do Campo deve envolver todo o processo sócio-histórico e cultural de tais povos – ou seja, essas raízes precisam estar imbuídas nos currículos das escolas do campo. Desvincular essa educação das “matrizes culturais”<sup>5</sup> é o mesmo que negar a história e as lutas dos povos do campo. As escolas precisam incorporar ao currículo essas matrizes. Só assim teremos um currículo menos utilitário, mais transformador e emancipador (ARROYO; FERNANDES, 1999).

No PPP analisado, a EEMCR escola afirma que o currículo deve ser flexível e menos estático:

Quanto a concepção de currículo, é necessário, em primeiro lugar, abrir algumas zonas de flexibilidade e permeabilidade nos blocos estáticos que muitas vezes caracterizam os conteúdos escolares. É preciso pensar que o conhecimento é mais importante do que os seus monólitos conceituais, para que seja possível a produção de novas informações e a revitalização de ideias adormecidas. (PPP, 2014, s/p).

Contudo, na prática, verifica-se que o currículo acaba por abarcar mais as burocracias que envolvem o ensino – regras, sequencialidades, organização. O foco recai sobre os conteúdos e, assim, negligencia-se o que ensinar e para quem ensinar. Os “ordenamentos” impedem novas formas de aprender e, com isso, a escola não consegue se libertar do tradicionalismo pedagógico que enrijece o currículo escolar. Enquanto esse documento for pensado a partir de uma lógica liberal, a escola continuará a depositar conhecimentos e a reproduzir ideologias dominantes, que obedecem aos ordenamentos do sistema capitalista.

Segundo o PPP, a EEMCR busca também, em suas práticas, construir uma educação fundamentada na própria realidade e nos aspectos sociais dos educandos:

Dentro desse contexto, torna-se urgente pensarmos a educação escolar cada vez mais comprometida com a vida social e cultural, voltada para o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e de posturas éticas perante o mundo. Os conteúdos escolares não podem mais ser ensinados como conhecimentos abstratos, recortados da história e da cultura em que são forjados. (PPP, 2014, s/p).

O PPP em questão afirma que é “urgente pensarmos a educação escolar” (PPP, 2014, s/p, grifo nosso). Contudo, na prática, verifica-se que a escola não se reconhece como uma Escola do/no Campo – conforme já afirmado, não se trata de uma educação qualquer, generalizada; existem particularidades importantes. A Educação do Campo requer um posicionamento em relação ao modelo de educação pensado a partir da cultura urbana. Defendemos, assim, que este PPP precisa ser revisto para que adote como referências as políticas públicas voltadas para a realidade específica do campo, sendo elas em nível federal, estadual e municipal. A proposta libertadora, citada várias vezes ao longo do projeto, rejeita a lógica capitalista, a que, na prática, a escola parece aderir, criando uma contradição. É necessário compreender o histórico, as lutas e as conquistas dos povos do campo – se não se compreenderem essas especificidades, não se entenderá de que campo estamos falando.

Atenemos agora para um momento em que a escola pesquisada busca, em suas atividades, dialogar com as matrizes do campo. A figura 1 a seguir mostra um painel produzido pelos educandos. Eles coletaram folhas encontradas no entorno da escola, provenientes de mangueiras, cajueiros, eucaliptos, abacateiros e outras árvores não identificadas durante a nossa observação. Em seguida, foi realizado, juntamente com a turma do 3.º A, um trabalho de identificação e de classificação das espécies reunidas pelos alunos.

---

<sup>5</sup>Expressão utilizada por Arroyo e Fernandes (1999) na coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, n.º 2.

Figura 1 – Classificação das folhas.



Fonte: Acervo da autora (2017).

Ao vincular o currículo à realidade dos educandos é preciso ultrapassar o carácter meramente oficial. Ensinar para a vida, perceber os aspectos mais abstratos que se concretizam na cultura e na historicidade humana são tarefas que competem à escola. Assim, conforme mostra a figura 1, essa classificação das folhas provenientes do local onde os alunos moram foi uma atividade que permitiu transformar em recursos didáticos o próprio entorno. Assim, articulou-se o currículo à realidade local (espécies existentes na região). Além de analisar tamanho, cor, textura e forma das folhagens, enxergamos as relações existentes entre os seres que habitam esse lugar.

O saber popular revela que há vários tipos de conhecimento e que podemos aprender em diversos espaços e de várias formas. Constata-se que a cultura está diretamente ligada ao currículo; sendo assim, toda cultura traz em si saberes produzidos historicamente que precisam estar mesclados ao currículo oficial. Dessa forma, algumas teorias críticas do currículo advogam a necessidade de uma crítica e de um questionamento constante da realidade como forma de fazer frente às relações de poder e de persuasão que envolvem a organização curricular (SILVA, 2017).

A figura 2 a seguir mostra a horta pedagógica cultivada na EEMCR. Essa atividade tem sido desenvolvida todos os anos, não só com o objetivo de produzir alimentos para a escola, mas também de contribuir para a aprendizagem do cultivo de vegetais. Observamos aí a importância do contato com a terra, na qual o ser humano nasce e a partir da qual ele vive, obtendo o seu sustento. Momentos de aprendizagem como esse permitem que os educandos valorizem a terra e o trabalho como atividade de exercício da dignidade humana. Eles têm, assim, a oportunidade de conhecer não apenas sobre as atividades que envolvem o labor dos povos do campo (MATO GROSSO, 2010), mas também de compreender o valor social de tal trabalho.



**Figura 2** – Horta da EEMCR.



**Fonte:** Acervo de Giovani Santos (2017).

Em 2018, a escola obteve apoio do *campus* de Campo Novo do Parecis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Mato Grosso (IFMT) – por meio de um projeto, as instituições firmaram uma parceria. Esse projeto integrou educadores do IFMT, educandos do curso de Agronomia e a comunidade escolar da EEMCR. Em um primeiro momento, foram promovidos momentos de formação e, posteriormente, aulas práticas. Nessa oportunidade, houve um recrudescimento do uso de adubos e de defensivos químicos para o cultivo da horta, o que está na contramão da lógica campesina. De fato, os aparatos usados no agronegócio não podem ser os mesmos usados na Educação do Campo.

A EEMCR também utiliza alguns defensivos químicos para o combate de pragas. No entanto, é

possível cultivar a horta ou campo experimental utilizando caldas naturais, que podem ser uma alternativa no combate de pragas. Além dos defensivos naturais, a horta mandala permite trazer o manejo sustentável para o espaço escolar e proporciona, assim, outras aprendizagens, por meio de aulas teóricas e práticas.

As atividades realizadas na horta da EEMRC acompanham o período de estiagem de abril a novembro e permitem o contato com a terra a partir da organização dos canteiros. Além disso, pode-se explorar a Matemática para definir o espaço apropriado para o cultivo. A sementeira e o cuidado diário com os vegetais cultivados na terra podem proporcionar momentos interdisciplinares. Além até do que determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podem ser trabalhados tópicos como terra, trabalho, cooperação, solidariedade, cuidados, meio ambiente e importância do uso consciente da água. Essas questões devem fazer parte do currículo não somente como atividades, mas como um processo de formação humana baseado na igualdade, na equidade e na justiça social.

Conforme afirma Molina (2015), a BNCC tem como finalidade delimitar os conteúdos a serem trabalhados nas escolas e padronizar o que deverá ser ensinado em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Esse documento pode ser visto como um retrocesso no que concerne às conquistas de uma Educação no e do Campo. Concordamos com Ribeiro Mueller (2018) quando o autor afirma, em sua tese, que a BNCC reforça o currículo tecnicista e excludente, no qual as competências assumem preponderância numa organização curricular totalmente voltada para a formação de mão de obra. O autor critica a obrigatoriedade de apenas duas disciplinas no Ensino Médio, Língua Portuguesa e Matemática, enquanto as demais tornam-se facultativas. Mueller (2018) expressa, assim, a sua preocupação em relação à Educação do Campo e ao acesso ao conhecimento a partir da reformulação do mencionado documento.

Os impactos da BNCC são visíveis também para o currículo urbano, mas se apresentam mais impactantes para o campo, uma vez que a ausência de acesso à cultura e à tecnologia são fatores que contribuem para o recrudescimento das desigualdades. Os menos favorecidos ficam à mercê de uma formação escolar limitada, elitista e excludente. Em seu bojo, a BNCC prevê a aniquilação de um currículo específico e desconsidera os diferentes níveis e tempos de aprendizagens dos educandos, já que a proposta é nivelar não só o currículo, mas os sujeitos que passam pelo processo de escolarização, a partir de determinadas competências e habilidades.

É preciso reconhecer o cunho político e ideológico do currículo. A ideologia dominante disputa espaços nesse documento que guia a vida escola e acaba por ser reproduzida sem questionamentos. Notamos que a EEMCR está submetida ao poder do agronegócio. Ao contrário disso, defendemos um ensino voltado para a construção de uma identidade específica, para o reconhecimento dos sujeitos, para a luta pelo direito coletivo, para a proposição de um projeto de educação dos povos do campo firmado na justiça social. Sem o reconhecimento desses objetivos torna-se inviável qualquer tentativa de construção curricular que pretenda questionar a ideologia dominante.

Durante as observações, notamos que a maioria das salas de aula apresenta um crucifixo instalado acima da lousa, conforme mostra a figura 3 a seguir.

**Figura 3** – Crucifixo em uma sala de aula da EEMCR.



**Fonte:** Acervo da autora (2017).

Segundo dados do IBGE (2017), em 2010, havia em Campo Novo do Parecis 27.577 habitantes que se declaravam pertencentes às seguintes religiões: 16.574 católicos; 6.667 evangélicos; e 103 espíritas. É significativa a população que se autodeclarou católica. Portanto, os crucifixos presentes nas paredes das salas de aulas podem ser lidos como um modo de reafirmar o poder religioso da confissão dominante na cidade. Contudo, devemos levar em conta que essa presença fere a “laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação” (AZEVEDO, 2010, p. 45).

Koltermann (2016) afirma que, no Brasil, o Estado e a igreja foram desvinculados um do outro já a partir da Constituição de 1891. Desde o período jesuítico, a igreja esteve diretamente ligada à educação e não queria perder o domínio sobre o ensino. A laicidade voltou a ser debatida com o movimento escolanovista na segunda década do século XX, que defendia que a educação deve reconhecer a importância da diversidade religiosa, mas que não deve privilegiar uma única religião. Compreendemos que uma educação laica não diz respeito apenas a um componente curricular (disciplina), mas se estende a qualquer manifestação de simbologias religiosas. Conforme já mencionados, dados do IBGE comprovam que, no município de Campo Novo do Parecis, não há somente católicos.

Antes de pensar o que ensinar, torna-se necessário pensar para quem ensinar. Tem-se, assim, a importância de pensar as origens e as identidades que permeiam o campo do qual estamos falando. Esse encontro com a identidade faz parte da construção da escola que queremos, numa perspectiva camponesa. A escola tradicional treinava as pessoas, mas esse modelo neoliberal não se sustenta mais diante das diversidades e dos novos paradigmas. Sendo assim, a escola deve buscar uma educação específica para os povos do campo – transformadora, crítica e emancipadora, capaz de construir o processo formativo alicerçado nas matrizes culturais.

No plano prático do PPP, a escola admite não trabalhar conforme as especificidades do campo: “Somos uma escola do campo e nossas práticas pedagógicas não são totalmente voltadas para a nossa realidade” (PPP, s/p). Nota-se que a importância da busca por uma identidade do campo com base na compreensão de que essa abordagem é algo urgente para a emancipação desses povos. Já no plano teórico, a EEMCR cita a pedagogia libertadora como alicerce de suas concepções e perspectivas.

A educação à luz da pedagogia libertadora propõe um ensino que vá além da decodificação de palavras, capaz de ver o mundo com uma postura crítica, capaz de superar as desigualdades e as injustiças sociais que se perpetuam por meio de uma educação bancária proposta pelo sistema capitalista. A proposta libertadora propõe a libertação dos oprimidos do regime dos opressores (FREIRE, 1987). Molina e Jesus (2004) abordam a relevância de pensarmos o papel da escola a partir da construção das identidades, com base nas relações sociais que permeiam a educação. A escola precisa estar atrelada aos processos culturais dos sujeitos do campo – só assim conseguirá construir e fortalecer os laços e as próprias raízes identitárias.

Acrescentamos que, conforme preveem as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais, “é essencial valorizar o sentimento de pertencimento como fundamento de existência das identidades da população camponesa” (MATO GROSSO, 2012, p. 127). O pertencimento pressupõe o sentimento de estar inserido, de fazer parte daquilo que queremos e por que lutamos. Para isso, não basta só pertencer; cada membro da comunidade do campo deve reafirmar a diversidade e a identidade cultural e os saberes produzidos.

A EEMCR admite que o currículo precisa abandonar os modelos tradicionais que impedem as mudanças. Portanto, deve buscar uma educação mais humanitária, na qual não prevaleça o individual, mas a coletividade: “Os conteúdos escolares típicos de um universo disciplinar hegemônico precisam ser ressignificados, dessa forma esse conteúdo leva-nos a escutas e olhares cuidadosos de nós e do mundo” (PPP, 2014, s/p.).

Por fim, encontramos no PPP da EEMCR somente a menção à LDB como base de política pública educacional. De fato, a escola não cita as principais políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. Tais políticas públicas foram conquistadas pelos movimentos sociais, que por décadas reivindicaram seus

direitos não só para a educação em geral, mas para os povos do campo em particular. Diante disso, é preciso compreender que direitos são esses, que políticas são essas e o porquê de a escola não fundamentar seu PPP em políticas específicas.

## CONCLUSÃO

Ligar o currículo oficial à realidade dos educandos é um desafio possível. É inadmissível que tal documento, que fundamenta as práticas pedagógicas, continue a estar desvinculado da realidade. No contexto da Educação do Campo, a mudança desse paradigma de desconexão só será construída se a escola buscar uma identidade própria. Devemos compreender que não há um modelo único de educação; são realidades distintas, sujeitos com culturas e necessidades diversas, e a escola precisa contemplar tal diversidade.

Verificamos, contudo, que a educação continua sendo instrumento ideológico de dominação e um empecilho para que as transformações aconteçam. Conforme afirma Passos (2017, p. 107), a “educação vigente de hegemônica, voltada para reproduzir e sustentar o modelo de dominação, tem como perspectiva impedir as transformações e opera pela educação na busca de seduzir para seu projeto os setores empobrecidos”. Por outro lado, percebemos que é por meio da interação e da troca de experiências que o ser humano se desenvolve em sua plenitude, aprendendo novos saberes que somente na socialização com o outro se concretizam (CALDART; BENJAMIN, 2000).

Apesar da influência do agronegócio na EEMCR, em seu PPP, a escola afirma que baseia a sua prática em uma pedagogia libertadora de base freiriana, almejando a emancipação. O currículo, por sua vez, está configurado numa lógica crítica. A teoria crítica tem como alicerce a não aceitação acrítica, o questionamento e a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, acreditamos que a escola deve promover momentos de diálogo de modo a verificar os aspectos em que, na prática, entra em contradições com esses preceitos. Deve-se buscar o fortalecimento dessa abordagem libertadora, que dê conta de formar sujeitos para a vida, animados por uma postura de luta pela justiça social. Nesse contexto, deve-se compreender que educar para a vida perpassa também pelos dispositivos do currículo oficial, o qual deve combinar os conhecimentos produzidos pela humanidade e as especificidades culturais dos públicos a que se destinam.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999, v. 2.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. Reinventar a política – reinventar o sistema de educação. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, 2013.
- AZEVEDO, F. de et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2ttcvIV>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 05 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998: Desafios e propostas de ação*. Brasília, Centro de Treinamento Educacional da CNTI, de 27 a 31 de julho de 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2Fv7okT>. Acesso em: 20 out. 2018.
- BRASIL. Lei n.º 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 nov. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2C6sJiU>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.570. Homologação do Parecer CNE/CP n.º 15/2017 sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 de dezembro de 2017, seção 1, p. 146.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2S17WkR>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993.

CHASSOT, A. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 7. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2016.

FERNANDES, B. M. *Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979-1999)*. 1999. 318 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, B. M. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, B. M. Diretriz de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 11. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, p. 25, 1996.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Campo Novo dos Parecis – Panorama*. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/2paHvx>. Acesso em: 31 ago. 2017.

IBGE. *Conheça cidades e estados do Brasil*. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 31 ago. 2017.

JABER, M. *Mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso: escala de resistência*. Cuiabá, MT: UFMT, 2012.

KOLTERMANN, S. A identidade da escola pública laica e a significação das práticas pedagógicas. In: XXI Jornada de Pesquisa, Salão do Conhecimento. *Anais [...]*, Unijuí, 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares para a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso*. Cuiabá, MT: SEDUC, 2010.

MATO GROSSO. Lei n.º 10.232, de 29 de dezembro de 2014. Torna defeso, para fins não pedagógicos, o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso. *Diário Oficial do Estado do Mato Grosso*, 29 dez. 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais*. Cuiabá: Defanti, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2O15gFN>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M.

- H. A. (Org.). *O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.
- MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004, v. 8.
- MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez., 2015.
- PASSOS, L. A. Educação Popular: um projeto de rebeldia e alteridade. *Revista de Educação Pública*, v. 16, n. 31, p. 105-118, 2017.
- PIGNATI, W. A. et al. Distribuição espacial do uso de agrotóxicos no Brasil: uma ferramenta para a Vigilância em Saúde. *Ciênc. saúde coletiva*. 2017, vol. 22, n. 10, p. 3281-3293. Disponível em: <https://bit.ly/2R3oZBl>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- RIBEIRO, E. M. *A Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação do Campo: Desencontros e Contradições*. 2018. 175 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso, Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática (Reamec). Cuiabá, 2018.
- SATO, M. et al. Jogo de luzes: sombras e cores de uma pesquisa em educação ambiental. *Revista de Educação Pública*, v. 13, n. 23, p. 31-55, 2004.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, R.; SATO, M. Territórios e identidades: mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso-Brasil. *Ambiente & Sociedade*, v. 13, n. 2, 2010.
- STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Espanha: Morata, 1998.
- VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). *Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001.
- VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, 2007.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, p. 75-96, 2010.
- YIN, R. K. *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: 29/04/2020

Revisões recebidas em: 24/06/2020

Aceito em: 09/11/2020

Publicado em: 09/11/2020