



*REP's - Revista Even. Pedagóg.*

Número Regular: Experiências em Educação do Campo: perspectivas e práticas pedagógicas  
Sinop, v. 7, n. 3 (20. ed.), p. 1459-1483, ago./dez. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

---

## **O CURRÍCULO E SUAS INQUIETAÇÕES NO CAMPO: uma análise da proposta curricular da Escola Municipal São Manuel em Colorado do Norte - Mato Grosso**

**Laelson Santos da Silveira**

Escola municipal São Manuel/Nova Canaã do Norte/MT- Brasil

**Odimar João Peripolli**

Universidade do Estado de Mato Grosso/Sinop - Brasil

### **RESUMO**

Neste artigo propõe-se analisar a proposta curricular de ensino nas escolas rurais/do campo no município de Nova Canaã do Norte-MT, no Distrito Colorado do Norte. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com opção metodológica pelo estudo de caso. Envolveu pais, alunos e administrativos. A organização do currículo das escolas do campo se dá de forma vertical e fragmentada, sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem a articulação com os saberes sociais produzidos pelos alunos. Que essa discussão suscite provocações em torno da construção de políticas públicas voltadas para o campo.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação do campo. Políticas públicas.

### **1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem por objetivo trazer para a reflexão a relação existente entre o espaço escolar, currículo e educação do campo. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica; documental e de campo. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com opção metodológica pelo estudo de caso. Envolveu pais, alunos e administrativos. A empiria ocorreu na Escola Municipal São Manuel em Colorado do Norte-MT.

O mundo se encontra em movimento acelerado de transformações, e a escola, como veículo socializador, deve oferecer um currículo que acompanhe essas mudanças para que não se torne algo obsoleto, sem funcionalidade quando relacionarmos com outras instâncias de informações tão próximas e tão presentes na vida da humanidade.

Percebe-se que,

Este é um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e iniciando na prática educativa, enquanto apresenta o currículo seus consumidores, ordenam seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (SACRISTÁN, 2000; p 109).

A educação tem poder ímpar na sociedade, através dela é que o conhecimento é distribuído e o currículo passa a ser considerado como um veículo de interesses sociais que concordam com valores e crenças dos grupos dominantes. Dessa maneira, pode-se afirmar que,

Um currículo não ocorre no vazio. Ele está inserido num contexto social mais amplo e depende, para sua efetivação, da forma de pensar, das atitudes e objetivos dos que ensinam, dos que aprendem, enfim, da comunidade mais ampla para a qual você pretende preparar seus alunos (CEDES, 1987, p. 67).

A organização da escola moderna é baseada no currículo, o qual tem a função de disciplinar, visando a demanda de um novo delineamento para os currículos escolares, verificando como o espaço escolar e o currículo eram considerados em cada época, em função da finalidade social da escola. Dessa forma, será analisada a configuração tanto dos espaços como dos currículos escolares perante a diversidade de alunos e alunas, tendo em vista que as atuais políticas educacionais preconizam uma educação para todos.

O currículo escolar, sendo histórica e socialmente construído, não é neutro, pois é/deve ser elaborado tendo em vista perpetuar as relações. Os espaços escolares também não são neutros e devem ser considerados parte do currículo escolar, uma vez que também educam.

Diante desta interação,

A diversidade de práticas pedagógicas que a experiência histórica dos docentes acumula perde-se diante dessa homogeneidade pretendida. [...] Dentro da prisão defendida por todas essas condições, o professor vê reduzidas as possibilidades de flexibilizar sua prática e já perdeu muito da sabedoria que os seres humanos possuem para se desenvolver em situações de complexidade (SACRISTÁN, 2000, p. 32).

O processo de construção do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, voltando-se principalmente para redefinição do papel da escola. Dessa forma, pode-se afirmar que,

O currículo, por parecer algo simples, é pouco discutido no cotidiano da escola. A discussão sobre a realidade onde a escola está inserida, o perfil, características dos alunos que compõe a escola, a visão de como preparar o aluno para a cidadania e o trabalho são questões a serem respondidas na construção do currículo (ALMEIDA; SOUZA, 2014, p.3).

Dessa maneira, o currículo continua depreciado nas escolas, por vez que não se acha necessária a discussão do mesmo. Persiste a ideia de que o currículo não precisa ser discutido, avaliado, refeito, afinal o currículo pode ficar quieto dentro de uma gaveta.

O currículo bem elaborado traz inúmeros benefícios tanto a escola quanto aos envolvidos com ela, (profissionais, estudantes, comunidade escolar, etc.) ao observar os aspectos culturais, sociais e econômicos do espaço.

## **2 CONCEITO DE CURRÍCULO**

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, 2005, p. 7-8).

Ao longo da História surgiram diferentes concepções de currículo. Observa-se neste campo, contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, e, também, teorias de aprendizagem e de ensino. Como os pressupostos não são explicitados, corre-se o risco de estagnarem-se as discussões, obstruindo os

estudos no campo do currículo. A riqueza dos estudos neste campo decorre do conflito das diversas concepções de currículo, objeto do presente trabalho.

O currículo é uma “práxis”, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas.

Para Silva, as teorias do currículo se caracterizam pelos conceitos que enfatizam. São elas:

*Teorias Tradicionais:* (ênfatisam) ensino - aprendizagem-avaliação – metodologia- didática-organização – planejamento- eficiência- objetivos.  
*Teorias Críticas:* (ênfatisam) ideologia- reprodução cultural e social-poder-classe social- capitalismo- relações sociais de produção-conscientização-emancipação- currículo oculto- resistência.  
*Teorias Pós-Críticas:* (ênfatisam) identidade- alteridade- diferença-subjetividade-significação e discurso-saber e poder- representação-cultura- gênero- raça- etnia- sexualidade-multiculturalismo (2005, p.17).

As teorias tradicionais consideram-se neutras, científicas e desinteressadas, as críticas argumentam que não existem teorias neutras, científicas e desinteressadas, toda e qualquer teoria está implicada em relações de poder (SABAINI, 2007, p. 5).

As pós-críticas começam a se destacar no cenário nacional, os currículos existentes abordam poucas questões que as representam. Encontra-se estas dimensões nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), temas transversais (ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho, consumo e pluralidade cultural) e em algumas produções literárias no campo do multiculturalismo (SABAINI, 2007, p. 5).

Currículo também é inseparável da cultura. Tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica veem no currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Sem esquecer que, neste caso, há um envolvimento político, pois, o currículo, como a educação, está ligado à política

cultural. Todavia, são campos de produção ativa de cultura e, por isso mesmo, passíveis de contestação.

Deve-se ainda, considerar que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização. Enfim, a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados a classe, raça, etnia e gênero.

É viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem. Contribuindo com esta análise Sacristán (2000, p. 61) afirma que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

É possível encontrar inúmeras definições de currículo, pois elas têm variado no tempo e no espaço. Algumas definições tendem a enfatizar o conjunto de experiências adquiridas pelo aluno na escola. Outras recaem nos conteúdos e disciplinas a serem trabalhadas com os estudantes com vistas a determinados objetivos.

Sacristán (2000, p. 9) nos diz que: “A prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado”.

Muitos teóricos se assemelham, outros divergem quando se conceitua o currículo, porém o que se percebe é que esta discussão no âmbito pedagógico é muito recente. Normalmente atribuímos essa problemática aos comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos, mas todos esses aspectos estão ligados entre si e todos são responsáveis por essa construção e disseminação, porém é necessário um olhar minucioso no que se refere à prática curricular e a complexidade em que ela está envolvida, pois o fazer pedagógico deve ter a excelência das mudanças e transformações sociais.

O que é essencial para qualquer teoria é saber qual conhecimento deve ser ensinado e justificar o porquê desses conhecimentos e não outros devem ser ensinados, de acordo com os conceitos que enfatizam. Sacristán elenca quatro itens que devem fazer parte do conceito de currículo:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele (2000, p. 148).

Para responder a essa demanda, as teorias de currículo recorrem a discussões sobre a natureza humana, a natureza do conhecimento, da aprendizagem, da cultura e da sociedade, atribuindo a elas diferentes ênfases. A pergunta *o que?* revela que as definições e teorias de currículo estão envolvidas com critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão a essa questão. O currículo é sempre o resultado de uma seleção de elementos da cultura.

No fundo das teorias de currículo é uma questão de identidade, de subjetividade. No curso dessa corrida que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos. O conhecimento que constitui o currículo está vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Na educação escolar do ensino básico ao superior, o currículo, chega primeiro como as significações de conteúdos disciplinares, muitas vezes, prescritos tecnicamente por uma ótica enrijecida e nada flexível. As relações de poder no saber ficam camufladas pelo currículo oculto – que se constitui de normas, crenças e valores – e são sobrepostas e transportadas aos alunos através de regras que não se manifestam claramente, que estruturam a rotina e as relações sociais na escola e na vida da sala de aula de forma não ordenada explicitamente.

Referente a esta ideia, Silva (2007, p. 33) ressalta que:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia.

Há relação de poder nas identidades assumidas pela sociedade escolar que envolve aquele meio, também, no saber pelas disciplinas e eixos teóricos designados, nas políticas e em todas as relações sociais que permeiam as instituições educacionais. “Então, planejar currículo implica tomar decisões educacionais, implica compreender as concepções curriculares existentes que envolvem uma visão de sociedade, de educação e do homem que se pretende formar” (VEIGA, 1991, p. 83).

O currículo não insere apenas o conteúdo a ser ministrado existe também as relações sociais desempenhadas na escola pelos professores e profissionais da educação, a didática desenvolvida pelo educador e os meios escolhidos pelo professor e pelo sistema educacional de avaliar esta aprendizagem.

### **3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO**

O currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

Desta forma, “[...] a função do pensamento, em relação ao mundo, não é o de compreendê-lo ou explicá-lo num sistema coerente e racional de conceitos e teorias ideológicas; é, sim, a de o controlar e o modificar na medida das possibilidades e das necessidades humanas” (MOREIRA, 2000, p. 103).

De acordo com a história brasileira, os estados e municípios devem elaborar e implementar orientações curriculares às suas redes de escolas a partir de diretrizes e normas gerais provenientes do governo federal, e, pela nova Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB), as próprias escolas devem também reelaborarespecificamente essas orientações, mediante a construção coletiva do projeto pedagógicoda escola. Dessa maneira,

A concretização das decisões proferidas pela escola sobre o currículo perpassa impreterivelmente pelas mãos do educador, ele é o arquiteto na construção do currículo que se corporifica nas escolas e salas de aula. As constantes discussões e reflexões sobre o currículo formal são claras, mas no campo da formação são eminentes às discussões sobre o currículo oculto (ALMEIDA; SOUZA, 2014, p. 3).

Embora oficiais, essas orientações, ou propostas curriculares, não são obrigatórias, cabendo às escolas certa margem de autonomia na sua interpretação. A pluralidade e aparente diversidade das orientações curriculares no país acaba, porémse diluindo e empobrecendo, porque o currículo em curso nas salas de aula costuma estarmuito atrelado aos livros didáticos, que constituem versões muito particulares, feitas porseus autores, das orientações curriculares mais gerais.

As propostas curriculares têm constituído objeto de disputa ideológica de grupos que buscam obter a hegemonia na definição de valores, atitudes e conhecimentos que devem fazer parte da formação das nossas crianças e adolescentes. Em muitas ocasiões a História mostra que essas disputam chegam a ser acirradas.

Não obstante, além de demarcar diferenças, essas propostas também refletem um ideário que permeia mais amplamente a sociedade, de tal modo que elas podem também ser consideradas testemunhos de um tempo, marcos que cristalizam certos valores compartilhados. Daí o fato de que, a despeito das mudanças de governo, seja possível encontrar mais semelhanças do que diferenças no conjunto das propostas curriculares das nossas redes de ensino.

O discurso a favor das classes populares passa a fazer parte dos documentos oficiais, dentro do clima segundo o qual a nova ordem que se queria instalar no país tinha o compromisso de resgatar a imensa dívida social com os milhões de brasileiros excluídos dos benefícios sociais pelo regime autoritário.

Para Silva (2005, p.15): “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”.



Afirmava-se o caráter social do processo de produção do conhecimento, para o qual toda a sociedade contribui, sendo que dele poucos se apropriam. De acordo com a pedagogia crítico-social dos conteúdos - dominante nas orientações oficiais -, a escola deveria buscar soluções pedagógicas adequadas às características e necessidades dos alunos das camadas populares, visando a assegurar a todos verdadeiras condições de reivindicarem seus direitos e a dar-lhes instrumentos para lutarem por uma sociedade mais justa mediante o domínio efetivo dos conhecimentos.

#### **4 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A educação do campo se constitui na luta dos movimentos sociais por uma educação que considera seus anseios e necessidades. A partir desta luta, houve em 1997, o primeiro Encontro Nacional dos Educadores/as da Reforma Agrária (ENERA), espaço constituído pelos movimentos sociais e sindicais do campo como: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores/as da Agricultura (CONTAG), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e outros. Estes encontros sempre foram apoiados por Organizações Não-Governamentais (ONGs) e por organismos ligados à Igreja Católica/Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e organizações ligadas a Organização das Nações Unidas (ONU) como é o caso da Fundo das Nações Unidas para a Agricultura (FAO), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Com este encontro, surgiu-se a ideia de formar uma equipe de articulação nacional que viesse envolver os vários setores das entidades ligadas à luta pela Reforma Agrária que, também, pudessem pensar uma Conferência onde as discussões girariam em torno da educação do campo (NASCIMENTO, 2006). Surge assim, a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, tendo como entidades promotoras a CNBB, o MST, a UNICEF, a UNESCO e a Universidade de Brasília (UnB) através do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). Realizou-se, em 1998, a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, na cidade de Luziânia – GO e a II Conferência Nacional realizada no mesmo local em 2004 possibilitaram um avanço nas discussões políticas da educação do campo no Brasil.

A educação do campo enquanto fundamento histórico busca recriar o conceito de camponês, utilizando, portanto, a categoria “campo” como sinal significativo de tal recriação. A educação do campo refere-se, assim, ao conjunto de trabalhadores que habitam uma determinada realidade camponesa. Neste sentido, abre-se um grande leque de povos que podem ser denominados pertencentes ao campo, como por exemplo: os camponeses, os quilombolas, os indígenas, os pescadores, os caiçaras, os caboclos, os boias-frias, os seringueiros, os povos da floresta, os caipiras, os peões, os lavradores, os posseiros, os sem-terra, os roceiros, os sertanejos, os mineradores etc.

A concepção histórica de educação do campo procura defender os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa. Segundo Fernandes (1999, p. 65) “a política de educação que está sendo implantada no Brasil, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ignora a necessidade da existência de um projeto para a escola rural”. Mas, o que vem sendo um ponto agravante, é o fator regulador da qualidade de educação vista a partir de uma ótica determinista. Um determinismo histórico-geográfico que legitima a existência de uma concepção de que a escola urbana é melhor, superior a escola rural.

No mesmo período, ocorreu um vigoroso movimento de educação popular. Protagonizado por educadores ligados a universidades, movimentos religiosos ou partidos políticos de orientação de esquerda. Seu propósito era fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, e criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais, em oposição à importação de ideias pedagógicas alheias à realidade brasileira. (RIBEIRO, 1993, p. 171).

A Educação do Campo nasceu no contraponto à concepção de educação rural (por isso um novo nome), porém no seu surgimento, esteve mais forte o contraponto à ausência de política de educação para a população do campo porque essa era a marca daquele período: um projeto de país sem campo, uma política de transporte escolar para os “resíduos” da população do meio rural.

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar em cheque ideias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas,

preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade.

A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial.

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola (PERIPOLLI, 2009).

A necessidade de mudança do paradigma da educação rural para o da educação do campo se dá não só pela análise crítica da escola rural como também das propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais.

Os conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a educação do campo ao preconizarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, Inter geracional e a diversidade sexual.

A Educação do Campo traz uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de um processo contínuo de formação dos sujeitos do campo em consonância com o currículo escolar (PERIPOLLI, 2009).

Em qualquer conceituação de currículo, este sempre está comprometido com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade no currículo, ele é o veículo de ideologia ou produção de subjetividades e da intencionalidade educacional.

A Educação do Campo atravessa um processo em que a experiência humana sem mais sentido passa a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram-se do campo quando advertem situações "anormais", das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas "anormalidades". Não reconhecem a especificidade do campo.

É necessário também olhar para a escola de forma que não é apenas o currículo quem determina a construção do conhecimento, isso também implica diretamente na formação contínua de professores, pois se os professores não estiverem preparados e engajados para trabalhar com essas pessoas, o projeto de escola do campo, não sairá do papel.

## **5 CANAÃ DO NORTE E A EDUCAÇÃO: a pesquisa**

O Município de Nova Canaã do Norte está situado na região Centro-Oeste do país e ao extremo Norte do Estado de Mato Grosso com uma área aproximada de 5.969 Km<sup>2</sup>, distante 700 km da capital Cuiabá. Foi elevado a Distrito em 23/11/1981 por meio da lei 4.396 e através da lei 4.997 de 13/05/86 obteve sua emancipação política.

Nova Canaã do Norte é constituído por três (3) distritos, a Sede, Colorado do Norte e Ouro Branco, possui oito Projetos de Assentamentos que contempla cerca de 1.132 famílias que são: P.A Avaí, P.A Cruzeiro do Sul, P.A Monte das Oliveiras, P.A Ouro Branco, P.A Rondon, P.A Tapayuna, P.A União Flor da Serra e P.A Veraneio.

Teve um acréscimo no seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 107,25% nas últimas duas décadas, acima da média de crescimento nacional (47,46%) e acima da média de crescimento estadual (61,47%). O IDHM de Nova Canaã do Norte era de 0,686, em 2010 e está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (entre 0,6 e 0,699).

### **5.1 ORIGEM DO DISTRITO COLORADO DO NORTE**

O Distrito Colorado do Norte está situado aproximadamente a 70 km da sede do município. A região do Distrito Colorado do Norte teve intensa circulação no fim da década de 70 e início da década de 80. A colonização se deu famílias vinham da Região Sul do Brasil (havendo predominância de paranaenses e paulistas) para Nova Canaã do Norte. Com as terras já ocupadas, estas pessoas partiram para outros locais em busca de terras para cultivar e assentar suas famílias.

Após anos de luta, as famílias que estavam assentadas na região tiveram suas terras regularizadas pelo Instituto de Terras de Mato Grosso (INTERMAT). A maioria dos empreendimentos são de pequenos e médios portes, sendo muito utilizada mão de obra familiar.

A princípio houve um direcionamento para cultura do café, porém, devido a uma série de fatores foi erradicada do município, restando apenas culturas para o consumo familiar. A agricultura que era expressiva, em meados dos anos 2 000 passou a ceder espaço as culturas mecanizadas e as pastagens.

Hoje nota-se que as propriedades maiores aderiram a monocultura de soja e pecuária de corte. Já nas pequenas nota-se a pecuária de leite e uma pequena parcela de agricultura familiar. O Distrito de Colorado do Norte foi criado pela Lei nº 026/90 de 23 de fevereiro de 1990.

## 5.2 EDUCAÇÃO EM NOVA CANAÃ DO NORTE

A organização do Sistema Municipal de Ensino é parte das políticas, das ações descentralizadoras, no processo de construção da democracia, alicerçado nos princípios da gestão democrática. A lei assegura que o projeto político pedagógico seja voltado à realidade do município, podendo contemplar nas suas normas os avanços e a caminhada que este percorreu com a sua comunidade escolar e educacional, significa também maior grau de autonomia para o órgão administrador e executivo do sistema. O Conselho Municipal de Educação (CME), possibilitando a criação de normas próprias de acordo com as construções sociais e culturais do município.

O Sistema de Ensino de Nova Canaã do Norte tem por escopo, “a educação, direito de todos e dever da Família e do Estado, fundamentada nos princípios de

liberdade, solidariedade humana, igualdade e justiça social” (LDB, 9394/1996, art. 2), possui por finalidade:

- I - Pleno desenvolvimento do ser humano;
- II - A formação do educando e dos educadores para o exercício pleno da cidadania;
- III - A valorização e promoção da vida;
- IV - A produção e a difusão do saber e do conhecimento(LDB, 9394/1996, art. 2).

Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação (SME), órgão Executivo do Sistema Municipal de Ensino, pode/deve para planejar, coordenar, executar, supervisionar e avaliar as atividades de Ensino a cargo do Poder Público Municipal.

Já o Conselho Municipal de Educação, órgão normativo, deliberativo, consultivo, propositivo, mobilizador e de acompanhamento e controle social do Sistema Municipal de Ensino, precisa integrar o Conselho do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE) ao seu plano de ação, a fim de evitar a pulverização dos conselhos de Educação, fortalecendo a atuação do Conselho Municipal de Educação como estrutura de gestão, além de ampliar as competências do colegiado.

O Conselho Municipal de Educação é o principal alicerce para o Sistema Municipal de Ensino, como órgão de articulação e integração das políticas de educação e ação social, como órgão de deliberação coletiva, composta pela representação dos diferentes segmentos sociais, envolvidos com o processo educacional e é o responsável pela intermediação entre o poder público e a sociedade civil.

A Lei Nº 776/2010 de 14 de maio de 2010, institui o Plano de Cargos Carreira e Salários dos Profissionais da Educação e tem por objetivo a eficiência do Sistema Educacional do Município de Nova Canaã do Norte e a valorização do pessoal do quadro da Educação Básica, da rede Municipal.

Esperar que a valorização do profissional, proporcione melhores resultados na educação do município, assim a,

A Secretaria Municipal de Educação, por meio da socialização de Formação Continuada e da multiplicidade de ações que norteiam o trabalho da rede, tem como concepção de educação um processo amplo, progressista, libertador, direcionado para atingir todas as dimensões da pessoa,

considerando o tempo e o espaço em que ela está inserida e tendo como instrumentos legitimadores os princípios constitucionais e a legislação vigente (NOVA CANAÃ, 2015, p. 24).

Acredita-se que a vivência do educando, que sua socialização com o outro e com o saber científico devam possibilitar a construção de um currículo flexível, múltiplo, processual, emancipatório e articulado com as diversas áreas do conhecimento. Por ser a escola uma instituição social que exerce intervenção na realidade, ela deve estar conectada com as questões mais amplas da sociedade e com os movimentos de defesa da inclusão social e do respeito à diversidade étnica e cultural, contribuindo assim para que a sociedade seja ambientalmente sustentável e socialmente justa.

#### 5.2.1 Escola Municipal São Manuel

A Escola Municipal São Manuel, localiza-se atualmente na Avenida Jardim, S/Nº, Distrito Colorado do Norte, distante 70 km da sede do Município-Nova Canaã do Norte-MT.

Em 1986, a comunidade reuniu as famílias e cobraram do órgão competente um professor para as aulas das primeiras séries do Ensino Fundamental. A princípio a sala, construída de pau-a-pique pela própria comunidade, que pertencia ao município de Colíder, visto que o município de Nova Canaã era ainda um de seus Distritos. A primeira professora Maria Ivone Correa e trabalhava com as séries multisseriadas.

No ano seguinte, o Distrito de Nova Canaã foi emancipado e com isso a prefeitura construiu uma sala de madeira e uma pequena cozinha. Na época, a Escola era denominada Escola Municipal São Francisco, pelo fato do terreno doado ser do proprietário o Senhor Francisco. Neste ano, o número de alunos aumentou e foi chamada a professora Edileusa Maria dos Santos.

A escola foi criada pelo Decreto nº 014/18/07/1987, autorizada a funcionar de 1ª à 8ª série através da Resolução nº 268/92/118/98. Renovada pela Resolução nº 288/2007 CEE/MT, credenciada pela Portaria N. 108/07.

Em 1990, a Secretaria de Educação juntamente com a prefeitura conseguiu recursos junto ao FNDE, e duas salas de aula e banheiros de alvenaria foram

construídos, sendo possível o início da quinta série do ensino fundamental. Iniciou o ano letivo a professora Maria de Fátima Bezerra e Ivone Borkowski de Lima. A partir desta data a escola passou a se chamar Escola Municipal São Manuel, em homenagem a um dos fundadores da comunidade, senhor Manoel Pernambuco.

Com o aumento da população, em razão da força da agricultura e dos garimpos de ouro, em 1991, as salas deixaram de ser multisseriadas e em 1992, construiu-se mais uma sala de aula.

Em 1998, o município assumiu também o primeiro ano do Ensino Médio com os/as professores/as: Elize Banhara, Márcia Morisso, Jucélia, Eliane, Alécio, Rosilene e Maria Albertina.

Em 2000, a Secretaria Municipal de Educação decidiu polarizar Escola São Manuel, trazendo para a sede do Distrito as Escolas Rurais: Escola Municipal São Francisco de Assis, Escola Municipal Asa Branca, Escola Municipal Estrela Dalva, Escola Municipal Espírito Santo, Escola Municipal Alto Alegre, Escola Municipal Vista Alegre, Escola Municipal União, utilizando rede de transporte terceirizado.

A Escola atende, no Ensino Fundamental de nove anos, crianças na faixa etária de 6 a 14 anos, de acordo com a Lei nº11. 274/2006 e respeitando a Resolução nº 257/06 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso – CEE/MT, a escola aceita matrícula de alunos que venha há completar seis anos até trinta de abril do corrente ano. Mas também havendo necessidade atendemos alunos acima de 14 anos.

A escola atende também a Educação Infantil de 04(quatro) e 05 (cinco) anos conforme a lei nº 85/2009 de 27 de agosto, que diz que a educação Pré-Escolar das crianças a partir dos quatro anos de idade tornou-se universal, ficando o Estado obrigado a garantir uma rede de estabelecimento que permita a inscrição de todas as crianças abrangidas.

Neste ano de 2015, a escola atende duzentos e cinquenta e quatro alunos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de nove anos, Sala de Recurso e Sala de Articulação.

### 5.3 AS DEFINIÇÕES PRODUZIDAS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA



No decorrer da pesquisa pôde-se verificar que o currículo não envolve as necessidades da escola enquanto comunidade. Isso se deve ainda a falta de condições favoráveis (formação) à uma prática que valorize e (re) signifique a materialidade que constitui a escola. Porém há uma compreensão imensa sobre os conceitos de currículo. Destacamos algumas falas em que traduzem os entendimentos possíveis apontados pelos sujeitos da pesquisa perante esse tema:

D1: Currículo é toda a ação desenvolvida na escola, planejada e discutida coletivamente de maneira democrática para o desenvolvimento da aprendizagem na busca da formação integral dos educandos, tanto no meio cultural, quanto no social, econômico e político. O currículo pensado de maneira ampliada, permite repensar os espaços, tempos, estrutura e metodologia escolar, no sentido de ampliar os saberes local, regional articulando os conhecimentos interdisciplinarmente, possibilitando aos alunos a compreensão da realidade em que o aluno está inserido.

C1: Currículo é todo o processo educativo, onde questiona a escola e deve integrar os diferentes campos dos saberes. Deve ser flexível e abrangente, e abrir possibilidades para novas experiências.

P1: Currículo é tudo que se planeja fazer, as metas que se pretende alcançar, os parâmetros que se deseja seguir e, além disso, as ações planejadas e realizadas, o fazer do cotidiano que muitas vezes nem pensamos que fazem parte do currículo.

P2: Tudo, desde a minha prática, o meu planejar, quem eu visio, como ensinar esse aluno, e como ele me responde.

Percebe-se ainda que há uma concepção de ensino que visa o educando, pois ela ainda diz: “conforme eu ensino nem sempre ele me responde o que eu espero, mas ele devolve as vezes muito mais”.

P3: O currículo envolve tudo o que acontece na escola, desde o modo como se ensina ao aluno, como ele aprende, as vivências que ele tem.

P4: O currículo é tudo o que se passa na escola, o que tem que acontecer, a questão das matérias, o que vai ser passado no decorrer do ano, como vai ser trabalhado. Acho que tudo isso deve estar dentro do currículo da escola e os pais saberem o que está acontecendo e ver se realmente está tendo aquele procedimento que está dentro do currículo da escola.

A1: O currículo seria as regras da escola.

A2: Currículo é o que o aluno fez na escola.

M1: O currículo é onde vai as questões e tudo que acontece dentro da escola, desde o planejamento das aulas até as outras coisas com reuniões, essas coisas assim.

M2: Currículo é tudo o que acontece na escola e ajuda no funcionamento da escola.

M3: Currículo é o conjunto de matérias que os alunos têm que estudar.

Em contraponto com a ideia do M3, Arroyo (2007, p.9) ressalta que [...] “os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas”. “A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes”. (ARROYO 2007, p. 9).

Sendo assim, a construção de um currículo para a educação do campo deve partir da concepção de que esta construção se dá pelo coletivo. Nesse sentido, Caldart (1997, p. 45) nos alerta que:

Uma das lições da nossa prática é a de que a transformação da escola não acontece sem a constituição de coletivos de educadores. Um educador ou educadora que trabalhe sozinho/a, jamais conseguirá realizar esta proposta de educação, até porque isso seria incoerente com o processo coletivo que a vem formulando. São precisos coletivos para pensar a continuidade da luta por escolas em condições adequadas, para organizar a Equipe de

Educação do assentamento ou acampamento, para planejar formas de implementação das mudanças no currículo, para refletir sobre o processo pedagógico, para estudar, para planejar e avaliar as aulas, para continuar sonhando e recriando esta proposta. Em cada local o desafio é o de encontrar a melhor forma de constituir e fazer funcionar estes coletivos.

A realidade da escola perante a fala da P1 é bem diferente da ideia citada acima, “cada profissional segue para um lado, raramente se trabalha a coletividade” (P1). Esta ação de trabalhar individualmente, interfere no bom andamento da escola e atrapalha que [...] “se aprofunde no conhecimento sobre o currículo para a unidade escolar, uma vez que estamos no processo de sua construção” (P1). Diante destas afirmações chamo a atenção para a fala da P1: [...] “há umas divergências de ideias sobre o currículo, principalmente porque estamos buscando formação para construir o currículo da nossa escola, procurando compreender melhor a proposta curricular que se trabalha no campo”.

Porém, ao observar a fala da D1, nos mostra que “o currículo está incluído no PPP da escola, no entanto, está em processo de construção necessitando ainda de reflexões com a comunidade escolar”. A C1 também diz que “o currículo está incluído no PPP da escola, porém ainda não está sendo trabalhado com está sistematizado, pois falta mais discussões com a comunidade escolar para que o mesmo se efetive”.

É interessante observar também, que a M2 nos mostra o seu contentamento com a escola em sua fala: “a escola não age por si só, ela age sempre em concordância com o conselho deliberativo, mas também com o que a sociedade pensa, o que a comunidade quer, isso é muito importante porque interfere nas práticas pedagógicas”.

Quanto a relação entre o Currículo e a Educação do Campo, alguns dos entrevistados foram decisivos ao afirmarem que a escola pratica uma proposta curricular urbana. Observa-se nas falas abaixo:

D1: Na escola a maneira como está organizado o currículo não está voltado para os pressupostos da Educação do Campo.

C1: Historicamente, nossa escola foi pensada a partir do modelo de educação urbana.

P1: Apesar da escola estar situada e atender na maioria educandos que moram no campo, não se tem uma proposta curricular definida, mas a que mais se aproxima são atitudes voltadas a proposta curricular urbana.

Perante estas declarações, Caldart (2002. p. 24) diz que:

a educação do campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido uma dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação de novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo. [...] A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente.

Nesse sentido, através das entrevistas, questionários e conversas informais, os sujeitos da pesquisa de modo geral associaram o papel da escola à questão da formação humana. Defendendo, portanto, o currículo da escola do campo como percursor das demandas da sociedade, e principalmente, dos sujeitos que a escola atende.

## **6 CONCLUSÃO**

Compreender a dinamicidade e complexidade das políticas públicas referentes a educação do campo e o seu currículo em meio ao seu processo de construção, não é tarefa simples, uma vez que, essa complexidade dá-se através das práticas sociais e das vivências outras dos sujeitos do campo. Não bastasse isso temos ainda que lidar com situações advindas dos modos de produção capitalista e a imposição/ implantação de um currículo urbano na escola do/no campo.

A história da educação do campo é recente e mais ainda no nosso município. No entanto, a ânsia em poder vivenciar outro contexto educativo é que motivou

percorrer os caminhos da pesquisa no Distrito Colorado do Norte – Nova Canaã do Norte/MT. Nesse sentido, diante da diversidade existente no campo empírico é que buscamos verificar qual a proposta curricular implantada na Escola Municipal São Manuel e as percepções dos sujeitos a respeito do currículo e da educação do campo.

A partir da pesquisa realizada verificamos que a proposta curricular implantada na escola é totalmente urbana havendo apenas as adaptações feitas pelos professores. Diante da necessidade e o anseio da comunidade referente à possibilidade de implantação de um currículo que atenda as demandas e peculiaridades do campo e da comunidade, verificou-se que há alguns impedimentos tanto no campo pedagógico, quanto humano, financeiro e político. Porém, cabe ressaltar, que há a persistência da comunidade escolar em proporcionar um ensino e aprendizagem aos alunos do campo e também na construção da proposta curricular da escola em que valorize os sujeitos do campo a partir de uma visão mais ampla sobre os saberes, lutas, condições de vida, trabalho e cultura.

Ficou claro também através da pesquisa que a comunidade como um todo, apresenta uma concepção de educação do campo ainda um pouco limitada, relacionando educação e trabalho, embora haja um discurso de lutas e a busca pela valorização do campo como espaço de formação humana, percebe-se, portanto, que os entendimentos acerca do campo se constituem a luz da ótica capitalista.

Nesse sentido, compreendemos que as relações entre educação do campo, currículo e trabalho se inter-relacionam, não podendo ser dissociadas, haja vista, os programas de incentivos e as poucas políticas públicas existentes que tratam essa questão, uma vez que a complexidade, amplitude e dinamicidade da educação do campo perpassam as questões de cunho burocrático.

Sob esta perspectiva, concluímos que embora haja a ausência de políticas e ações que de fato sejam efetivas no processo de construção e consolidação da educação no nosso município, a prática social adotada e/ou gerida pelos povos do campo frente à educação tem contribuído e minimizado certas ausências e vulnerabilidades que perpassam a realidade da comunidade, oportunizando uma experiência coletiva da luta por melhores condições de vida, aprendizado e sustento.

Contudo, espera-se que a partir da pesquisa realizada, suscitem discussões acerca das políticas educacionais específicas para a o campo e da criação de uma proposta curricular que abarque as necessidades e peculiaridades dos sujeitos do campo (PERIPOLLI, 2009).

Esse processo de encontro das diferenças e das trocas culturais entre os diferentes são essenciais para a construção dos projetos educativos do campo uma vez que as bases teórico-metodológicas da educação do campo trazem em sua essência os princípios da solidariedade, fraternidade, respeito e cooperação.

Desse modo, espera-se que a construção do currículo se constitua como espaço de articulação dos diferentes saberes socioculturais produzidos no seio dos grupos sociais do campo. Uma proposta curricular que agregue outras linguagens, outros sonhos, outros valores negados e silenciados pelas práticas educativas autoritárias e conservadoras.

Nesse intuito, trabalha-se na defesa de um currículo que crie novas possibilidades de diálogos e reflexão sobre as diversidades culturais presentes no campo, permitindo que os alunos se reconheçam enquanto diferentes e estabeleçam novas trocas culturais que enriqueçam os processos de ensino-aprendizagens, contribuindo tanto para que alunos se reconheçam melhor enquanto sujeito diferente, quanto ampliem o respeito aos outros na condição de ser diferente, rompendo com os preconceitos e as discriminações.

**CURRICULUM AND ITS SHOCKWAVES IN THE FIELD:  
an analysis of the curricular proposal of the Municipal School São Manuel in  
Colorado do Norte - Mato Grosso**

**ABSTRACT**

This study aims to analysis and reflection of Rural Education in the State of Mato Grosso, more specifically, how it is provided in legislation / legal frameworks. It is a case study of qualitative approach in the sociohistorical perspective. The research is characterized as bibliographical, documentary and from field study. The research subjects were teachers who live and work in the field. Thinking the Rural Education in Mato Grosso means creating public policies that meet the interests of

workers who live on and in the field. In this context we sought to understand the reality materialized in the daily tasks of the subjects of the field and how public policies are ensuring educational development to strengthen the cultural identity denied to many groups living in the countryside. The study shows that schools field still face common problems in relation to the curriculum, the teaching methodology and textbook. Take what is written in the law, requires taking new positions ahead of the decision around the educational policies for schools field.

**Keywords:** Public Policy. Rural Education. State of Mato Grosso

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahlede; SOUZA, Rosana Ramos de. Currículo e diversidade cultural: origem de conflitos no ambiente escolar. **RELEM – Revista Eletrônica Mutações**, janeiro – julho, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales. Educandos e educadores, seus direitos e o currículo. In: BRASIL. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. Brasília, Ministério da Educação (MEC), 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília/DF, 1996.

ESCOLA MUNICIPAL SÃO MANUEL. **Projeto Político Pedagógico**. Nova Canaã do Norte, MT, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação do campo. In: **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: UnB, 1999. pp. 53-70.

MATO GROSSO. **Resolução nº 257/06-CEE/MT**. Dispõe sobre a Implantação do Ensino Fundamental para Nove Anos de duração no Sistema Estadual de Educação. Disponível em:  
<<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educativas/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica/Coordenadoria%20de%20Ensino%20Fundamental/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20257-06%20-%20Ensino%20Fundamental%20de%20Nove%20Anos.pdf>>.  
Acesso em: 17 set. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 2000.

NOVA CANAÃ DO NORTE. **A história de Nova Canaã do Norte**. Disponível em: <<http://www.novacanaadonorte.mt.gov.br/>>. Acesso em: 03 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Nova Canaã**. Secretaria Municipal de Educação. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 776/2010**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município e Anexo I – Professores, da Lei Municipal nº. 1014/2015, de 09 de fevereiro de 2015.

PERIPOLLI, Odimar João. **Expansão do capitalismo na Amazônia norte mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola**. UFRGS, Porto Alegre/RS, 2008. Tese de Doutorado.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SABAINI, Selma Maria Garcia/2007. **Porque estudar currículo e teorias de currículo: proposta de estudo para reunião pedagógica**. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_selma\\_maria\\_garcia\\_sabaini.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_selma_maria_garcia_sabaini.pdf)>. Acesso em: jan. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Maria do Socorro. Reflexões sobre currículo e educação do campo. In: RECK, Jair. **Novas perspectivas para educação do campo em Mato Grosso, contexto e concepções: (RE) significando a aprendizagem e a vida**. Cuiabá/MT. Defanti, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes (Org.). **Escola Fundamental: currículo e ensino**. Campinas – SP: Papirus, 1991.

Correspondência:

**Laelson Santos da Silveira**. Graduação em Pedagogia Educação do Campo pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professor da Escola Municipal São Manuel, Nova Canaã do Norte, Mato Grosso, Brasil. E-mail: laelson.silveira@gmail.com



**Odimar João Peripolli.** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL), Curso de Pedagogia, Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: ojperipolli@gmail.com

Recebido em: 14 de julho de 2016.

Aprovado em: 19 de outubro de 2016.