

REPENSANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS: contribuição do Projeto Novos Talentos na escola do campo Rui Barbosa

Jucieli Bertoncello¹

RESUMO

A Educação do/no Campo no município de Juara, em especial a Escola Municipal Rui Barbosa localizada no Distrito de Catuaí a trinta quilômetros da sede do município, tem vivenciado um processo de ressignificação. A pesquisa surge a partir de um olhar rebuscado de reflexões e análises das ações que têm sido experiências discutidas para o fortalecimento da educação do/no campo. Tem como objetivo compreender como a Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus* de Juara tem contribuído para a formação dos professores/as do Campo, identificando nas vozes como foi a formação e a contribuição da universidade com a escola do/no campo e como o Currículo Escolar tem atendido essa realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Escola do/no Campo, Universidade, Novos Talentos.

ABSTRACT

The Education of/on the Field of the City of Juara, especially Rui Barbosa Municipal School, located in the District of Catuaí, thirty kilometers from the head office of the Municipality of Juara/MT has experienced a process of reframing. The research comes from a refined look of reflections and analysis of the actions that have been experiences discussed to strengthen the

1 Pedagoga, professora no curso de Pedagogia do Campus de Juara. Membro da equipe do Projeto Novos Talentos em Educação, Diversidade e Meio Ambiente no Vale do Arinos.

Education of/on the Field. This aims to understand how the State University of Mato Grosso – Campus Juara has contributed to the training of teachers of the Field. Identifying on the voices how were the training and the contribution of the university with the school of/on the Field and how the School Curriculum has attended this reality.

KEYWORDS: School of/on the Field, University, New Talents.

Introdução

A universidade tem contribuído com a Escola do Campo Municipal Rui Barbosa, por isso esta pesquisa faz um diálogo entre a temática e autores que abordam as questões a serem discutidas. Em posse das respostas, realizamos uma análise prévia com o propósito de identificar, nas vozes dos educadores/as, quais são os pontos comuns que delas emergem. Afirmando que esta análise não é fácil, pois a imersão neste Distrito e na escola é tão grande que os laços estabelecidos faz o olhar da pesquisadora não encontrar pontos divergentes entre si.

Nesse sentido, o olhar de frente é a pertença, é o sentir-se parte que, segundo Mourão Sá (2005) em suas análises, ainda é um conceito em construção. O pertencimento, mesmo existente, não é um conceito definido. Trata-se de um modo de relação com o ambiente vivido e, muitas vezes, é fluido por ser utilizado num discurso que não apresenta uma trajetória de vivência. Portanto, o sentimento de pertença possibilita com que pessoas do lugar protagonizem ações a favor do bem-viver.

Portanto, compreendendo que a temática pesquisada é de grande relevância para a Educação, a mesma foi desenvolvida junto aos professores/as da Escola Municipal Rui Barbosa, “Escola do/no Campo”. Os sujeitos são os educadores/as que atuam ou atuaram na Educação do Campo em Catuaí e também aqueles que têm formação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus* de Juara. Assim, apresento a seguir as narrativas da formação acadêmica e as contribuições da Unemat na voz dos educadores/as, com o objetivo de compreender como a Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus* de Juara tem contribuído para a formação dos professores/as do Campo.

Professores/as da Educação do Campo: narrativas da formação acadêmica e as contribuições da Unemat na voz dos educadores/as

É preciso um olhar rebuscado para analisar as narrativas e evidenciar que os professores/as ainda se encontram em processo de construção acerca da Educação do Campo. Isso fica claro quando questiono o que se entende por Educação do Campo. A primeira narrativa, apresentada por PV, diz que:

Durante anos, a educação nas escolas rurais manteve sua estrutura didático-pedagógica inabalada, de acordo com os moldes da “escolinha da roça” instituídos no Brasil-Império. Quando criada, a educação rural atendeu satisfatoriamente ao contexto político econômico da época, que vivia sob o regime do latifúndio, da monocultura e da escravidão. Essa educação tinha como objetivo ensinar as primeiras letras, de fazer com que o aluno aprendesse a escrever o nome e fazer os primeiros cálculos. Devido ao baixo número de alunos com a mesma escolaridade e idade, surgiram as primeiras salas multisseriadas nos moldes do método de Lancaster. Foi assim que a educação do campo foi institucionalizada em uma escola que não vivencia as demandas do campo, não valoriza a cultura campesina local e regional, e faz uso de procedimentos e recursos didáticos da vida urbana. A escola do campo surge, primeiramente, como um conjunto de ideias, intenções, objetivos e expectativas de trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Utilizando das palavras de Caldart (2002, p. 25-26), fica claro que construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo.

Compreendo como objetivo da Educação do Campo o educar aquele que vive da terra. Nesse sentido, o educador PV afirma que [...] *a educação do campo é pautada na realidade cotidiana dos educandos* [...]; já PC diz

que é [...] *uma educação diferenciada* [...]; ou PS, um modelo de educação que [...] *valoriza os “saberes” do campo* [...]. Faço esta análise pautada na LDB 9.394/96 – art. 28, onde diz que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2014, p. 10).

Fica claro que a LDB proporcionou alguns ganhos, como nos ensinam Ferreira e Brandão (2011), com precedentes legais, jurídicos e políticos para a implantação de uma educação que respeitasse a identidade do homem e da mulher do campo. Até a presente lei, o direito a uma educação havia sido negligenciado pelos governos anteriores. Ainda continuam as negligências, porém já ocorre uma maior abertura para se dialogar sobre as políticas públicas voltada para esta modalidade de ensino.

Continuando as análises, o informante PT nos faz refletir sobre um modelo de Educação do Campo,

[...] planejada para atender a uma população que tem sua realidade voltada para o campo, e essa Educação deve ser planejada de acordo com a realidade de cada comunidade. Levando em consideração o tamanho da comunidade, a base de sua economia, a distância da cidade e a disponibilidade de recursos tecnológicos [...].

A fala de PT apresenta apenas um sonho de Educação no Campo, pois pensar uma educação “planejada” requer muito mais que um processo de credenciamento que a identifique como Educação do Campo. Na prática, o sistema ainda a segura para funcionar de acordo com as escolas localizadas na zona urbana. Para fomentar essa reflexão, Arroyo (2011, p. 16) nos apresenta os seguintes questionamentos:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo?

Utilizando das reflexões de Arroyo (2011, p. 16) e da narrativa apresentada por PS, fica claro que a valorização dos “saberes e fazeres do campo” ainda apresentam inúmeras interrogações e problemas que precisam ser superados para que a Escola Municipal Rui Barbosa se constitua enquanto Educação do Campo. A partir dos conceitos apresentados nas narrativas sobre o que entendem por Educação do Campo, questionamos se a escola trabalha com práticas voltadas para o campo, diante disso foram apresentados vários relatos de experiências.

A análise nos apresentou pontos que divergem entre si. Dos oito educadores/as, sete afirmam que a escola trabalha com práticas voltadas para o campo, e apenas um, PB, diz que [...] *atualmente a escola não trabalha, até porque a maioria dos professores/as trabalha na escola do campo, mas vem da cidade e se apega muito ao livro didático* [...]. Porém, se fizermos uma análise aprofundada, perceberemos que, apesar de afirmarem que trabalham com conteúdos voltados para a realidade do campo, ainda estão presos às práticas das escolas da zona urbana. Isso fica claro quando PT diz que:

A escola, mesmo estando situada em uma comunidade rural, utiliza calendário letivo, metodologias, livros didáticos das séries finais (atuo como professor de Matemática, Geografia, Ciências e Educação Física) da mesma forma que as escolas situadas na sede do Município, deixando muitas vezes de lado a realidade de cada aluno. Mas, nas séries iniciais, utilizam-se de materiais didáticos voltados para a realidade do campo.

O livro didático continua sendo um dos recursos mais utilizados pelos educadores/as como apoio pedagógico, e, na prática, se eles forem retirados dos educadores/as podemos afirmar que a aula não acontece. A narrativa

acima enfoca o livro didático como responsável por não se trabalhar voltado para a realidade do campo nas séries finais. No entanto, o educador poderá mostrar ao educando que o que vem no livro ajuda a orientá-los a buscar informações e pesquisar em outras fontes bibliográficas. (BARRETO, 2006).

Segundo Bilibio (*apud* SAMIRA, 1996), se o educador/a não adotar o livro didático, irá buscar em outras fontes os textos e exercícios a serem trabalhados com os educandos/as, e, com isso, o educador corre o risco de andar sem rumo certo e não seguir uma linha metodológica, saltar de assunto a assunto e não seguir uma lógica coerente. E salienta ainda que, ao adotar o livro didático, o professor/a não deve se sentir obrigado a usá-lo como única fonte de referência e nem como um fim em si mesmo. O livro só lhe será útil se for usado com autonomia, discernimento e espírito crítico.

Apesar da afirmação acima exposta, PA narra que em sua

[...] experiência trabalha sim, mas não são todos os professores/as que trabalham. Este ano já fiz pesquisas na roça de milho, preparação da terra e, como ocorre todo o processo de plantio [...]. (PS) diz que [...] trabalha o conteúdo proposto no planejamento, mas sempre utilizando outras complementações. Também são agregados os conhecimentos que as crianças trazem para a escola (sua cultura, saberes, etc...). Acredito que a metodologia sempre procura adequar a forma de trabalho com a realidade das crianças do campo [...].

Os educadores/as demonstram em suas falas que realmente se preocupam e trabalham a realidade do campo. Destaco que as narrativas acima são de professores/as que moram naquele Distrito e vivenciam a realidade de cada aluno/a. Além disso, uma professora se desloca para a escola por meio do transporte escolar. Para complementar, PE diz que até

[...] o PPP da escola já está de acordo com a realidade dos alunos. Para mim está sendo uma experiência riquíssima, pois trabalha com conteúdos propostos pelo livro didático, porém adaptado para sua realidade [...].

Logo, o PPP (Projeto Político Pedagógico)

[...] é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O PPP é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situado em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. É um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. (VEIGA, 1995, p. 11).

Com essas reflexões, sigo as análises afirmando que as narrativas apresentam um utopismo. Apesar de a pesquisa ser realizada na mesma instituição de ensino, os educadores/as não conversam entre si, não se percebe um trabalho interdisciplinar, pois enquanto um afirma que até o PPP está de acordo com a realidade na qual está inserido, outro diz que não são todos que trabalham com essa proposta. A situação me preocupa. Assim,

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação de nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (ARROYO, 2004, p. 23).

Outro dado que aparece na narrativa de PE e chama a atenção é quando ele diz que está sendo uma “*experiência riquíssima*”. Destaco que PE é um típico caso de professor/a concursado em determinado lugar do município. Por ser remanescente ou não querer ficar no lugar de origem de seu concurso, cumpre algum período na escola e pede remoção para atuar nas escolas mais próximas do perímetro urbano, havendo a necessidade de substituição, o que interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Essa situação ocorre nas escolas localizadas no perímetro rural, principalmente por serem multisseriadas devido à nuclearização, ou seja, por atenderem a uma demanda reduzida de alunos/as, a nuclearização foi uma

alternativa para reduzir os gastos. A escola do Distrito de Catuaí é um exemplo claro dessa situação. Faço uma crítica à forma como a Educação do Campo tem sido vivenciada em nosso município, principalmente em relação aos professores/as, pois a grande maioria mora na cidade e se desloca todos os dias para o campo, ocorrendo uma urbanização de educação que é trabalhada com a população rural. Nesse sentido, como trabalhar a realidade do campo, como afirma a LDB 9.394/96 em seu Art. 28, se os educadores/as pouco conhecem dessa realidade?

Afirmo, esses elementos contribuem para a desvalorização do ensino. Continuando essa reflexão, PV apresenta em suas narrativas duas situações que divergem entre si. Primeiro afirma que

[...] a escola ainda faz muito seu trabalho voltado à população urbana, pois tem um constante fluxo de aluno entre cidade x zona rural [...]. No entanto, [...] a experiência que tenho são os trabalhos em sala de aula, para onde busco trazer saberes técnicos, humanos e ambientais que contribuam para o desenvolvimento rural e sustentável. Onde se fortaleçam os valores de respeito, igualdade e dignidade entre diferentes gerações e etnias, e se estimule o amor pela terra como fonte geradora de vida [...].

Para apresentar uma análise coerente, é preciso dizer que PV é um típico caso, como já foi exposto acima, de professor/a que mora em Juara e se desloca todos os dias para o Distrito de Catuaí. Esse esclarecimento se faz necessário, pois a afirmação “*a escola ainda faz muito seu trabalho voltado à população urbana*” nos remete ao conceito de pertencimento em construção apresentado por Mourão Sá (2005) que, quando narra a sua experiência em sala, apresenta elementos que nos fazem compreender que apesar de não ter uma relação direta com a população, não se acomodou ao sistema, tem buscado desenvolver um trabalho que vá ao encontro da realidade do campo.

Aproveitando a fala de PV, questionei: qual é a metodologia de trabalho utilizada em sala? A mesma está de acordo com a realidade do campo? Há um currículo próprio? As respostas foram as mais variadas: das oito narrativas coletadas, três afirmaram que a escola possui um currículo próprio. Isso fica claro quando PE diz que [...] é uma metodologia diversificada e adequada conforme a realidade dos educandos, pois a mesma possui um currículo próprio onde procura atender às *especificidades do campo* [...]. PA

afirma que apesar de a metodologia [...] *não estar muito de acordo com a realidade, o currículo está baseado no pacto e na realidade do campo* [...], e PS apenas diz que [...] *sim, pois o livro didático é elaborado com assuntos do campo* [...]. Sob esse emaranhado de reflexões em relação a uma metodologia e um currículo próprio, utilizaremos as reflexões de Silva (2003, p. 150) para dizer que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Partindo das afirmações de Silva (2003), o currículo não pode ser pensado somente nas concepções de ensino e aprendizagem, mas como organizar as situações do processo de ensino aprendizagem das instituições. Assim, o currículo não é neutro, pois na prática educativa não existe neutralidade, por isso ele mesmo parte da reflexão coletiva da comunidade escolar para repensarmos nossas práticas pedagógicas, contribuindo para a formação crítica de nossos alunos/as.

Considero também que tanto as metodologias quanto o currículo devem privilegiar o ser humano na sua integridade. Isso significa que o processo educativo que almejamos não deve contribuir para a formação de sujeitos apáticos ou adaptáveis às exigências do mercado de trabalho e da sociedade, mas que, através do currículo, as práticas educativas promovam o espírito crítico e questionador, a leitura não apenas da palavra, mas do mundo. (FREIRE, 1990).

Acreditamos que para formar indivíduos íntegros são necessárias aulas inovadoras, trazendo, como relata PB, “[...] *a realidade da própria criança para dentro das atividades realizadas em sala* [...]”. No entanto, a Educação do Campo, segundo PB, compartilha de currículo que “[...] *atualmente não é próprio, porque é algo que já vem pronto e acabado, fazendo adaptações, mas não se trabalha, porque os conteúdos e as matrizes já determinam o que se trabalhar o ano todo* [...]”. Assim PC: “[...] *trabalhávamos como se fosse do campo* [...]”. Compreendemos, a partir das reflexões de Caldart (1997, p. 7), que “terra é mais do que terra”. A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui

sujeito cultural. Por isso, não se separa produção de educação e produção de escola.

Refletindo a partir de Caldart (1997), afirmamos que a Educação do Campo necessita de ressignificação, pois não é necessário apenas trabalhar como se fosse do campo, mas desenvolver um trabalho e um currículo que realmente liberte e atenda às necessidades daqueles que residem neste espaço estereotipado e marginalizado. Caldart (2002, p. 09) entende que isso só é possível se a escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso, sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. Reafirma-se que é preciso estudar para viver no campo. Assim, Freire (1992, p. 240) reafirma que a possibilidade de libertação se desenvolve quando os sujeitos “[...] tomarem as suas histórias como reflexão e, destacando seus problemas, enfrentarem-nos”.

Para fomentar a entrevista, perguntamos para os professores/as se já participaram de algum evento da Unemat que discutiu ou teve a oportunidade de apresentar algum trabalho que discutisse ou falasse de uma experiência sobre Educação do Campo na escola em que trabalham. Em relação a esses questionamentos, não apresentaremos na íntegra todas as narrativas dos educadores/as, pois eles(as) afirmam que participam do Projeto Novos Talentos e já participaram do SEVA – Seminário de Educação do Vale do Arinos, com palestras que abordavam a Educação do Campo. Em relação à apresentação de trabalhos, todos afirmaram que até hoje não tiveram a oportunidade de apresentar.

As narrativas apresentadas demonstram que tanto o Projeto Novos Talentos como o SEVA é uma oportunidade de aproximação entre a escola do campo e a universidade, uma vez que o SEVA possibilita, através das palestras, o contato direto com diferentes realidades que pouco são exploradas em nossa sociedade. A Educação do Campo é uma temática que ainda é pouco debatida em eventos, por isso a participação desses educadores/as da Escola Municipal Rui Barbosa com artigos e *banners* é uma forma de trazer essas discussões para dentro da universidade. Esperemos que com essa parceria os educadores/as se sensibilizem quando à importância de demonstrarem os trabalhos que têm sido desenvolvidos naquele ambiente.

Aproveitando esse momento, perguntamos se existe algum trabalho da Unemat junto à escola que valorize a Educação do Campo, e como a Uni-

versidade pode contribuir com a Educação do Campo. Em relação a esses questionamentos, PV diz que,

[...] o programa da Capes- Novos Talentos valoriza a Educação do Campo. Além disso, a universidade pode contribuir trazendo eventos voltados para a formação do educador/a do campo, discussões e orientações de aprendizagens que possam conhecer e valorizar peculiaridades culturais, sociais, econômicos e políticas do campo [...].

Em relação a esses questionamentos, as respostas obtidas dos demais educadores/as seguem a mesma linha de raciocínio de PV. O único relato que difere é em relação ao PIBID, que, segundo eles, também é um trabalho que tem sido desenvolvido na escola e tem contribuído para essa valorização. Uma situação que me chamou muito a atenção quando fiz esse questionamento é quando relatam que necessitam de informações, orientações, minicursos, oficinas, estudos dirigidos, palestras, formações continuadas para que compreendam o que é e qual o verdadeiro objetivo da Educação do Campo.

Contribuições da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Juara – nas discussões, reflexões e valorização da Educação do Campo

Inicialmente foi feita uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* da Unemat de Juara e as pesquisas e projetos desenvolvidos voltadas para esta temática.

Compreendo que para essa contribuição é necessária a construção de um currículo que atenda a diferentes modalidades de ensino e de contexto social. Diante disso, é responsabilidade da universidade formar profissionais comprometidos e críticos para atuarem frente às mudanças que vêm ocorrendo no âmbito social. O viés desta formação é pensado na proposição dos cursos de formação de professores/as, portanto a formulação de um currículo que dê conta de formar profissionais aptos para assumir novos papéis e um posicionamento crítico frente a esses novos desafios é urgente.

Não se pode esquecer que a sociedade contemporânea vem mudando e, com ela, a educação e o currículo precisam tomam novos rumos. Desta forma, não se deve pensar e fazer na prática educativa um currículo no qual se preservem os modelos tradicionais. É necessário produzir, nos diferentes contextos educativos, como a escola e a universidade, um currículo inovador. Para a construção de um currículo inovador, um dos pressupostos que

acredito ser importante é vê-lo e compreendê-lo como um instrumento que tem intenções na formação das pessoas. Um currículo que se apresente sob a ótica de um conjunto de conhecimentos que ultrapassem a simples disposição dos conteúdos, mas que adentrem espaços de negociação, porque é feito em meio a tensões e conflitos. Como diz Apple (1994, p. 59):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Neste sentido, o termo currículo está pautado dentro de um contexto de saberes, valores e atitudes que cada autor envolvido no processo constrói para atender às suas necessidades. Moreira e Silva *apud* Silva e Pacheco (2005, p. 293) entendem que o currículo é “um termo de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. No entanto, o currículo apresenta inúmeras definições e Zabalza (1998) afirma que o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para se alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções.

Também podemos conceituar currículo como as experiências vivenciadas dentro e fora do ambiente educacional. Assim, todo conceito de currículo, conforme Silva & Pacheco (2005), diz respeito a uma zona de tensão e controvérsias, ou nas suas palavras.

O currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual, sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo sobre o que verdadeiramente significa (PACHECO *apud* SILVA & PACHECO, 2005, p. 04).

A partir dessa abordagem, ocorre dificuldade na construção de um currículo próprio e original. Fica claro que o currículo deve ser de acordo com a realidade histórica, contribuindo com as transformações da realidade sociocultural dos atores dessa sociedade, na qual não devem ser vistos apenas como um modelo totalitário excludente em que prevalecem o acúmulo de riquezas, por uma minoria da sociedade, em detrimento a uma grande maioria de excluídos.

O currículo é o lugar didático e político da formação de professores/as. É por ele que a filosofia de construir e constituir-se professor/a se efetiva. Assim, o Curso de Pedagogia – *Campus* de Juara – tem registrado em sua filosofia que

[...] o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, o currículo, a práxis pedagógica, as atividades de pesquisa e de extensão, estão voltados para a intersubjetividade em que docentes e discentes participem do processo de construção do conhecimento, identificando as necessidades de capacitação e desenvolvimento de habilidades para o alcance do perfil profissional dos seus egressos. Dessa forma, a construção do conhecimento como um processo interativo baseado na dialogicidade permite ao acadêmico/a analisar, refletir e planejar sua ação para intervir criativamente nos contextos de sala de aula, como também em contextos não-escolares. (PPP – Pedagogia/Juara, 2007).

Em outras palavras, o currículo, quando apresenta diferentes propostas de aprendizagem, atende à formação de professores/as. Pois quando se fala em formação, devemos compreender que ela não se dá apenas pela mera acumulação de conhecimentos, mas se constitui através de estudos, livros, aulas, conversas, internet, e um trabalho individual, pois “ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo”. (FREIRE, 1987). O formar-se a si mesmo não se refere a uma maneira solitária, mas de consciência. A formação se dá no coletivo e em comunhão.

Então a formação de professores/as é uma formação profissional para a docência. É e tem a finalidade de, em preparação, possibilitar com que educadores/as deem conta de desenvolver trabalhos em sala de aula que melhorem a aprendizagem e o ensino. “A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e

técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. (LIBÂNEO, 1994, p. 23).

Quando falo da formação de professores/as não quero dizer que essa preparação ocorre apenas na universidade, mas é preciso deixar claro que a mesma ocorre também na escola quando esses profissionais em exercício da sua profissão aprendem ‘de verdade’ a serem professores/as. Essa reflexão do ser professor/a me leva a adentrar em um espaço mais específico, que é a formação de professores/as do campo no curso de Pedagogia, contribuições e preparação para a atuação em escolas do campo do município de Juara.

Ao analisar a ementa do segundo semestre de Licenciatura Plena em Pedagogia, na disciplina de História da Educação Brasileira, não encontramos evidências claras de que a Educação do Campo tem sido abordada, mas quando analisamos a bibliografia básica encontramos algumas referências como: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salette & MOLINA, Mônica Castanha (Orgs.). *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004; CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do movimento sem-terra*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004; o que nos leva a pensar que por conta dessas referências exista um trabalho que discuta a Educação do Campo.

Percebo também que há várias referências que discutem currículo, e acredito que, à medida que as discussões apareçam nas salas de aula, o currículo diferenciado que atenda aos contextos educativos se faz presente. E aí então há estudos acerca da Educação do Campo. Outro fator que me leva a incluir a Educação do Campo dentro do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia de Juara são os trabalhos que incorporam as disciplinas de pesquisa. Aliás, esse é o lugar em que se fazem investigações em várias áreas de ensino que muitas vezes não estão evidenciadas nas ementas, mas que têm sido discutidas, e uma delas é a Educação do Campo.

Entre os objetivos do curso de Pedagogia encontra-se que “pretende formar um educador comprometido com o ensino-aprendizagem em diferentes contextos”. (PPC, 2007, p. 22). Fazemos uma crítica a esse objetivo, pois, da forma que a matriz está organizada, a valorização do ensino em diferentes contextos vem ocorrendo de forma fragmentada, uma vez que a mesma não dá conta de abordar a temática Educação do Campo de maneira que contribua com os futuros professores/as que também atuarão nesta modalidade.

Nesse sentido, o PPP do curso é de extrema importância, mas considero que é insuficiente para dizer exatamente como isso é evidenciado no curso

de Licenciatura em Pedagogia. Isso porque o currículo não é apenas aquilo que está escrito, mas muito daquilo que é vivido e construído pelas pessoas que participam desse contexto. Nesse sentido, há um movimento em realizar pesquisas com essas temáticas neste *Campus*, entre elas citamos: Amanda Pereira da Silva Azinari, com a pesquisa intitulada “A educação no contexto dos movimentos sociais: a militância camponesa para além de um pedaço de chão”, realizada no ano de 2010 na Graduação em Pedagogia, e o trabalho da mesma autora “Professoras e suas memórias: em busca da identidade que configura a docência nas escolas do campo”, realizada em 2013 na pós-graduação em Educação e Diversidade.

Em relação aos projetos desenvolvidos pela Universidade, destaco “Em busca de novos talentos na escola do campo: educação e meio ambiente”. Financiado pela Capes, o mesmo foi pensado para ser desenvolvido na Escola Municipal Rui Barbosa, localizada no campo. Utilizando-se da pedagogia da alternância, o projeto ocorre um tempo na comunidade e um tempo na universidade como já aconteceu para discutir as “Práticas de educação popular e os cuidados com a saúde”. Este momento de estudo contou também com a participação de outros subprojetos, como o da “Educação e relações raciais que é desenvolvido na Escola Municipal Ulisses Guimarães do município de Novo Horizonte do Norte-MT”, e do Subprojeto “Interculturalizando talentos: articulações entre linguagens, história étnico-cultural e educação ambiental em uma escola indígena”.

Na comunidade escolar, o projeto está sendo desenvolvido em várias etapas, entre elas: observação da área (Fig. 1), reunião com o agrônomo da Empaer para apresentar a proposta do sistema agroecológico, e firmamos parceria/apoio e orientação do órgão sobre a elaboração do sistema, visita em uma área agroecológica.

Fig. 1 – Observação da área.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Realizamos também reunião com o corpo docente da Escola Municipal Rui Barbosa para discutirmos a melhor forma de desenvolver o projeto. Ficou decidido o que seria plantado, o tamanho da área, entre outros assuntos relevantes. Aproveitando o momento, foi exposta a metodologia do trabalho, que se divide entre o PAP 1 – será a equipe idealizadora do projeto; o PAP 2 – os educadores/as ambientais, que são os professores/as da Escola; e, por fim, o PAP 3 – formado pelos estudantes e pessoas do Distrito de Catuaí, ao mesmo tempo em que reúne todos os participantes atores deste projeto.

A partir das decisões, iniciamos os trabalhos com os alunos/as, entre eles a coleta de análise de solo e a visita com um grupo de alunos/as a uma

área agroecológica (Fig. 2). A visita possibilitou uma melhor compreensão de como ocorre, na prática, a plantação consorciada. Nesse momento aproveitamos para explicar a importância que o processo de decomposição da própria matéria orgânica tem para um melhor desenvolvimento das plantas desse espaço. À medida que falamos sobre as áreas agroecológicas, os alunos/as traziam relatos das vivências com seus pais e mães. Esse momento foi único, pois o contato direto com o espaço agroecológico facilitou a compreensão para eles.

Fig. 2 – Coleta de análise do solo e visita área agroecológica.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A partir desse momento as crianças produziram textos relatando quais foram as atividades desenvolvidas, e desenhos sobre a coleta de solo realizada no futuro espaço agroecológico. Além desse momento, orientamos o professor regente a continuar desenvolvendo atividades voltadas para práticas agroecológicas, tendo com objetivo proporcionar um maior entendimento por parte dos alunos/as participantes do projeto (Fig. 3).

Fig. 3 – Texto e desenho sobre as atividades desenvolvidas.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As atividades acima expostas deixam claro que os alunos/as realmente compreenderam qual é o objetivo do projeto. Considero que a horta possibilita trabalhar com diversas atividades, entre elas conceitos, princípios, histórico da agricultura, importância da educação ambiental e das hortaliças para a saúde. Outro fator importante é o plantio, o cultivo e o cuidado com as hortaliças. Nesse sentido (MORGANO, 2008), as hortas inseridas no ambiente escolar podem ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo

ensino-aprendizagem, estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperação solidária entre os agentes sociais envolvidos.

No entanto, é necessário um trabalho interdisciplinar e o envolvimento de toda a comunidade escolar. Isso está acontecendo, pois a horta é um sonho antigo de muitos professores/as que atuam e atuaram nesta instituição. Nas visitas realizadas, observa-se que o projeto tem sido desenvolvido com muito entusiasmo. Conforme depoimentos, acreditam que a horta será um espaço que proporcionará aprendizagem significativa e que contribuirá para o fortalecimento da Educação do Campo. As imagens abaixo (Fig. 4) demonstram o comprometimento com o projeto.

Fig. 4 – A horta atualmente.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Apesar do PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia não contemplar uma abordagem que contribua para a formação dos futuros professores/as que também atuarão na Educação do Campo, os projetos desenvolvidos pela Universidade têm contribuído para o fortalecimento desse modelo de educação pouco conhecido e que ainda se encontra em processo de implantação em nosso município.

Considerações finais

Utilizando-me das reflexões apresentadas por Caldart (2004), reafirmo que não é necessário “inventar” um ideário de Educação do Campo, mas possibilitar uma ressignificação das “escolinhas rurais” atualmente conhecidas como “escolas do campo”. Nesse sentido, consideramos que a Educação do/no Campo é uma temática de grande relevância, que precisa ser compreendida não mais como uma educação rural ou educação para o meio rural (CALDART, 2004), na qual as pessoas são vistas como atrasadas e caipiras, mas como um movimento de lutas sociais que busca uma escola que atenda, de fato, a suas demandas, incluindo, em suas ações, práticas que venham ao encontro dos objetivos deste modelo de educação.

A partir dessas contribuições, a pesquisa desenvolvida desvelou como a Escola Municipal Rui Barbosa “Escola do Campo” e seus educadores/as têm vivenciado em seu currículo as práticas de Educação do Campo, e como a universidade tem contribuído com a formação dos professores/as que atuam ou atuarão na Educação do Campo. Para que a Educação do Campo ocorra de fato não são necessários apenas documentos que a identifiquem como escola do campo, mas um currículo e uma metodologia própria, e um trabalho desenvolvido pelos educadores/as que realmente valorize as práticas voltadas para o campo. E estes ainda se encontram em processo de construção acerca de conceitos do que é Educação do Campo e como a prática da sala de aula deve ser trabalhada. Acredito que esse é um processo lento, pois a rotatividade de professores/as, em virtude do concurso, tem afetado a construção enquanto Educação do Campo. Partindo dessas reflexões, espero que com a contribuição da Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus* de Juara, através do Projeto Novos Talentos, a Escola Municipal se constitua uma importante ação enquanto política de Educação do Campo, uma vez que o projeto visa, através de suas ações, fortalecer as práticas voltadas para a Educação do Campo.

Referências

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ARROYO, Miguel Gonzales. *Imagens quebradas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Maçano. *A educação básica e o movimento social do campo* – por uma educação básica do campo. Brasília: MST – Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2011.
- BARRETO, C. C. K. *Uma análise comparativa entre o uso de um livro didático* de Química inovador e um tradicional em sala de aula. Monografia de graduação. Brasília-DF, 2006.
- BILIBIO, Leda Mazutti. O uso do livro didático na área de Ciências da Natureza e Matemática no ensino médio. *Trabalho de conclusão de curso*. UNB – FUP Faculdade de Planaltina, 2013.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.
- CALDART, R. S. *Educação em movimento*. Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* – Caderno 4. Brasília: Articulação nacional “Por uma educação do campo”, 2002.
- _____. *Pedagogia do movimento sem-terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. *Revista eletrônica de Educação*, ano V, n. 9, jul./dez. 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOURÃO SÁ, Laís. Pertencimento. *In*: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

MORGADO, F. S. *A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis*, 2008. Disponível em: <<http://www.extensio.ufsc.br/2008/ahortaescolar.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2012.

PPP. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia*. Juara-MT: Unemat, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, A. C.; PACHECO, J. A. Organização curricular por competências no ensino superior. Dificuldades e possibilidades. *In*: SILVA, B.; ALMEIDA, L. (Orgs.). *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2005.

VEIGA, I. P. A. *Projeto político – pedagógico da escola: uma construção possível*. 20. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

ZABALZA, Miguel. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Portugal: ASA Editores, 1998.