

# EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NA AMAZÔNIA LEGAL MATO-GROSSENSE E OS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA AO CAPITAL

AZINARI, Amanda Pereira da Silva<sup>1</sup>

**Resumo** - Apresentamos neste texto reflexões sobre a configuração das escolas do campo no município de Juara, estado de Mato Grosso, território pertencente à Amazônia Legal. Partimos de fragmentos oriundos da dissertação de mestrado em Educação produzida em 2015/2016 na Universidade do Estado de Mato Grosso. O recorte traz parte da história de vida de uma professora entrevistada que nasceu em Juara e criou-se nestas terras. Sua história traz elementos que mostram a escola do campo no interior da região amazônica, com processos de exclusão ao mesmo tempo os desafios de uma professora formada a partir do cenário expropriatório da Amazônia mato-grossense forjada pelo modelo capitalista de produção, exploração da natureza e dos seres humanos. O contexto em que vivencia colaborou para que a professora construísse cotidianamente um currículo pensado para a escola no/do campo com as demandas e necessidades a partir das vivências/experiências de escolarização, formação e docência na escola do campo resistindo aos processos capitalistas conceber a escola.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Amazônia Legal. Resistência.

## Introdução

A escola, ao longo de sua história, foi utilizada como instrumento de controle social que, além de impor uma cultura dominante, serviu para fixar as pessoas de acordo com sua classe, gênero e raça. Em Juara, assim como em outros lugares em que se inicia um processo de colonização, utilizou-se da edificação da escola para manter as pessoas dentro do projeto colonizador, inclusive ditando quem poderia ou não ser professor/a nestes espaços, já que ficava a cargo dos empreendimentos imobiliários o processo de contratação dos/as mesmos/as, conforme ressaltou Marín (2007, p. 142) “a escola se converterá no instrumento de dominação colonial por excelência, já que essa instituição permite a imposição das culturas e das línguas oficiais”.

A primeira escola de Juara, localizada no Vale do Arinos<sup>2</sup> foi criada pelo Decreto 2.237, de 18 de setembro de 1974, D.O. 20/09/1974, pertencente ao território de Porto dos

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Pós-Graduada em Educação e Diversidade, Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Professora efetiva da rede estadual de educação no município de Juara na E.E. Comendador José Pedro Dias e professora interina no Departamento de Pedagogia da Unemat, campus de Juara. Estr. Juara/Brasnorte, zona rural, Juara-MT. amandaps\_jra@hotmail.com

<sup>2</sup> Vale do Arinos refere-se a região no noroeste de Mato Grosso composta por quatro municípios: Juara, Tabaporã, Porto dos Gaúchos e Novo Horizonte do Norte.

Gaúchos, antes denominado de Gleba Arinos onde iniciou-se o processo de colonização pela CONOMALI – Colonizadora Noroeste Mato Grosso LTDA (JUARA, 2015).

Segundo o Plano Municipal de Educação de Juara (2014-2024) “iniciou-se com a contratação, por parte da Imobiliária SIBAL, de professores sem formação específica para iniciar a escolarização” (JUARA, 2015, p. 37). Após este período, as demais escolas que viriam a surgir aparecem oficialmente em 1983, totalizando 32 (trinta e duas) escolas. Atualmente, funcionam apenas as Escolas Municipais Santo Antônio e Bairro Machado criadas nesse período, mas outras foram criadas conforme aumentava o fluxo migratório de outras pessoas para a região, assim como outras foram fechadas para forçar a saída de pequenos agricultores e trabalhadores do campo como pode ser observado nas Leis municipais nº 872/97 e 982/98 por exemplo.

A partir desse contexto, discorreremos reflexões sobre a configuração das escolas do campo no município de Juara, estado de Mato Grosso, território pertencente à Amazônia Legal<sup>3</sup> a partir de fragmentos oriundos da dissertação de mestrado que ocupou-se da metodologia da História Oral (PORTELLI, 2000) com uso de entrevista aberta aliada às vivências em projetos de pesquisa e extensão universitárias.

### **Escolas do/no campo e a dualidade: alienação e libertação**

Juara pertence, entre tantas fronteiras<sup>4</sup>, à educacional. As escolas do campo passam por um processo de resistência diante do cenário do agronegócio instalado no campo e, assim, com a reprodução econômica da concentração de terras, da criação de gado e da expansão das monoculturas, as escolas de Juara trazem em suas raízes as marcas de lutas para garantirem o

---

<sup>3</sup> Segundo dados do IPEA (BRASIL, 2008) a Amazônia Legal é uma área que corresponde a 59% do território brasileiro e engloba a totalidade de oito estados (Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e parte do Estado do Maranhão (a oeste do meridiano de 44°W), perfazendo 5,0 milhões de km<sup>2</sup>. Nela residem 56% da população indígena brasileira. O conceito de Amazônia Legal foi instituído em 1953 e seus limites territoriais decorrem da necessidade de planejar o desenvolvimento econômico da região e, por isso, não se resumem ao ecossistema de selva úmida, que ocupa 49% do território nacional e se estende também pelo território de oito países vizinhos.

<sup>4</sup> Aqui, a palavra fronteira está fundamentada no debate lançado por Martins (2009) quando se refere aos limites geográficos entre territórios, mas também, exprime a simbologia da *fronteira humana*. Ao retratar a fronteira na Amazônia, denuncia a condição degradante da vida humana nesses espaços dominados pelo agronegócio, carro chefe do capital, alarga o conceito de fronteira para além dos limites de um espaço geográfico quando questiona as relações desumanas construídas nesses espaços, o que veio a configurar o “escravo moderno”, ou seja, novas formas de exploração dos/as trabalhadores/as do campo.

acesso à escolarização dos filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo que, na maioria das vezes, são empregados/as em fazendas, madeireiras, residem em chácaras, pequenos sítios, assentamentos.

O processo de escolarização ofertado pelas escolas foi percebido como a única alternativa de formação e estudos ou, como diz Arroyo (2003), como um ritual sagrado para uma sociedade livre e justa. O autor condenou o pensamento de “[...] continuar defendendo a educação como o ritual sagrado de passagem para o reino da liberdade, pois é uma forma de contribuir para que a cidadania continue a ser negada, reprimida e protelada” (ARROYO, 2003, p. 40). É que sempre estiveram ocultas as práticas socioculturais que negaram aos trabalhadores e trabalhadoras a condição de seres pensantes levando-os a aceitá-la como única porta de saída para “tornar-se alguém na vida”.

A configuração do território, baseado em processos de exploração da terra e dos trabalhadores, com o surgimento e o fechamento indiscriminado de escolas do campo em Juara para atender a lógica da ocupação, permitiu-nos um olhar para a história que constitui esses espaços forjados em conflitos territoriais, econômicos e sociais, as imprimem nos processos de escolarização a reprodução da escola tradicional em que professores/as é que “detinham o conhecimento”, e os/as alunos/as, silenciosamente, tinham que aprender/decorar para se “dar bem na escola e na vida” (SAVIANI, 2006).

A partir das reflexões provocadas durante o percurso de estudos acadêmicos, em especial do Mestrado em Educação, as experiências de vida e trabalho docente, passamos a observar que tanto professores/as quanto estudantes estiveram numa condição de submissão a um sistema mais amplo em que os objetivos transcendem ao suposto poder e a autoridade docente, bem como da própria participação e autonomia estudantil. Tenho compreendido que a escola tem sido tratada como uma mercadoria em comum acordo com o pensamento de Mészáros (2008), concebendo-a como um reflexo da sociedade capitalista. E isto se confirma diante do contexto escolar em Juara, uma vez que as escolas surgem para atender à lógica das imobiliárias como forma de assegurar o projeto de colonização (SANT’ANA, 2009).

Apesar disso, compreendemos que haveria outras possibilidades, pois entendemos que educação não é exclusividade da escola, mas uma prática social inerente aos seres humanos que releva a visão e as aspirações que se tem da vida, questionando-se sobre que tipo de indivíduos pretende-se formar, para qual mundo, dentro de qual projeto de sociedade?

Lowy (2010, p. 13) alertou que as “visões sociais de mundo seriam, portanto, todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas”. A escola se constituiu como aparelho reprodutor de visões de mundo ou, ainda, nas palavras de Apple (2006, p. 49), “instituições que têm uma função ideológica”, cuja tarefa é cumprir, em cada momento da história, a função que lhe foi atribuída, atendendo a certas visões sociais reproduzidas em suas propostas pedagógicas e formativas. Por isso, concordamos com a afirmativa de que sempre refletiu “[...] o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil” (PISTRAK, 2000, p. 29).

A escola atual, edificada numa sociedade capitalista, tem ocupado papel indispensável na conformação dos indivíduos diante das desigualdades vivenciadas, a partir de um currículo<sup>5</sup> que os uniformiza e seleciona o conteúdo cultural a ser apreendido. Ou seja, quais verdades científicas pretende propagar.

Antes a modernização e, hoje, a globalização, impõem um “modelo de cultura única”, sob o qual todos os povos devem alinhar-se, sem nenhum respeito à diversidade cultural. Nesta perspectiva, os povos indígenas e as outras culturas são estigmatizados como atrasados e considerados como um obstáculo à globalização do capitalismo (MARÍN, 2007, p.143).

O rompimento com a lógica do capital dentro das escolas é o reconhecimento de que a escola é espaço de saberes múltiplos com função social para além de mera instrução. Mas de pensar e agir pela transformação social.

Nesse caminho é que a declaração de Celso, pronunciada por Mészáros (2008, p. 47) de que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”, encontra-se com a ideia de que a educação é um processo contínuo de aprendizagem que antecede a existência da instituição escolar, e que a maior parte do que aprendemos, felizmente, não ocorre em espaços formais.

Ao respaldar-se nesta afirmação, o autor supracitado levanta alguns questionamentos sobre o que, de fato, aprendemos numa sociedade dividida em classes. Sua crítica está em questionar a escola, assim como a sociedade construída sobre a ordenação do capital, e propõe a seguinte provocação “Qual o papel da educação na construção de outro mundo possível?”

---

<sup>5</sup> O currículo aqui é compreendido a partir da concepção de Sacristán (2000) que o concebe como a expressão da função cultural e socializadora da escola.

Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias? ” (MÉSZÁROS, 2008, p. 10).

Para o autor, a educação formal é resultado de uma formação imposta pelo sistema capitalista, que ao controlar o sistema como um todo, controla, inevitavelmente, as pessoas num processo de reprodução desta ordem social, incluindo a escola como garantia dessa inculcação.

Para a superação das contradições vividas na e pela escola, Mézáros (2008) ainda sugere que a necessidade de se pautar na educação como estratégia para o desenvolvimento consciente de *indivíduos sociais*. Esse processo seria possível a partir das coletividades, no reconhecimento de nosso *ser no mundo e com o mundo*, numa tentativa de articular uma mudança radical da sociedade, pois “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens e mulheres vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que e em que se acham*” (FREIRE, 1987, p. 41).

A escola passaria então, a ocupar lugar central numa transformação social. Problematizando as condições de vida de seus sujeitos. A ausência de formação escolar passa a ser justificada a partir da lógica capitalista que se utiliza da alienação para manter relações de exploração. É instrumento de controle social. Quanto mais a escola deixa os/as indivíduos a mercê de sua condição neste, mais inertes serão. Esta inércia os/as impede de questionar a exploração e opressão sofridas, imobilizando-os/as diante de condições precárias de trabalho, ou mesmo de perceber se aquilo que estão aprendendo fará sentido em suas vidas. Isso se manifesta por práticas de violência, pois “[...] qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição” (FREIRE, 1987, p. 43).

A escola, a universidade, a produção da ciência, podem servir tanto para manter essa alienação como para a sua superação. Mézáros (2008, p. 12), defende uma educação emancipadora está fundada na transformação do trabalhador/a em “um agente político que pensa, age e usa a palavra como arma para transformar o mundo”. Freire (1987), acredita que a função da escola é a de possibilitar aos homens e mulheres uma educação libertadora, dialógica e humana, a consciência de si e dos outros no mundo.

## Configuração sócio espacial do município de Juara-MT

Sant’Ana (2009) contribuiu para que pudéssemos ter outro olhar sobre o território aparentemente pacífico do município de Juara, Mato Grosso, localizado a 790 km da capital Cuiabá, uma vez que sua Dissertação de Mestrado “Alianças Multifacetadas da Colonização de Juara – Mato Grosso: Discursos, Práticas Culturais e Memórias (1971-2008)” serviu de importante instrumento para ampliar a compreensão acerca dos processos históricos, sociais e culturais constituídos no território juarense.

O território de Juara aparentemente pacífico, visão imputada aos seus moradores como forma de silenciar a história daqueles/as que perderam a vida, seja nos conflitos dizimando povos indígenas, ou até mesmo, trabalhando na abertura das matas, inclusive aqueles que foram *desenraizados* (BOSI, 2014). Há no imaginário social a reprodução de discursos que pouco mencionam tais conflitos, pois o “discurso oficial da cidade nega que houvesse tido qualquer tipo de disputa em relação à posse da área” (SANT’ANA, 2009, p. 136).

As características geográficas nos informam que Juara localiza-se na mesorregião Norte Mato-grossense e na microrregião do Arinos, tem como municípios limítrofes: Alta Floresta, Brasnorte, Castanheira, Juruena, Nova Bandeirantes, Nova Maringá, Nova Monte verde, Novo Horizonte do Norte, Porto dos Gaúchos, Tabaporã.

O município possui uma área de 21.387,334 km<sup>2</sup> e população de 33.610 habitantes (IBGE/2015) cujo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,763 considerado alto (PNUD/2000). Trata-se do maior entre os quatro municípios que compõe o Vale do Arinos, e tem como característica vegetativa, a Floresta Amazônica, com clima quente e úmido.

A região de Juara, no noroeste do Estado e próxima de Juína e Alta Floresta, é formada por ambiente de floresta com algumas áreas de transição savânica, sob pressão antrópica mais recente como consequência da penetração da atividade agropecuária e madeireira. De um modo geral, o ambiente natural da região está pouco alterado, com moderada antropização em Juara; destaca-se a unidade de Serra dos Caiabis em ótimo estado de conservação e alto potencial biótico (MATO GROSSO, 2006-2026, p. 16).

Há várias contradições presentes no território de Juara. Uma delas é o ambiente natural, que, ao contrário do que o Plano de Desenvolvimento de Mato Grosso (2006-2026) prevê, encontra-se altamente devastado devido à intensa exploração do setor madeireiro, o que afetou boa parte da mata nativa, inclusive, de áreas de APP – Área de Preservação Permanente,

colocando Juara na lista dos Municípios Prioritários da Amazônia desde 2009. Essa lista é composta por mais 41 municípios sob o controle e monitoramento Ministério do Meio Ambiente para mapear o desmatamento ilegal.

Segundo Trugillo (2009, p. 44) “boa parte da cobertura florestal primitiva do município foi erradicada, estimando-se que ainda restem 60,0% dessa cobertura, concentrados nas duas reservas indígenas [...]”. A autora informa que as reservas ficam localizadas na Terra Indígena Apiaká-Kayabi às margens do Rio dos Peixes que abriga as etnias Apiaká, Kayabi e Munduruku e a outra é denominada de Território Indígena Japuira, que abriga o povo Rikbaktsa.

O processo de (re) ocupação de Juara termo utilizado por Sant’Ana (2009), foi mais um empreendimento que se repetiu em outras regiões da Amazônia na década de 1970 aliada ao estímulo do Governo Federal, com a ideia de integração e desenvolvimento, e contou com ações da iniciativa privada, que se beneficiou de incentivos fiscais. Desses incentivos, surgiram vários programas para facilitar a “integração nacional”. Juara foi, a princípio, distrito de Porto dos Gaúchos, sendo Porto o primeiro lugar que os colonos chegaram nesta região que abrigava outros povos indígenas.

A Amazônia, em um contexto mais amplo, era percebida como um vazio demográfico (MARTINS, 2009). O espaço já era ocupado por várias populações indígenas de diferentes etnias.

Até 1970, o centro-norte do Mato grosso foi percorrido apenas pelos índios, algumas expedições *bandeirantes* e pela expedição de Peixoto de Azevedo no alto do curso do rio Arinos. Com a construção da BR-163 determinou um novo modelo de valorização do espaço: [...] a rodovia motivou o avanço das frentes pioneiras (PASSOS, 2007, p. 85).

O empreendimento imobiliário que realizou o processo de colonização foi com a SIBAL - Sociedade Imobiliária da Bacia Amazônica – instalada em Porto dos Gaúchos, e que tocou seu projeto no Vale do Arinos, à custa de propagandas em torno da ideia de progresso.

O grande projeto voltado à ocupação da região Amazônica nasceu da união entre o Estado e o capital, possibilitando que grandes grupos econômicos, nacionais e internacionais, pudessem desenvolver seus projetos o que, na sua essência, representou o movimento de expansão para a acumulação capitalista (PERIPOLLI, 2009, p. 54).

Conhecida como “capital do gado”, o município de Juara é o segundo maior produtor de bovinos do estado. Esta modalidade econômica é também um modelo de produção do capital

que acompanha o município desde o processo de colonização, devido ao período de transição do café, de exploração da madeira e, posteriormente, criação de gado de corte, que serviram de instrumentos para proferir discursos de progresso quando, na verdade, era uma forma de substituir outros modelos econômicos que fracassaram.

[...] não há como esconder os desmandos, o descaso, a barbárie patrocinada pelo projeto do capital no campo, em nome de uma agricultura de negócios – agronegócio, principalmente com os muitos problemas (destruição do ambiente; mortes; vazios populacionais, dentre outros) mostrados mundo afora, principalmente nos últimos tempos (PERIPOLLI; ZOIA, 2011, p. 189).

A escola foi usada como um discurso de progresso e para garantir a permanência das famílias no processo colonial, já que a presença da família era um indicativo que facilitava esta permanência. A organização da escola era responsabilidade das colonizadoras que improvisavam os espaços e também os professores/as.

### **Algumas considerações sobre a Escolas do Campo e a resistência ao capital**

A Educação do Campo é uma modalidade educativa emergida das demandas dos movimentos sociais e populares do campo, afirmada como direito inalienável aos povos do campo. Deixou de ser denominada de “Educação Rural”, tanto no campo linguístico como conceitual, quando passou a ser reconhecida como Educação do Campo nas legislações, em especial, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Passa a ter sua legitimação com a participação protagonizada por diversos indivíduos sociais<sup>6</sup> e movimentos de luta pela terra, como o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - que concebem a educação como um direito social e, principalmente, como ferramenta de resistência na luta pela terra. Ao denominar “Educação do Campo”, compreende-se que há uma simbologia advinda dos movimentos sociais do campo, protagonistas dessa luta, os quais tiveram e ainda têm enfrentamentos adversos e diversos para ocupar definitivamente a escola pública (AZINARI, 2016).

Alguns enfrentamentos acompanhamos por aproximadamente 12 anos em algumas escolas do campo no município de Juara-MT desde 2007 quando bolsista de iniciação científica

---

<sup>6</sup> Expressão usada por Meszáros (2008).



de um projeto que analisava a reprodução camponesa em áreas do agronegócio, emergem então reflexões sobre pequenas rupturas no cotidiano das mesmas na tentativa de contrapor-se ao currículo oficial que tenta homogeneizar o conhecimento adotando como parâmetro o currículo das escolas urbanas.

Freitas (2013) entende que a escola pública é o espaço de construção do conhecimento científico da classe trabalhadora e, diante de um cenário neoliberal, esses valores individualistas e competitivos fragilizam a construção de um projeto democrático de sociedade. O incentivo à competição e valorização do esforço do indivíduo, por meio de práticas excludentes reproduzidas no interior da escola seriada. Por isso, a luta de classes que se trava na escola está vinculada à luta de classes que é travada na sociedade em geral e não há como dissociar ambas as práticas.

Diante do contexto em que as escolas no campo do município de Juara foram sendo construídas, percebemos formas de resistir ao avanço do capital ao longo dos anos, a partir de estudos, pesquisas e acompanhamento em práticas de ensino e extensão com projetos integradores de arte e cultura vinculados as escolas do campo junto ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unemat, campus de Juara.

Como resistências nas escolas do campo no município de Juara, recorreremos à fala de uma professora entrevistada durante a pesquisa. Ao lançar suas memórias sobre a formação pela qual passou e as experiências nas escolas do campo enquanto aluna e depois professora nos revela um potencial formativo na escola do campo, que mesmo em meio as adversidades possibilitaram a formação para uma parcela significativa de pessoas no interior do país. A exemplo de Margarida<sup>7</sup> que faz um relato marcado pela escola precária, ainda que fosse a única alternativa, aprendeu a ler e escrever nesta escola.

Sou filha de trabalhadores do campo, nasci em 1984. Estudei numa escola do campo, chamada Escola Municipal Bairro Machado, na comunidade Machado, Rio dos Peixes, município de Juara, até o terceiro ano. A escola era de madeira e tinha mictório. Eram duas professoras na sala, porém os alunos eram todos na mesma sala. Um quadro de um lado e um quadro do outro. Quando foi época de política, eu subi nos palanques, tinha sete anos e pedi uma escola e um posto de saúde. Na época o prefeito chamava Pinotti, era candidato e depois ele foi prefeito e fez. Por motivo de viver no campo, não é fácil. Meus avós e meu pai teve que vender o sítio e foi trabalhar em fazenda e aí a gente teve que voltar para a cidade. Chegando lá, estudei na escola Bezerra, depois fui para o Iara, e lá estudei da quarta série até a oitava série. E lá na escola Iara já era totalmente diferente da minha realidade no campo.

---

<sup>7</sup> Nome fictício em alusão a Margarida Alves, sindicalista assassinada no estado do Alagoas.

Lá tinha professores, tinha quadro, tudo o que eu não tinha no campo (Margarida).

Margarida relatou também sobre o início da carreira e de sua formação docente, pois não tinha nenhuma formação ou preparo específico para trabalhar como professora, inclusive denuncia que este despreparo era indiferente para a gestão municipal de educação, o que evidencia descaso do poder público municipal em garantir os direitos à população do campo a uma formação específica para professores/as do campo. A professora iniciou a carreira como professora “leiga”, muito comum na zona rural do país.

Therrien (1991) entende que a professora leiga sempre foi uma regra nas escolas da zona rural e, em sua grande maioria, se tratavam de mulheres das classes populares, marcadas pelas contradições estruturais do sistema capitalista que se utiliza do trabalho de professoras leigas para manter uma relação de exploração do trabalho, haja vista, sua pouca escolarização.

Ainda que de forma lenta, Margarida teve acesso à formação docente específica para as escolas do campo, em nível superior, ao cursar Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores do Campo<sup>8</sup> na modalidade parceladas, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso, no *Campus* de Sinop, no período de 2011 à 2015.

Segundo Azinari (2016) este foi um curso para professores/as do campo em serviço e foi ofertado, via turma especial, em convênio com CAPES/PARFOR/MEC/UNEMAT campus de Sinop, na metodologia de alternância (Tempo universidade/Tempo comunidade). Segundo a professora entrevista os repasses para o curso não atenderam às expectativas e demandas apresentadas pela proposta formativa, tendo que, em muitos casos, os próprios professores colaborarem com acadêmicos/as para não deixarem de participar do curso segundo relatos das professoras.

Margarida relata que foi a professora que em menos tempo de docência conseguiu entrar na universidade, pois foi admitida em 2010 numa escola da fazenda e, em 2011, já conseguiu entrar no curso superior. Ela relata como se deu este processo:

Para esse curso, foi feito inscrição dos professores do campo do município de Juara, pela Secretaria de Educação. Porém, não foi nem nós que nos inscrevemos. Quando a gente descobriu esse curso, eles fizeram nossa inscrição, tudo certinho e aí foi aprovado e eles fizeram um convite para nós e a gente aceitou e veio participar. Esse processo aconteceu em 2011 (Margarida).

---

<sup>8</sup> O curso foi ofertado pela Unemat, campus de Sinop, sob coordenação do Prof. Dr. Alceu Zoia.

A formação superior para trabalhar nas escolas do campo foi importante para que a professora ampliasse seus conhecimentos, mas foi principalmente a conquista de um objetivo pessoal e familiar, se formar. Margarida exerceu um direito social negado à diversas populações. A formação de professores/as para a população do campo está assegurada no Art. 7º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008,

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente, deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008).

Molina (2005, p. 152), foi uma das profissionais responsáveis pela implementação das políticas de formação de professores do campo em nível nacional, reconhece que “os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”. A mesma autora também entende que os movimentos sociais foram coautores das políticas e programas para fomento à formação de professores/as do campo, bem como, para o fortalecimento das escolas do campo.

Ao relatar sua concepção de Escola e educação do Campo, Margarida afirma que se trata de

[...] uma educação diferenciada da escola urbana, porque a gente tem que trabalhar a vivência do aluno do campo. A sua cultura, a suas vivências, a gente trabalha com o trabalho do camponês, então é uma educação para os povos do campo. Do campo, no campo. O trabalho é diferenciado, não é por isso que deixa de passar os conteúdos (...) (Margarida).

A fala da professora revela a tentativa de exprimir o conceito de Educação do Campo contido nas Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 01/2002) e ainda sobre os desafios de residir no campo e ter uma vida digna, pois a propriedade da terra é um fator que pode interferir na permanência das pessoas no campo.

Margarida não possui terra ou lote, mora numa casa da fazenda da escola e está rodeada por outras fazendas. Entende a importância de ter seu pedaço de terra para viver e trabalhar, pois o pai foi obrigado a vender a terra que tinha por pressão de vizinhos que estavam comprando a maior parte dos lotes.

Para Ribeiro (2013, 134), “a terra é um bem insubstituível porque compreende não só o solo, mas também a vegetação, as águas, os animais, servindo aos seres humanos como meio de produção de alimentos, moradia, abrigo [...]”.

Margarida apesar de vivenciar um espaço conflituoso e de ausência de condições dignas de trabalho, compreende que é possível desenvolver um bom trabalho na escola da fazenda em que atua. Demonstra esperanças por dias melhores e reconstrói em nós perspectivas para “outro mundo possível”, pois acredita na escola no campo como espaço de resistência e luta como parte indissociável da transformação.

### **Considerações Finais**

Há um processo de resistência por parte de professores e das comunidades do campo que mesmo com o avanço de práticas econômicas baseadas na concentração da terra, como é o caso de Margarida, continua a lidar com a educação básica no campo enquanto muitas colegas migraram para a cidade por falta de condições de trabalho.

A partir dos relatos de vida da professora Margarida e de nossas vivências junto às escolas do campo no município de Juara, com ações de pesquisa e extensão observamos os avanços e retrocessos das políticas públicas da educação do/no campo. Neste território, há um forte esvaziamento das escolas do campo observado pelas leis municipais citadas no início, marcada pela ausência de uma política pública efetiva para a educação do/no campo, que se confrontam com práticas pedagógicas e a luta pela sobrevivência de professoras que se dividem entre a sala de aula multisseriada, a cozinha, a limpeza da escola. Ainda temos práticas dessa natureza.

Apesar de tudo, temos percebido alternativas educativas que valorizam as experiências e realidade dos estudantes, estão em diversos momentos rompendo com os desafios impostos historicamente aos povos do campo e articulando princípios defendidos pelos movimentos sociais do campo com suas práticas pedagógicas planejadas com atenção, carinho, estudos, ainda que muitas vezes solitárias.

A percepção é de que escola do/no campo, é sobretudo, resistência e responsável pela reprodução da vida porque incentiva as famílias permanecerem no campo e emerge enquanto espaço de contradições. Entendemos que a formação acadêmica em curso específico para professores do campo numa universidade pública e a trajetória de vida da professora Margarida

foram fatores determinantes em sua constituição docente, o que contribuiu para transformar sua visão de escola no/do campo e de mundo ancorada nos princípios de justiça social quando utiliza-se de sua prática pedagógica como um espaço de reinvenção da educação Amazônia Legal mato-grossense levando além de tarefas, conteúdos, esperanças por dias melhores. Assim, a escola transcende sua função técnica-utilitarista, possibilitando aos estudantes perspectivas de uma outra educação e outro mundo possível.

## **FIELD EDUCATION IN THE LEGAL MATO-GROSSENSE AMAZON AND THE CAPITAL RESISTANCE PROCESSES**

**Abstract** - We present in this text reflections on the configuration of field schools in the city of Juara, state of Mato Grosso, territory belonging to the Legal Amazon. We start from resulting fragments from the master's dissertation in Education held in 2015/2016 at the State University of Mato Grosso. The cut off brings part of the life story of one of the three interviewed teachers who was born in Juara and raised in these lands. Its history brings elements that show the school of the countryside in the interior of the Amazon region, with processes of exclusion at the same time the struggles of a teacher formed from the basis of colonial setting of the mato-grossense Amazon forged by the capitalist model of production and exploitation of nature and human beings. The context in which she lived collaborated so that the teacher could build daily a curriculum designed for the field school with the demands and needs from the experiences/practices of schooling, training and teaching in the field school resisting capitalista processes conceiving the school.

**Keywords:** field education. Legal Amazon. Resistance.

### **Referências**

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester. ARROYO, Miguel G. NOSELHA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

AZINARI, A. P. S. **Constituir a vida numa região de fronteira: trajetórias de mulheres-professoras-trabalhadoras do campo em Juara/MT**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cáceres/MT, UNEMAT, 2016.

BOSI, E. Entrevista concedida à Mariluce Moura em **Narrativas sensíveis sobre grupos**

**fragilizados.** Pesquisa FAPESP 218. Abr. 2014. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2014/04/24/eclea-bosi-narrativas-sensiveis-sobre-gruposfragilizados/>. Acesso em: 17 jun. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 02/2008.** Brasília/DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/111977.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111977.htm). Acesso em: 14 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Governo Federal Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea. **Revista de Informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.** Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2154:catid=28&Itemid](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2154:catid=28&Itemid) > Acesso em 24 junho 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 01/2002.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília/DF, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. In: ORSO, José Paulino. GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. MATTOS, Valci Maria. (Orgs). **Educação e luta de classes.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

JUARA. Prefeitura Municipal de Juara. **Lei municipal nº 872 de 06 de fevereiro de 1997.** Gabinete do Prefeito. Autoriza o Poder Executivo Municipal à extinguir Escolas Municipais e dá outras providências.

JUARA. Prefeitura Municipal de Juara. **Lei municipal nº 982 de 18 de fevereiro de 1998.** Gabinete do Prefeito. Autoriza o Poder Executivo à extinguir e doar os materiais de construção das Escolas Municipais e dá outras providências.

JUARA. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação (2014-2024).**

LOWY, M. **Ideologias e ciência social:** elementos para uma análise marxista. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARÍN, J. Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá v. 16 n. 30 p. 139-160 jan.-abr. 2007.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira - A degradação do Outro nos confins do humano.** 2. ed., rev. e atual. São Paulo: Contexto, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, Editora UFPR. jan./mar. 2015.

MATO GROSSO. **Plano de desenvolvimento do Estado de Mato Grosso**. MT+20. Região de Planejamento: Noroeste. 2006-2016.

PERIPOLLI, O. J. ZOIA, A. O fechamento das escolas do campo: O anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Rev. Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011.

PERIPOLLI, O. J. **Expansão do capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2009.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. SP: Expressão Popular, 2000.

PORTELLI, A. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. In: ALBERTI, V., FERNANDES, TM., e FERREIRA, MM. (orgs) **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. Disponível em <<http://books.scielo.org>> Acesso em: 10 set. 2019.

RIBEIRO, Marlene. Desafios postos à educação do campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 150-171, mai. 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 35ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SANT'ANA, D. A. B. **Alianças multifacetadas: colonização de Juara –Mato Grosso-discursos, práticas culturais e memórias (1971-2008)**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2009.

TRUGILLO, E. A. **Percepção ambiental em córregos urbanos sob o olhar da comunidade educativa de Juara/MT**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Cáceres/MT: UNEMAT, 2009.

THERRIEN, J. A Professora leiga e o saber social. In: **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar**. São Paulo: Cortez, 1991.

Recebido em 02 de abril de 2020.

Aceito em 28 de abril de 2020.