UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANE AMORIM DA SILVA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DIMENSÃO DO SABER AMBIENTAL DO TERRITÓRIO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOÃO FLORENTINO SILVA NETO – SALA ANEXA SADIA – DISTRITO DE NOVA CÁCERES - MT

CÁCERES-MT
2024

JANE AMORIM DA SILVA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DIMENSÃO DO SABER AMBIENTAL DO TERRITÓRIO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOÃO FLORENTINO SILVA NETO – SALA ANEXA SADIA – DISTRITO DE NOVA CÁCERES - MT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart.

CÁCERES-MT

2024

© by Jane Amorim da Silva, 2024.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

Silva, Jane Amorim da.
Educação do campo e práticas pedagógicas na dimensão do saber ambiental do território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto - Sala anexa Sadia - Distrito de Nova Cáceres - MT / Jane Amorim da Silva. - Cáceres, 2024.
0f averiguar.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Acadêmico, Universidade Do Estado De Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado".
Orientador: Dr. Laudemir Luiz Zart.

1. Educação do Campo. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Saber Ambiental. 4. Território. I. Zart, Laudemir Luiz, Dr. II. Título.

UNEMAT / MT-SCB CDU 37.018.51(817.2)

JANE AMORIM DA SILVA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DIMENSÃO DO SABER AMBIENTAL DO TERRITÓRIO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOÃO FLORENTINO SILVA NETO – SALA ANEXA SADIA – DISTRITO DE NOVA CÁCERES - MT

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
gov.br
LAUDEMIR LUIZ ZART
Data: 23/09/2024 20:06:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart - Orientador - PPGEdu/UNEMAT

Documento assinado digitalmente
gov.br
LORIEGE PESSOA BITENCOURT
Data: 04/09/2024 21:07:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr. ª Loriége Pessoa Bitencourt - Avaliadora Interna - PPGEdu/UNEMAT

Documento assinado digitalmente
gov.br
VILMAR ALVES PEREIRA
Data: 06/09/2024 07:48:41-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira - Avaliador Interno - PPGEdu/UNEMAT

Documento assinado digitalmente
gov.br
AUMERI CARLOS BAMPI
Data: 04/09/2024 12:49:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Aumeri Carlos Bampi
Avaliador Externo ao Programa – PPGCA/UNEMAT

Documento assinado digitalmente
gov.br
JANAINA SANTANA DA COSTA
Data: 05/09/2024 17:42:55-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr. ª Janaina Santana Da Costa - Avaliadora Externa – UFT

APROVADA EM: 20/08/2024.

À minha família por não soltar minhas mãos.

À Universidade do Estado de Mato Grosso por me possibilitar acesso ao Ensino Público de qualidade.

Aos camponeses e aos movimentos sociais que lutam por igualdade e equidade de direitos.

Agradeço,

Ao senhor Jesus por me sustentar até aqui, por ter dado fôlego e ânimo para que eu continuasse a caminhada da vida.

Aos meus pais por me apoiarem em todos momentos, inclusive nos mais difíceis, juntos vencemos a Covid; venci uma relação de casamento abusiva, venci um período turbulento recente na minha saúde, com a retirada de um cistoadenoma no ovário que dificultava minhas atividades básicas do cotidiano.

A Universidade do Estado de Mato Grosso do qual sou profissional técnica com muito orgulho, pois, essa Universidade me transformou não só como profissional, mas me fez ter outra visão de mundo, me capacitando para a leitura da palavra.

Ao meu orientador Professor Doutor Laudemir Luiz Zart, pela partilha de conhecimento, e pelas orientações na construção dessa pesquisa em Educação do Campo.

Aos professores do PPGEdu/UNEMAT e colegas de mestrado com os quais compartilhei momentos de aprendizagem e construção do conhecimento científico e saberes outros.

Aos meus irmãos de orientação, Jenilson de Aguiar Biano e Jucileide Alves Ribeiro pela nossa união e incentivo nos momentos em que alguém não estava bem ou pensando em desistir, mas era só pensamento, pois, somos guerreiros e filhos da classe trabalhadora, não existe algo mais potente que isso. Vocês estarão sempre em meu coração e oração.

Ao Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho (UNITRABALHO) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Docência (GFORDOC), pela corrente formada em prol da renovação de força do povo trabalhador que anseia fazer ciência. Gratidão aos Professores, Estudantes e funcionários da Sala Anexa da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto no Distrito de Nova Cáceres-MT, por contribuírem com essa pesquisa.

E a banca examinadora que potencializará o fazer científico proposto aqui. Obrigada!!

Divino campo

O cheiro do mato misturado ao que a terra exala ao beber de sua água;
A pureza das crianças que os tocam como parte que pertence a sua matéria;
Isso é o divino.
Natureza que cria, desenvolve e recria;
Um movimento síncrono mais belo que possa existir;
Que floresce nos cerrados, nas matas, na agricultura familiar e nos pés que pisa o chão que prepara a horta e, assim, semeia o alimento;
Isso é o divino.
Divino se pensarmos utopicamente, amorosamente;
E nada é tão belo como as nascentes que fluem através do chão e rochas;
Assim, descrevo uma vida única que só o campo faz ser singular;
Isso é o divino.
E entranhado na memória, na cultura e no cotidiano da vida que os fazem ser singular;
Do galinheiro onde surgem os ovos aos porcos que dá origem ao óleo, a carne que alimentará;
Da noite estrelada de um céu também singular, que posso repetir;
Isso é o divino.

(Jane Amorim)

RESUMO

Essa dissertação se insere na linha de pesquisa Educação e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) – Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) com o tema: Educação do Campo e Práticas Pedagógicas na dimensão do Saber Ambiental do Território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Sala Anexa Sadia – Distrito de Nova Cáceres, MT. A Educação do Campo e para o campo é como garantia de um direito conquistado pela luta dos movimentos sociais do campo que sempre lutaram por melhores condições de trabalho e educação em seu território, atendendo às suas singularidades por meio das práticas pedagógicas interdisciplinares que traduzem sua realidade. E o saber ambiental viabiliza a introdução de novas configurações do saber que vão além do conhecimento científico, onde a racionalidade dominante oculta a complexidade ambiental, complexidade essa que emerge amparada na negação e na alienação do mundo conduzido por um processo desregrado de produção. Essa pesquisa teve por objetivo: Compreender se as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação do Campo possibilitam o desenvolvimento do saber ambiental do território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Sala Anexa Sadia. A metodologia utilizada embasou-se na perspectiva histórico-dialética, fundada nos procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e de campo. Participaram da pesquisa 7 professores e 26 estudantes do Ensino Médio. Os dados produzidos foram interpretados com base na análise de conteúdo de Bardin. A partir dos trabalhos, constatamos que mesmo de forma precária as práticas pedagógicas possibilitam a produção do Saber Ambiental no território, o trabalho com os questionários, rodas de conversa, entrevista e observação nos fizeram refletir sobre a autonomia da escola em relação ao lugar que está localizada, pois, quando existe a valorização da identidade dos sujeitos, existe o reconhecimento e respeito às suas especificidades.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Práticas Pedagógicas. Saber Ambiental. Território.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Education and Diversity research line of the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) – Master's in Education, of the State University of Mato Grosso (UNEMAT) with the theme: Rural Education and Pedagogical Practices in the dimension of Environmental Knowledge of the Territory of the Professor João Florentino Silva Neto State School – Sadia Annex Room – District of Nova Cáceres, MT. Rural Education and for the countryside is a guarantee of a right conquered by the struggle of rural social movements that have always fought for better working and educational conditions in their territory, meeting their singularities through interdisciplinary pedagogical practices that translate their reality. And environmental knowledge enables the introduction of new configurations of knowledge that go beyond scientific knowledge, where the dominant rationality hides environmental complexity, a complexity that emerges supported by the denial and alienation of the world driven by an unregulated process of production. The objective of this research was to understand whether the pedagogical practices developed in Rural Education enable the development of environmental knowledge in the territory of the Professor João Florentino Silva Neto State School – Sadia Annex Room. The methodology used was based on the historical-dialectical perspective, founded on the procedures of bibliographic, documentary, exploratory and field research. Seven teachers and 26 high school students participated in the research. The data produced were interpreted based on Bardin's content analysis. Based on the work, we found that, even in a precarious way, the pedagogical practices enable the production of Environmental Knowledge in the territory. The work with the questionnaires, discussion groups, interviews and observations made us reflect on the autonomy of the school in relation to the place where it is located, because, when there is appreciation of the identity of the subjects, there is recognition and respect for their specificities.

Keywords: Rural Education. Pedagogical practices. Environmental Knowledge. Territory.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAMOSC – Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEP – Comitê de Ética na Pesquisa
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEC – Conferência Nacional de Educação do Campo
DRE – Diretoria Regional de Educação Polo de Cáceres
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GFORDOC - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Docência
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental
PNERA – Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária
PPGCA – Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais
PPGEDU – Programa de Pós-graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRONERA –Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNB – Universidade de Brasília

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNITRABALHO – Núcleo de Estudos e Praxiologias da Universidade e do Mundo do Trabalho

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do corpus textual ---------- 33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temáticas trabalhadas na roda de conversa ---------- 30
Quadro 2 - Categorias empíricas a partir dos questionários ---------- 32

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa da localização do Distrito de Nova Cáceres ---------- 26

Imagem 2 - Lousa didática da sala anexa Sadia ---------- 78

Imagem 3 - Espaço dentro da escola destinado a horta ---------- 78

Imagem 4 - Sabão fabricado pelos estudantes ---------- 80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA 23
2.1 Abordagem epistemológica da pesquisa 23
2.2 Lócus da pesquisa e sujeitos da pesquisa 25
2.3 Procedimentos metodológicos 27
2.4 Análise dos dados 31
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO 37
3.1 Educação do Campo: de sua gênese à contemporaneidade 37
3.1.1 Marcos Regulatórios: direitos 43
3.2 Escolas do Campo: para além da nomenclatura 48
4 TERRITÓRIO AMBIENTE REFLETIDO 52
4.1 Território e a educação do campo 52
4.2 Território da sala anexa da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto: constituição versus mutação 56
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A DIMENSÃO DO SABER AMBIENTAL 65
5.1 Práticas pedagógicas e o currículo 65
5.2 Saber ambiental: saberes do cotidiano 70
5.3 Saber ambiental: olhar do estudante sobre os saberes produzidos na escola 76
CONSIDERAÇÕES 86
REFERÊNCIAS 91
APÊNDICE A - Questionário da pesquisa exploratória na Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto 103
APÊNDICE B – Questionário de Caracterização 104
APÊNDICE C – Questionário da entrevista dos professores 106
APÊNDICE D – Roda de Conversa 108
APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) 109
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 112
APÊNDICE G – Fotografias da Sala Anexa Sadia 119
ANEXO A – Parecer Técnico nº 018/2020 da SEDUC 120
ANEXO B – Termo de Compromisso firmado com a SEDUC 122
ANEXO C – Publicação da criação da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry 124
ANEXO D – Extinção da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry 125

1 INTRODUÇÃO

O passado me moveu para o presente momento.
Hoje esperanço dias melhores.
(Jane Amorim)

Iniciamos esta seção partilhando de algumas palavras, levando em consideração todo o movimento que me fez chegar até o presente momento, das coisas que se passaram, das que estou vivendo e principalmente das que anseio viver. Assim como na epígrafe acima, esperanço dias melhores não só para mim, mas para todos os brasileiros batalhadores, que não se deixam abater pelas dificuldades do cotidiano.

O interesse por esta temática, primeiro surgiu pela minha origem familiar, sou mulher, negra, divorciada e filha da classe trabalhadora. Nascida em Cuiabá, no hospital geral de parto cesárea no dia 12 de setembro do ano de 1987, minha caminhada de lá até aqui não foi muito fácil e não seria diferente, acredito. Aos 26 anos de idade, no ano de 2014 tomei posse no concurso público da Universidade do Estado de Mato Grosso na cidade de Cáceres como profissional técnico do ensino superior, da qual também sou mestranda em educação e daqui a pouco mestra.

Como filha da classe trabalhadora ao longo da minha jornada tive várias experiências positivas e negativas como todas as pessoas tem, mas com um, porém, sendo uma mulher e negra as oportunidades sempre foram mais difíceis de serem acessadas do que as meninas e mulheres brancas que tinha como colegas, até mesmo dentro da universidade quando graduanda sentia certa acepção quando tinha que fazer os trabalhos em grupo. Me graduei por um centro universitário privado através do Programa Universidade para Todos - Prouni, lembro que não tinha as melhores roupas e sapatos, repetia muito as calças, alisava o cabelo e tentava me parecer ao máximo com as meninas que eram tidas como bonitas, tudo para me encaixar num padrão de uma raça que nos colonizou e escravizou por mais de 300 anos.

Mais uma vez agradeço a educação, porque, ela me transformou verdadeiramente em quem eu já era, mas não enxergava, repito, sou mulher negra e filha da classe trabalhadora e não existe ao meu ver algo mais potente e desbravador que isso. Também sou grata aos professores que passaram pela minha vida e compartilharam um pouco do conhecimento e fizeram eu acreditar que era possível ser quem eu era e quem eu quisesse ser. Entrar no mestrado em educação foi um processo um pouco demorado, primeiro, porque, não consegui entrar nos dois seletivos que participei, um em 2018 e o outro em 2019, depois por ter me casado com um homem que tinha ciúmes de um simples livro, não podia ler livros, pois, no pensamento doentio

dele estava dando atenção para o livro e não para ele, quando iniciei num grupo de estudo em 2020 ele fazia de tudo para me dispersar quando ocorria os encontros online de discussões teóricas, o que acabou me fazendo desistir. Vivi num relacionamento abusivo por quase dois anos em que o meu abusador achava que eu era propriedade exclusiva dele, não ia para nenhum lugar se ele não me levasse, não tinha liberdade de andar sozinha e ter amizades, chegando num período que eu não me reconhecia mais, a minha personalidade havia sido camuflada por causa do outro, não podia ter opinião de nada, não podia falar nada que fosse contrário ao que ele pensava, caso falasse situações ruins aconteciam.

Depois do casamento no cartório o meu pesadelo aumentou, além dos abusos psicológicos, financeiro, também sofri estrupo marital, não tenho receio ou vergonha em contar isso, porque, sei que muitas mulheres passam pelo que passei e infelizmente muitas delas tiveram as suas vidas ceifadas por quem um dia lhes jurou amor e cuidado, enfim a constituição de uma família. Vivi e sobrevivi aos horrores de um casamento abusivo, para me livrar, tive que fugir de casa, então, esperei o até então, esposo ir pescar, peguei meu diploma de graduação, notebook e quatro pares de roupa, coloquei numa mala pequena e fui para Cuiabá, onde fiquei na casa de uma amiga, até eu ter coragem de ir para a casa dos meus pais e recalcular toda a rota da minha vida, coisa que realizei.

Esta é uma luta que precisa ser travada nos territórios camponeses, somado à necessidade da luta por democracia e sustentabilidade nas relações afetivas e familiares no campo, precisamos estar vivos, mas necessitamos de saúde e harmonia para viver de fato.

Enfim, depois de me divorciar, comecei a fazer tratamento psiquiátrico e psicológico, retomei minha vida, voltei para Cáceres, para o trabalho e para o sonho do mestrado em educação da Unemat, que era onde eu sempre quis me formar e tornar mestra. Assim, em 2021 fui aprovada no processo seletivo para a turma 2022 como orientanda do professor doutor Laudemir Luiz Zart e agora em 2024, depois de muitas lutas o sonho está se concretizando.

Mas nem tudo aconteceu como um passe de mágica, no ano de 2023 passei por vários problemas de saúde como a depressão, a ansiedade, esofagite e por último um cistoadenoma que me fez parar quase seis meses da minha vida devido as intensas dores e depois com a cirurgia de retirada de um dos meus ovários, em relação a recuperação não foi fácil, mas como tudo na vida passa, esse período ficou para trás e tenho só agradecer a Deus e a medicina pelos tratamentos existentes.

Por isso, sempre digo que nenhum problema de saúde, transtorno de humor do qual já fui diagnosticada impedirá que eu realize os meus sonhos, como estou realizando esse. Não é fácil para ninguém da classe trabalhadora e pobre financeiramente, mas com muita luta e

trabalho os objetivos de melhoria de vida e como ser humano são possíveis, eu sou a prova disso.

Hoje eu sei que além de possuir resiliência, também sou uma guerreira, assim como os que vieram antes de mim. Minha origem mais recente é de avós paternos e maternos trabalhadores rurais assalariados. Minha avó materna teve quatorze filhos e minha avó paterna teve oito filhos, todos matogrossenses de descendência nordestina. Tenho apenas avós vivas, mulheres que por coincidência estão com 82 anos e ainda orientando suas famílias como verdadeiras rainhas.

Meu pai é nascido em Poxoréu, tem 65 anos e trabalha como pedreiro e minha mãe é nascida em Chapada dos Guimarães, tem 66 anos e é técnica de enfermagem aposentada, juntos já possuem 38 anos de união. Foram e ainda são pais que estão do meu lado nos momentos de alegria e dificuldades, como também sempre estiveram presentes na vida de seus pais desde muito jovens.

Com nove anos minha mãe teve que ir para currutela trabalhar na pensão da madrinha para ajudar sua mãe a alimentar seus 13 irmãos que ficaram na roça. Meu pai por sua vez saiu da roça aos 13 anos para trabalhar e estudar, e assim como minha mãe, também saiu da roça para ajudar a sua mãe a alimentar os seus sete irmãos.

Passado difícil, mas que não os impediu de se sentirem felizes e isso me deixava intrigada, de como pessoas que sofreram tanto foram e são felizes, mas hoje eu sei que como é que alguém não ficaria feliz em ter alimento na mesa. Algo que também mexia comigo era saber que os pais dos meus pais, deixavam de comprar alimento para família para gastar nos bordéis, deixando suas esposas e filhos sem terem o que comer.

Entretanto, sei que isso são marcas do patriarcado e da criação machista que tiveram e isso só é um pedaço que compõe o retrato do nosso Brasil, pois, na condição de colonizados, essa história não seria muito diferente do que ocorreu e permanece sendo no nosso país afora.

Segundo o pensamento de Paz (2006, p. 44), “é inútil que nenhum fale, publique livros, pinte quadros, coloque-se à cabeça. Nenhum é a ausência dos nossos olhares, a pausa da nossa conversa, a reticência do nosso silêncio. É o nome que sempre esquecemos por uma estranha fatalidade, o eterno ausente, o convidado que não convidamos, o vazio que não enchemos. É uma omissão”.

Isso é desbravador e causa ruptura nas amarras que a colonização nos deixou, não é utopia, acredito ainda ser o que nos impulsiona a nos conhecer para que as transformações necessárias que precisam acontecer na sociedade sejam para além das condições materiais.

Essas marcas e amarras, estão na falta de tempo que temos para família, na baixa qualidade dos transportes, saúde e alimentação, falta de moradia e as múltiplas formas de preconceitos e intolerância ao diferente, na contemporaneidade não é fácil ser igual na diferença, mas podemos lutar para minimizar as desigualdades.

Depois, o interesse surgiu após uma experiência de vida que tive num assentamento chamado "Corixinha" que faz divisa com a Bolívia. Em 2020, quando se iniciou o período de isolamento da Pandemia do Covid-19, me mudei para o referido assentamento e pude conviver com o campo e suas singularidades por quase um ano.

Mesmo sendo o período que sofri maior parte da violência doméstica relatada no início, pude sentir que o tempo e a qualidade de vida no campo são outros e muito melhores, lá eu pude sentir a terra ao ter uma horta no quintal de casa, pude criar galinhas e porcos, sentar debaixo das árvores, colher a manga, a acerola, tirar a mandioca da terra e o limão direto do pé, sentar sem me preocupar com a hora para conversar e tomar café com a família criada. Mas também, observava as outras famílias, crianças, jovens e adultos no seu devido tempo de vida. Considero que adquiri mais saberes ambientais, que a cidade em mais de 30 anos não me proporcionou.

Ademais, outro fator que considero importante, é o fato de ter sido bolsista integral do Programa Universidade para Todos - PROUNI, mencionado anteriormente, que me possibilitou acessar a Universidade e me graduar no curso de Ciências Biológicas – bacharelado e licenciatura, então, sempre tive o desejo de devolver à sociedade, algo que recebi da mesma, pois, um governante só implanta uma política pública pela pressão popular, já que é a sociedade quem financia o público do qual ele se beneficia.

Me recordo que esse programa estava desde 1967 na gaveta e que em 2004 entrou em vigor para mudar e dar acesso ao ensino superior a muitos estudantes de pouco poder aquisitivo.

Desse modo, a inserção do sujeito na educação representa um bem comum, um direito que pode ser exercido individualmente ou coletivamente. E no contexto da Educação do Campo e para o campo se apresenta como garantia desse direito conquistado pela luta dos movimentos sociais do campo que sempre lutaram por melhores condições de trabalho e educação nos moldes de sua própria vida.

Nessa conjuntura, como bacharel e licenciada em Ciências Biológicas e profissional técnico do ensino superior da UNEMAT, acredito ser importante evidenciar o papel da escola como ambiente crítico e de fomento para debates e discussões que tragam mudanças que possibilitam aprendizados nas questões socioambientais de direcionamento as estratégias de

desenvolvimento humano voltadas tanto para a efetivação de políticas sociais como para políticas ambientais, de forma a potencializar ações de valorização humana e ambiental para que o seres humanos tenham respeito com o meio ambiente que compartilha conosco seus recursos para termos condições de vida na terra.

A autora Gomes (2019), versa em sua dissertação de mestrado que a Educação do Campo surgiu a partir dos movimentos sociais do campo e pela demanda de trabalhadores que não tiveram acesso, muito menos direito à educação, assim a bandeira de luta segue na construção de um modelo social com práticas educativas e pedagógicas que buscam a valorização da identidade dos sujeitos, o contexto agrário, a formação e politização dos profissionais que fazem parte dessa educação.

Nesse sentido, a Educação do Campo por possuir forte inserção com os movimentos sociais, principalmente o agrário, precisa estar/ser consciente que o campo pode agregar valor à cultura, identidade dos sujeitos e do seu território, dando sentido a escola e tudo à sua volta.

No contexto agrário, a reforma agrária em sua definição geral é a reorganização mais justa da terra no campo, num país onde a estrutura fundiária corresponde à elite e ao poder, da centralidade das lutas pelas bases materiais de existência (ARROYO, 2015).

Logo, sendo um processo intencional e histórico, é necessário olhar com atenção para a construção dos processos definidores da Educação do Campo realizada pelos camponeses e organizados a partir do momento em que conquistam ou reconquistam a terra, além de considerar suas necessidades econômicas, sociais e educacionais desses sujeitos que por muitos anos foram esquecidos pelas incipientes políticas públicas (ZART, 2012).

Isso posto, diante do contexto atual de desequilíbrio ecológico, desigualdade social, desemprego, violência e outros problemas que envolvem os processos capitalistas, das políticas neoliberais e do meio ambiente, faz-se necessário a construção de novos pensamentos no qual o crescimento seja pensado numa outra racionalidade ambiental.

De maneira concisa, após essas reflexões e vivências, decidi pesquisar a Educação do Campo e Práticas Pedagógicas na dimensão do saber ambiental do território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Sala Anexa Sadia no Distrito de Nova Cáceres, MT, pois, trabalhar o saber ambiental, o território e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, permite construir novos comportamentos e a criação de soluções para os problemas ambientais, sociais, culturais e econômicos que rodeiam a comunidade escolar.

Lembrando que a educação é prática social e dialética em que devemos considerar o todo e para isso as partes, e o modo de pensar o campo reflete a busca por temáticas que abordem tais práticas, sejam elas ambientais, sociais ou culturais, criando estratégias

pedagógicas baseadas na experiência para a concretização das atividades ministradas nas escolas do campo.

Para isso as escolas do campo precisam trabalhar o seu território nas suas variadas formas, recorrendo a práticas pedagógicas trans e interdisciplinares que atendam às suas especificidades, pois, a escola necessita ser democrática e decolonial, de espaço de troca e interação com a realidade local.

Assim, o território pesquisado tem com base o conceito desenvolvido por Saquet (2009), quando afirmam ser uma questão epistemológica, ontológica e política, modificando-se no espaço e no tempo, que se constrói socialmente, produto de domínio social, inserido num campo de poder e de relações socioespaciais do cotidiano.

E o saber ambiental retratado apresenta consonância com Leff (2001), configurando-se em contextos ecológicos, sociais e culturais, problematizador dos paradigmas já existentes, buscando novas formas de compreensões teóricas e práticas de apropriação do mundo na formação do conhecimento e na transformação da realidade por ser um saber não homogêneo que considera os saberes ambientais de cada comunidade. Além de mostrar que as especificidades, as diferenças culturais e sociais que estão intrinsecamente ligadas à vida no campo não torna os camponeses inferiores a população urbana, mas contribui para o reconhecimento de suas origens, pois, somente quando os sujeitos situados se percebem, não se reduzem a objetividade alienadora, sendo assim, terão consciência de que são homens/mulheres históricos e culturais.

Zoia e Peripolli (2015), explicam que cidadania é algo que não se aprende somente com livros, por isso, o cidadão do campo precisa reconhecer seu espaço e o seu direito à terra, bem como a sua vivência e o tipo de educação que lhe é oferecida, já que é o que lhe é disponibilizada como educação que promoverá nos homens e mulheres essa sensação de reconhecimento supracitado.

Aprendemos desde que nascemos, os saberes de nossos pais é que nos prepara para o início da vida, sendo a base para o despertar da curiosidade que move a construção dos outros, não existindo saberes mais ou menos, apenas saberes.

Então, a partir de reflexões e discussões promovidas pelas leituras sobre Educação do Campo, movimentos sociais e práticas pedagógicas e da escola do campo, surgiu o seguinte problema de pesquisa: **Como as práticas pedagógicas da Educação do Campo possibilitam o desenvolvimento da educação na dimensão do saber ambiental do território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Sala Anexa Sadia no Distrito de Nova Cáceres, MT?** E para tentar responder à questão formulada tivemos como objetivo geral:

Compreender se as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação do Campo possibilitam o desenvolvimento do saber ambiental do território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Sala Anexa Sadia.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: **analisar o Projeto Político Pedagógico para apreender as concepções da dimensão do saber ambiental trabalhado na Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Sala Anexa Sadia; entender as práticas pedagógicas realizadas na Educação do Campo para a produção do saber ambiental na escola; interpretar como os estudantes vinculam o saber ambiental produzidos na comunidade escolar com a realidade do território.**

Para tanto, dialogamos com diversos autores que amparam os estudos e a pesquisa, mas os principais considerados, foram: Freire (1987; 2009), Arroyo (2015), Caldart (2009, 2012), Frigotto (2000; 2012, Peripolli (2015; 2008), Machado (2009), Bitencourt e Zart (2015; 2017), Zart (2004; 2012), Leff (2001; 2009), Guimarães (2005), Morin (2001) e Bardin (2011).

Portanto, tais autores foram importantes na constituição das relações entre a questão problema desta investigação, os referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa de campo, coleta de dados e sistematização para a análise de dados que contribuíram para a produção da dissertação.

A dissertação estrutura-se em cinco seções, mesclando teoria com empiria no decorrer de todas as seções: a primeira refere-se à introdução que contextualiza o universo da pesquisa, discorrendo sobre a problemática e os objetivos. A segunda traz a abordagem teórico-metodológicas adotadas na construção do trabalho. A terceira aborda a Educação do Campo da sua origem até a atualidade, bem como seus marcos regulatórios e a concepção de escola do campo. A quarta traz o território da Educação do Campo refletido. A quinta e última seção apresenta as práticas pedagógicas e a dimensão do saber ambiental para interpretar como os estudantes percebem e vinculam o saber ambiental por meio das práticas pedagógicas.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.
(Paulo Freire)

A epígrafe acima traduz o sentido de pesquisar, o ato de levantar problemáticas desafia o próprio eu a buscar formas de criar sentido de ser e do estar em sociedade que só a partir da compreensão permite o homem se transformar.

O conhecimento sobre os diferentes caminhos metodológicos que orientam as pesquisas em educação, beneficiam a qualidade das investigações no sentido de garantir maior severidade, buscando aumentar o grau de emancipação humana e, por consequência, diminuir as desigualdades sociais (GAMBOA, 2012).

O objetivo desta seção é apresentar o caminho percorrido para a construção do conhecimento científico produzido, bem como os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa.

Na primeira parte, apresentamos a abordagem teórico-metodológicas que fundamentaram este processo investigativo. Na segunda parte está o lócus da pesquisa e o universo estudado. Na terceira estão os procedimentos adotados para a coleta de dados e na quarta detalhamos o método de análise dos dados e como estes foram analisados.

2.1 Abordagem epistemológica da pesquisa

Essa pesquisa foi embasada nos conceitos da pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-dialético.

Para Gamboa (2012), a pesquisa qualitativa com enfoque dialético possibilita a percepção dos fenômenos educativos em seu devir e seu processo histórico, fundada na dialética e nos movimentos contraditórios.

Nesse sentido, Zart (2012), afirma que o processo dialógico é formulado a partir de diversas razões que enriquecem o saber, pois o conhecimento científico presente no cotidiano

das pessoas são saberes que se renovam a partir de suas vivências e das práticas sociais em que estão inseridos.

E no campo, seja nas casas, nos sítios ou fazendas cada um tem uma função específica, cada sujeito integrante, sendo consciente de sua ação faz sua parte, pensando a comunidade como um todo. Por esse motivo Gamboa (2012) destaca que a socialização dos sujeitos ajuda a revelar as implicações filosóficas e ideológicas de um determinado modelo de investigação científica e permite elucidar as profundas relações entre conhecimento e interesse.

Por sua vez, Minayo (2010), enfatiza que a abordagem qualitativa busca compreender como as pessoas atribuem suas experiências com sua relação no mundo. Sendo assim, é o tipo de pesquisa mais apropriada para estudos que envolvem fenômenos sociais e culturais.

Nesse caso, o materialismo histórico-dialético precisa ter presente em seu estudo a concepção dialética da realidade natural, social e do pensamento. Assim, não é possível para o pesquisador inserido no mundo ocidental e ocidentalizado capitalista, imbuído de uma concepção da realidade, realizar uma investigação no campo social, especificamente no campo educacional, se não tiver conhecimento sobre o materialismo histórico que é a estrutura das formações socioeconômicas, dos modos de produção, relações, concepção de homem e educação (TRIVIÑOS, 1987).

De acordo com Gadotti (2010), Marx compreendia que a origem da realidade social não reside nas ideias, na consciência que os homens têm dela, mas na ação concreta, na materialidade da vida. Ele sustentava que o próprio homem, que configura como ser, produz a si mesmo, pela sua atividade, maneira de viver, pelo modo de produção da vida material e a condição para isso, é o trabalho.

Nesse aspecto, a teoria marxista busca desconstruir a hegemonia que o capitalismo estabeleceu, quando observamos a nossa volta, o que constatamos é um sistema que impede a construção do pensamento crítico sobre a realidade. Na escola isso é cada vez mais latente no trabalho e avaliação do professor pelo Estado. A cada dia surge um material privado para o professor preencher e seguir, sem considerar a singularidade do seu educando.

Tavares (2018), assegura que para Darcy Ribeiro o capitalismo arrasa tudo, mas sobretudo desencadeia um profundo processo de desenraizamento junto aos povos originários. Isso indica que esse sistema muda todas as condições sociais e culturais, promovendo um movimento de criatividade cultural e civilizatória inigualável em um povo ou nação.

Ademais, Konder (2008), explica que Karl Marx ao estudar a sociedade capitalista, observou que no capitalismo, alguns homens passaram a dispor dos meios para explorar o trabalho dos outros, impondo aos trabalhadores condições que não eram livremente assumidas

por eles, introduzindo no interior da comunidade humana, um novo tipo de contradição, a alienação do trabalho.

Nas escolas o que temos presenciado é esta contradição, a alienação do trabalho do professor ao ter uma autonomia profissional e pedagógica limitadas pela padronização e plataformas de ensino, ficando refém de sistemas tecnológicos de um governo neoliberal, que não visa emancipação e, sim, subordinação e "amém" (obediência). Mas isso não significa que o problema seja a tecnologia, pois ela pode ser uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem. O empecilho vem da política de governo e da classe que rege a educação objetivada para eles, não subjetivada para nós.

Por isso, Frigotto (2000), reforça que o conhecimento é proveniente da práxis, enquanto elemento inseparável entre teoria e ação. Sendo assim, a reflexão teórica que se dá na busca pela compreensão da prática, não se conforma em uma compreensão utilitarista, mas em razão da ação que visa a transformação omnilateral.

Segundo, Freire (1987), a transformação verdadeira, acontece desde que os sujeitos consigam captar as dimensões concretas que freiam a vocação ontológica de homens e mulheres, por consequência, desenvolve a consciência epistemológica, desvelando e anunciando o "inédito viável", o qual somente se concretiza pela ação.

Nesta perspectiva, baseada na abordagem crítica e dialética, enfatizamos todo processo e não apenas o produto final, porque, esse trabalho não é produto, mas, é síntese que reúne elementos de diferentes sujeitos e realidades.

Portanto, a atividade de investigar se trata do desenvolvimento de um modo de ser, de uma atitude social e de um comprometimento político que assumimos com o nosso "eu", com o outro e com o mundo.

2.2 Lócus da pesquisa e sujeitos da pesquisa

A pesquisa ocorreu no território do assentamento Vila Sadia no Distrito de Nova Cáceres. Localiza-se às margens da BR 070 no KM 663, município de Cáceres, estado de Mato Grosso. A formação do assentamento deu-se com a ocupação de famílias oriundas dos municípios de Cáceres, Várzea Grande e Cuiabá (MACHADO, 2013).

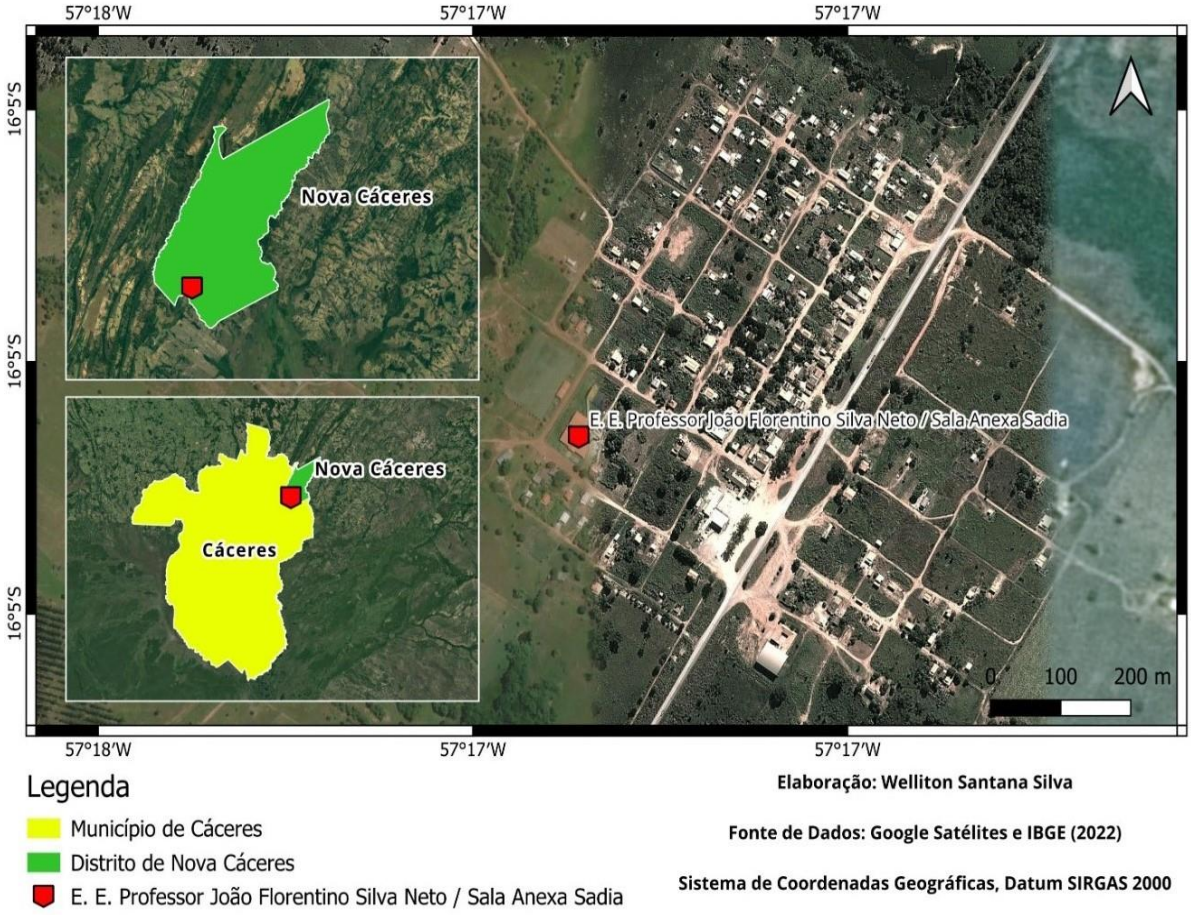
Segundo a autora supracitada, o assentamento Sadia não foi organizado somente por trabalhadores rurais sem terra, mas por pessoas que moravam na periferia urbana, que foram para o campo em busca de uma melhor qualidade de vida e dignidade, dadas as condições de precariedade e dificuldades que viviam.

Ademais a pesquisa transcorreu na Sala Anexa Sadia, uma extensão da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto do Distrito do Caramujo, município de Cáceres, distante a 100 km de onde a pesquisa efetuou-se. Então, como extensão, recepciona o Ensino Médio no período vespertino para a comunidade conhecida como Vila Sadia.

Os sujeitos participantes da pesquisa são 7 professores e 26 estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto - Sala Anexa Sadia.

Abaixo, trazemos a imagem do mapa de localização do Distrito de Nova Cáceres e da Sala Anexa Sadia da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Lócus da Pesquisa, no mapa podemos visualizar onde está o Distrito de Nova Cáceres dentro do município de Cáceres e onde se situa a escola.

Imagem 1 – Mapa da localização do Distrito de Nova Cáceres



Fonte: (SILVA, 2023).

2.3 Procedimentos metodológicos

Os eventos, fenômenos acontecem num dado momento da história, e enquanto pesquisador, faz se necessário tomar o objeto de estudo, desvelar os combates travados pelas forças civis e forças políticas na fase histórica delimitada, e neste percurso identificar, entender e descrever as formas pelas quais o objeto é investigado, refletindo assim, antagonismos (NETO; COLARES, 2010).

Por isso, numa pesquisa as técnicas de construção de instrumentos de coleta e análise dos dados, necessitam considerar o nível metodológico, que é relação entre o objeto estudado e o sujeito da pesquisa; nível teórico, que mapeia os autores e os fundamentos que o pesquisador utilizou; nível epistemológico, que compreende as relações causais que influenciam nos resultados; nível gnosiológico, que percebe como o pesquisador seja capaz de abstrair daquele contexto específico e o nível ontológico, que compreende como o pesquisador distingue a influência do homem, da realidade, da intencionalidade e historicidade nos resultados (GAMBOA, 2012).

Deste modo, Gamboa (2012), entende que somos indivíduos históricos, sujeitos e objetos do conhecimento, vinculado a perspectivas metodológicas, epistemológicas, gnosiológicas e ontológicas. Ressalta, então, que traçar o caminho, antes de definir os pontos de partida e de chegada, de conhecer as condições do trajeto, os recursos e os meios é, segundo diz a expressão popular, “colocar a carroça na frente dos bois”.

Assim, a presente pesquisa construída seguiu os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e pesquisa de campo.

Na Pesquisa bibliográfica efetuamos o levantamento dos referenciais teóricos já estudados como livros e artigos científicos, publicados por meios escritos impressos ou digitais, que permitiram a familiarização com a temática de interesse (FONSECA, 2002; TRIVIÑOS, 1987).

Gil (1991), explica que a pesquisa bibliográfica é um trabalho de natureza exploratória também, pois, propicia bases teóricas ao pesquisador e auxilia no exercício reflexivo sobre o tema em estudo, servindo para o ambientar, sendo base teórica, deve constituir-se de leitura seletiva, analítica e interpretativa de livros, artigos, reportagens, textos da internet, filmes e imagens.

A partir disso, decidimos pelo do título desejado, a formulação da questão problema, dos objetivos geral e específicos, realizando também um levantamento de trabalhos produzidos na mesma perspectiva, buscando fontes que deram suporte para a construção desta pesquisa.

Em seguida, recorremos a pesquisa exploratória que tem por objetivo principal o aprimoramento de ideias, com planejamento flexível que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado, assim, utilizamos da entrevista para conhecer e fazer a primeira aproximação com o lócus da pesquisa (GIL, 2002).

Depois, recorremos à pesquisa documental que dispõe de materiais que ainda não foram tratados analiticamente; as fontes dessa pesquisa podem ser diversas, documentos como cartas pessoais, diários, fotografia, memorandos, regulamentos, ofícios, relatórios ou pareceres, tornando-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica, já que os documentos subsistem ao longo do tempo (GIL, 2002).

Sendo assim, realizamos o levantamento dos documentos tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto - sede, dos pareceres e termos disponibilizados na Sala Anexa para entender a Educação do Campo, o processo de ensino-aprendizagem e a dimensão do saber ambiental do território, a partir das práticas pedagógicas produzidas.

Após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UNEMAT, sob parecer consubstanciado de Número 6.023.880 de 26 de abril de 2023, iniciamos a pesquisa de campo no mês de maio de 2023, momento que apresentamos o projeto de pesquisa com todas as documentações necessárias, explicando a diretora responsável pela unidade escolar sobre o que era o projeto, objetivos e a importância para a comunidade escolar e para Educação do campo no município e no Estado de Mato Grosso. Da mesma forma, procedemos com os professores e estudantes da Sala Anexa.

Então, a pesquisa de campo para Fonseca (2002), é definida por investigações que vão além da pesquisa documental ou bibliográfica, ela busca a coleta de dados junto às pessoas por meio de aplicações de questionários, roda de conversas, interação e observação.

A pesquisa de campo é o momento em que o pesquisador tem a possibilidade de inserção no lócus da pesquisa, assim, Zart (2012), afirma que a pesquisa de campo é um processo de imersão, que busca compreender as atitudes, percepções e ações dos sujeitos sociais do campo.

Com o início da pesquisa de campo para a inserção e coleta de dados, aplicamos primeiramente um questionário para caracterizar o perfil dos professores (apêndice B), para subsidiar o conhecimento do processo de ensino-aprendizagem da Educação do Campo na dimensão do saber ambiental do território na Sala Anexa, logo após, foi aplicado um questionário de caracterização com os estudantes (apêndice B) também, já que era importante saber qual o perfil do sujeito participante do processo mencionado.

Segundo Gil (2008), o questionário é conceituado como uma técnica de investigação, composta por questões que serão apresentadas por escrito aos sujeitos, com o propósito de adquirir conhecimento acerca das suas perspectivas, convicções, emoções, expectativas, vivências e outros elementos pertinentes.

Posteriormente, realizamos duas rodas de conversa com os estudantes do Ensino Médio da Sala Anexa Sadia registradas em caderno de campo e fotografia para compreender as práticas pedagógicas realizadas na extensão e interpretar como os estudantes vinculam o Saber Ambiental produzidos com a realidade do seu território. A primeira roda de conserva aconteceu com os estudantes do 1 Ano e a segunda roda foi com os estudantes do 2 e 3º ano do Ensino Médio.

Para os autores Moura e Lima (2014), a roda de conversa é uma construção coletiva e dialogada de produção de dados, que possibilita compreender o objeto de estudo, permitindo a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas em que os sujeitos estão inseridos.

Ao realizar as rodas de conversa, explicamos ser um momento para diálogo e liberdade, deixando assim os estudantes livres para se expressarem da forma que se sentissem confortáveis. Lembrando sempre que a roda de conversa pode não ser uma roda circular.

A primeira roda de conversa foi construída com os estudantes do 1º Ano do Ensino Médio. Onde os estudantes construíram respostas para as questões produzidas, através da sistematização do conhecimento de cada um, formando várias respostas para a mesma questão.

Essa roda de conversa supracitada ocorreu em quatro momentos, o primeiro momento aconteceu para respostas escritas individuais por grupo, envolvendo as três dimensões temáticas (destinando no máximo 40 minutos).

No segundo momento reuniu-se os grupos para debater o que cada participante escreveu, socializar, debater e tirar uma síntese por dimensão temática (destinando no máximo 60 minutos). Aqui, tivemos a ideia de sistematizar as dimensões temáticas na lousa, pois, observando os estudantes, acreditamos que foi uma alternativa para trabalhar as temáticas para relembrar aos mesmos que as questões propostas fazem parte da vida de cada um, ou seja, do cotidiano. Sendo assim, o tempo destinado para o terceiro momento dedicamos na sistematização e diálogo com os estudantes.

Para o terceiro momento, pensamos numa plenária por dimensão temática (destinando no máximo 40 minutos). Algo que não deu certo em função do segundo momento ter demandado maior tempo. Então fomos para um intervalo de 15 minutos para o lanche, em

seguida fomos para o quarto momento, onde foi destinado 60 minutos para discussão geral e fechamento.

A segunda roda de conversa ocorreu com os estudantes do 2º e 3º Ano do Ensino Médio. Nos apresentamos e os conhecemos também, perguntando sobre profissões, desejos, para enfim, adentrar na proposta da pesquisa, mas com eles não conseguimos dividir os momentos, assim, iniciamos a sistematização das questões temáticas, perguntando para eles se conheciam ou se já tinham ouvido falar daquele assunto, qual era a concepção que tinham a respeito, lembrando a eles, que não estávamos ali para julgá-los, mas sim construir com eles o conhecimento científico através dos seus saberes.

Nesta segunda roda, utilizamos as quatro horas para diálogo e sistematização das temáticas da pesquisa, fazendo apenas o intervalo de 15 minutos dos quais tirou-se para fazer um lanche e descansar. Essa segunda roda, mostrou o que a teoria relata sobre o campo em relação às singularidades que encontramos nele.

Cada roda de conversa foi realizada de uma forma, pois, através dos saberes dos sujeitos pesquisados foram trabalhadas as questões temáticas que envolveram a pesquisa.

Isto, significou que, podemos fazer e pensar de formas diferentes, mas é necessário um objetivo comum para haver união em busca de conhecimento e de melhores condições de vida e trabalho. Porque, todo ser humano precisa de liberdade de escolhas para seguir seus caminhos rumo à emancipação de si mesmos e de todos.

Colaboraram autorizando formalmente na pesquisa o total de 26 estudantes e 7 professores, sendo três de Ciências da Natureza e suas tecnologias, dois de Ciências Humanas e suas tecnologias e dois de Linguagens.

Quadro 1- Temáticas trabalhadas na roda de conversa

TEMÁTICAS PARA DISCUSSÃO			
Participantes da Pesquisa	**Temática 1**	**Temática 2**	**Temática 3**
Estudantes	**Educação do Campo**	**Saber Ambiental e Território**	**Práticas Pedagógicas**

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Acima, apresentamos o quadro de temáticas produzidas para a realização das rodas de conversas com os estudantes.

Nessa pesquisa, utilizamos o caderno de campo para registrar as observações realizadas.

As autoras Lüdke e André (2018), relatam que a observação propicia contato mais pessoal do pesquisador com o objeto de estudo, é ver o fenômeno e descrevê-lo, sendo importante para compreender o objeto estudado.

Para além disso, os autores Laville e Dionne (1999), informam que a observação contribui para situar, orientar os passos do pesquisador a reconhecer os sujeitos participantes da pesquisa, portanto, para eles é um importante instrumento de coleta de dados que nos ajuda a apreender o mundo que nos rodeia.

Observar para fins científicos, segundo as autoras Silva e Ferreira (2015), significa muito mais que enxergar e escutar, consiste em apreender além do falado, examinar nas entrelinhas da fala, do comportamento e até do momento em que o sujeito não fala nada, mas que as suas ações falam por ele.

Portanto, a observação é um instrumento de coleta de dados que permite a captação de informações que não foram coletadas por outros meios.

2.4 Análise dos dados

Para a análise dos dados, partimos da perspectiva histórico-dialética, considerando a necessidade de apreender o fenômeno em suas múltiplas determinações (CARVALHO, 2011).

Na análise dos dados levantados, relacionamos os dados coletados a campo com a teoria. A produção final dos resultados da pesquisa, com base nos dados levantados, foi sistematizada por meio da análise de conteúdo que Bardin (2011, p. 48), descreve como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Essa técnica de análise tem a finalidade de dar maior profundidade à pesquisa em relação aos dados coletados nos diferentes momentos, dando compreensão para as narrativas dos sujeitos.

Este tipo de análise possui três etapas, que é a pré-análise, objetivando a organização dos materiais; a exploração do material, que pode ser realizada manualmente ou por meio computacional. Na pesquisa foi feita a exploração manual e computacional. O tratamento dos resultados obtidos e interpretação, onde o analista realiza a inferência e interpreta os dados com base nas significações e operações estatísticas (BARDIN, 2011, P. 131).

Primeiro realizamos a análise manual dos questionários aplicados aos estudantes e professores para caracterização e conhecimento dos sujeitos participantes. Abaixo segue o quadro das categorias empíricas elaboradas.

Quadro 2 - Categorias empíricas a partir dos questionários

CATEGORIAS EMPÍRICAS	
ESTUDANTES	**PROFESSORES**
Educação do Campo	Educação do Campo
Espaço-campo	Contraposição entre cidade e campo
Escola-horta	Práticas Pedagógicas
Conhecimento popular	Saber Ambiental

Fonte: Elaboração da autora (2023).

As categorias acima são categorias empíricas, criadas a partir das respostas dos questionamentos realizados aos professores e estudantes para codificação e, posterior, significação das visões de mundo dos sujeitos participantes da pesquisa.

Após a análise, foi feita análise pelo software *Iramuteq*, para isso, utilizamos as respostas de cinco entrevistas realizadas com professores da Escola Estadual Professor João Florentino da Silva Neto – Sala Anexa Sadia, onde foi organizado em cinco corpus textuais das entrevistas que passaram por um tratamento de dados.

Visando obedecer às regras Salviati (2017), propõe a exclusão de sinais proibidos como aspas, cifrão, porcentagem, negrito, itálico, etc; formatação em texto corrido; utilização de letras maiúsculas somente para nomes próprios; união de palavras compostas por *underline;* padronização de termos; realização de complementação em frases que não estão completas, sem mudar o sentido; revisão gramatical e concordância; exclusão de palavras de expressão que não estão englobadas no contexto.

Após o tratamento dos dados textuais foi incluso em um arquivo de extensão txt e importado no Software *Iramuteq* (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) que possibilita diferentes tipos de análises, como por exemplo a análise de similitude, cálculos de frequência de palavras, nuvem de palavras e classificação hierárquica descendente (CAMARGO; JUSTOS, 2013).

Nesse sentido, com propósito de realizar a análise do corpus textual, foi utilizado a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que traz a possibilidade de classificação dos segmentos de texto (ST) em relação a classificação de seus vocabulários, tendo como objetivo

a criação de classes de Unidades de Contexto Elementares (UCE) que demonstra os vocabulários semelhantes e distintos entre si (CAMARGO; JUSTOS, 2013).

Para Correa, Sguarezi e Melo (2022), as categorias que são criadas com base na Classificação Hierárquica Descendente precisam reter quantidade superior a 75% dos segmentos de textos referente ao corpus textual. Deste modo, foi gerado 31 de 39 segmentos classificados, ao qual se demonstrou significativa com retenção de 79,49% dos segmentos textuais.

Com o objetivo de formação de um dicionário de palavras, o software realiza essa análise tendo como base o teste qui-quadrado (chi²) que demonstra uma associação das palavras com a classe à qual é designada após análise. Dessa forma, quando o valor do qui-quadrado (chi²) for maior ou igual a 3,84, afirmamos sua relevância com a respectiva classe (SOUZA *et al.*, 2018).

A seguir, demonstramos a análise de CDH do Iramuteq ao qual resultou na criação de sete classes que estão demonstradas na tabela abaixo.

Tabela 1 - Classificação hierárquica descendente do corpus textual

	Palavras	**chi²**	**Percentual**
Processo de Ensino-aprendizagem Classe 4 (12,9%)	Aprendizagem	31	100
	Ensino	8,54	66,67
	Indicador	8,54	66,67
	Redimensionamento	7,22	42,86
	Palavras	**chi²**	**Percentual**
Território Classe 3 (12,9%)	Redimensionamento	15,75	57,14
	Sala Anexa	8,54	66,67
	Município	5,62	50
	Governo	3,89	40
	Palavras	**chi²**	**Percentual**
Gestão e espaço escolar Classe 7 (19,35%)	Autonomia	31	100
	Espaço	10,67	66,67
	Palavras	**chi²**	**Percentual**
Práticas Pedagógicas em Educação do Campo Classe 2 (16,3%)	Possibilitar	17,27	100
	Relação	14,05	66,67
	Educação do Campo	10,84	45,45
	Acreditar	8,48	60

	Aluno	6,27	66,67
	Desenvolvido	6,27	66,67
	Território	4,77	42,86
	Rural	3,89	50
Atividades pedagógicas Classe 1 (12,9%)	**Palavras**	**chi²**	**Percentual**
	Conteúdo	15,76	75
	Exemplo	11,77	60
	Atividade	9,11	50
	Construção	8,54	66,67
	Prático	3,89	40
Formação Docente e Currículo Classe 6 (12,9%)	**Palavras**	**chi²**	**Percentual**
	Voltar	31	100
	Formação	13,2	66,67
	Considerar	8,54	66,67
	Educação do Campo	8,35	36,36
Formação Continuada Classe 5 (12,9%)	**Palavras**	**chi²**	**Percentual**
	Formação	13,2	50

Fonte: Elaborado pela autora por meio do *software* Iramuteq (2023)

Isso resultou em repartições no dendograma[1] em duas categorias, a primeira apresenta em seu dendograma as classes 4, 3 e 7. A segunda repartição demonstra as classes 2, 1, 6 e 5. As categorias aqui são chamadas de classes, nesse tipo de classificação realizada pelo Software *Iramuteq*.

Ademais, a primeira repartição se dividiu em duas subcategorias: a primeira subcategoria da classe 4 e 3, a segunda subcategoria com a classe 7. A segunda repartição foi dividida também em duas subcategorias: a primeira constando as classes 2 e 1, já a segunda com as classes 6 e 5.

A classe 4 foi nomeada como “Processo de Ensino-aprendizagem” tendo em vista o diálogo sobre os indicadores de desempenho de aprendizagem. Desta forma, a palavra “aprendizagem” apresenta relevância pois seu chi² é igual a 31, conforme trecho da entrevista 5:

[1] Dendograma é o resultado do processamento e análise do Software, nesse caso, a relação das classes em agrupamentos. Software (Klamt; Santos, 2021).

> *"Embora possa haver situações em que a reorganização das escolas contribua para melhorar os indicadores de desempenho da **aprendizagem**, é fundamental avaliar cuidadosamente os efeitos sobre os estudantes, professores e comunidades envolvidas".*

A classe 3 pode ser classificada como "Território" devido a abordagem sobre o processo de redimensionamento. Neste sentido, a palavra "redimensionamento" possui relevância pois o chi² é igual a 15,75, conforme trecho da entrevista 3:

> *"Na Anexa Sadia ainda não tivemos o **redimensionamento**, mas sabemos que para o ano que vem nossa sala anexa também passará por esse processo, fomos informados pela Assessoria Pedagógica do Município. Na minha opinião não achei viável o **redimensionamento"**.*

A classe 7 tem como classificação o termo "Gestão e espaço escolar" pois o contexto da entrevista demonstra a falta de autonomia do espaço escolar. O termo "autonomia" é expressivo pois possui chi² é igual a 31, conforme trecho da entrevista 2:

> *"Temos pouca **autonomia**, uma vez que a escola municipal é quem coordena o espaço. O espaço é dividido de acordo com o número de turmas, por exemplo 3 salas do ensino médio, banheiros, cozinha, pátio, quadra poliesportiva são compartilhados, e temos 1 sala de professor".*

A classe 2 foi estabelecida como "Práticas pedagógicas em Educação do Campo" com base nas relações das práticas pedagógicas e suas relações com a Educação do Campo. É possível analisar que a palavra "Educação do Campo" é significativa pois possui chi² é igual a 10,84, conforme trecho da entrevista 5:

> *"Acredito que as práticas pedagógicas desenvolvidas possibilitam ao estudante fazer a relação entre a **Educação do Campo**, o saber ambiental e o território com a realidade".*

A classe 1 foi definida como "Atividades pedagógicas", atentando a realização de atividades práticas realizadas no ambiente escolar. O verbo "realizar" possui relevância para esse contexto, pois possui chi² é igual a 19,14, conforme trecho da entrevista 3:

> *"Além das salas de aula para trabalhar a parte conceitual também disponibilizo de um amplo espaço onde posso **realizar** as atividades na prática, como por exemplo no trabalho com a horta, medidas, ângulos dentre outros".*

A classe 6 delimitou-se a expressão "Formação Docente e Currículo", haja vista que o contexto abordado se refere à formação e ao currículo. O verbo "voltar" possui grau significativo, haja vista que o chi² é igual a 31, conforme trecho da entrevista 2:

> *"Infelizmente não tenho nenhuma formação **voltada** para Educação do Campo. A única vez que vi o Projeto Político Pedagógico, foi na semana pedagógica no começo do ano na sede da escola. As disciplinas na qual trabalho não engloba essa temática*

> *da Educação do Campo, porém durante as explicações dos conteúdos faço apontamentos voltados para a vida no campo".*

Na classe 5 a expressão para classificação foi "Formação Continuada" levando em conta a formação profissional contínua. O substantivo "formação" demonstra relevância no enredo das entrevistas, pois possui chi² é igual a 13,2, conforme trecho da entrevista 4: *"As formações realizadas pela DRE/SEDUC não contemplam de forma concreta a zona rural".*

Por meio disso, pudemos fazer uma conversa entre a teoria e a prática sobre os olhares dos sujeitos em relação à Educação do Campo, território e práticas pedagógicas na dimensão do saber ambiental.

As análises manuais e computadorizadas subsidiaram o processo de entendimento, escuta e posterior busca de significações das mensagens recebidas por meio dos questionários, rodas de conversa, entrevista e observação. Essas análises, possibilitaram responder os objetivos da pesquisa e, consequentemente, sua problemática como poderá ser visto nas seções subsequentes.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: UM BREVE HISTÓRICO

O sentido do nosso movimento não é anterior à nossa intervenção: é instaurado por nós, dentro dos limites que nos são impostos pelo quadro em que nos inserimos.
(Leandro Konder)

A história da educação brasileira é marcada por influências externas cujos modelos pedagógicos tiveram como base o conservadorismo jesuítico e, posteriormente, o caráter tradicional e tecnicista, marcado pela transmissão de conteúdos que interessavam aos donos do poder em cada época da história do nosso país (SCALABRIN, 2019).

Por isso, iniciamos com a epígrafe acima, porque, a Educação do Campo, além de política pública, foi e continua sendo, um contraponto que causa movimento na ação humana, assim, precisamos pensar qual movimento devemos fazer para transpor o que está posto.

A Educação do Campo é um lugar de luta e rebelião, mas também, lugar de criação. É necessário a rebeldia para a conquista de melhorias, mudanças do que é imposto, daquilo que é latifúndio e pagão[2].

Nesta seção abordamos um breve histórico do processo constitutivo da Educação do Campo até a contemporaneidade, dos marcos regulatórios e para finalizar, trazemos também a escola do campo para além de sua nomenclatura.

3.1 Educação do campo: de sua gênese à contemporaneidade

A Educação do Campo é fruto de lutas do povo camponês, que sempre buscou melhores condições de vida, trabalho e educação dentro do seu território. É uma educação que objetiva incluir, celebrar a terra e todos os outros elementos da natureza, desde sua gênese até a contemporaneidade.

O movimento do campesinato foi adotando aos poucos as práticas ecológicas de cuidado com o seu ambiente, a distorção ocorreu com o capitalismo no campo e mudanças substanciais nas relações de produção, em especial a terra sendo espaço de produção comercial ligado ao modelo urbano-industrial-financeiro.

Nesse sentido, Zanelli (2015), afirma que o chão onde nasceu a Educação do Campo é o chão das contradições, do avanço do agronegócio, da resiliência e da resistência dos

[2] Pagão foi uma palavra utilizada em alusão à música “amor e sexo” cantada por Rita Lee.

movimentos sociais. Desse jeito, são consequências das políticas públicas, mas principalmente, do questionamento da contribuição da escola e da educação para os movimentos ao constituir reforço para o território camponês ao educar de acordo com seu modo de vida.

Para Bönmann (2015), a Educação do Campo nasceu da prática coletiva dos movimentos sociais que lutaram e lutam pela reforma agrária, por políticas públicas e pela expansão dos seus direitos. Onde a escola do campo é espaço para valorização dos saberes, cultura e trabalho, que possibilita a intervenção e modificação nas relações sociais.

Fernandes (2005), define os movimentos sociais como forma de organização socioterritorial de camponeses ou famílias sem-terra, de trabalhadores rurais assalariados que lutam pelos direitos à terra, por melhorias das condições de trabalho, representando uma forma de resistência contra a expansão do capitalismo que oprime e destrói as possibilidades de viver da terra, degradando o mínimo possível.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, foi um dos movimentos que assumiu a Educação do Campo como uma de suas bandeiras. Os debates no movimento, as marchas, reuniões, encontros e até a própria ocupação tinham como princípio a formação dos sujeitos com o propósito de conscientização da sua própria realidade, buscando formas para transformá-la (PAEZANO, 2019).

Nessa direção, consideramos a Educação do Campo uma prática social e política fundamental para a construção/reconstrução não só de uma educação de qualidade na medida em que questionamos e democratizamos os mecanismos de exercícios do poder, mas também de transformação de pensamento, possibilitando reflexões sobre o governo que atua para o povo e aquele que atua para a elite, discernindo qual o governo que queremos e qual o governo que iremos permitir que governe nosso país.

Oliveira (2016), diz que a Educação do Campo se diferencia da educação rural, ao constituir espaço de formação crítica e não somente de preparação para o mercado de trabalho. Uma vez que a educação rural é regida pelo controle político, tendo como propósito a escolarização, aqui em Mato Grosso o redimensionamento escolar realizado pelo governo é a educação rural.

A autora Machado (2013), amparada nas visões de Marx e Engels, caracterizou os sujeitos do campo pelo lugar onde vivem e trabalham, e por suas diferentes identidades culturais, bem como, nas particularidades do seu modo de produzir e reproduzir a vida no campo através do trabalho.

Contudo, a mesma autora acima citada, respaldada pelos autores Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p.25), explica que a expressão “camponês”, representa uma diversidade de

sujeitos, isto é, os que têm sua terra e vivem no campo, trabalham nele, incluindo os assalariados que estão nas fazendas.

Nesse sentido, acreditamos que o que diferencia a Educação do Campo da educação rural, são seus sujeitos, o projeto econômico, ecológico, a concepção de trabalho e vida. A educação rural é voltada para atender o projeto neoliberal, de currículo urbanista que visa a preparação de mão de obra barata para o mercado de trabalho, com pessoas alienadas e sem consciência crítica da realidade vivida. Em contrapartida à Educação do Campo foi forjada e conquistada com e para os sujeitos que vivem no campo, levando em consideração o seu modo de vida e reprodução e isso inclui o seu trabalho, pois, por meio do trabalho é que eles se educam também.

Em concordância com a colocação acima, Zart (2012), explicita que a política neoliberal não projeta a gestação de espaços públicos, por negar as políticas sociais, ao apropriar-se do estatal em benefício do capital, que rompe com os direitos sociais ao suscitar o olhar individualista, como vem acontecendo na educação, saúde e moradia, entre outros direitos sociais.

Com relação à educação, o que ainda chama atenção é o fato de que, no conjunto das discussões, costuma-se deixar de lado a necessidade de buscar estabelecer uma relação entre a concepção que se tem de campo, dos sujeitos que ali vivem e trabalham, o que reivindicam e qual o tipo de educação leva em consideração suas especificidades.

A maioria dos professores que lecionam na escola não moram na comunidade, desse modo, passam por privação de contato com a família, sobrevivem com o mínimo ao não terem uma alimentação adequada, ao ter que pagar aluguel, além de ter que ajudar a família que ficou na cidade no custo de vida. Isso evidencia a política da educação rural, onde a oportunidade é mais para os de fora, fazendo com que fiquem aprisionados no ganho de salário, tirando a oportunidade dos sujeitos que são da comunidade e que possuem qualificação para mediar a educação no seu território de vida.

Neste contexto, o materialismo histórico propicia reflexões sobre a realidade da Educação do Campo ao situar a totalidade das lutas dos trabalhadores numa perspectiva de transformação omnilateral, que transforme todas as dimensões humanas e, que se faz necessária para efetivação da práxis, correspondendo ao atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas existentes no país (CARVALHO, 2011).

Carvalho (2011), ao remontar a história da Educação do Campo, traz que num primeiro momento se fez para qualificar e dar título de doutor aos filhos do latifúndio, para depois assumir a tutela dos filhos da classe trabalhadora para preparação do mercado de trabalho e de

mão-de-obra barata, se organizando no país a partir da década de 1930 sobre o prisma funcionalista.

Na constituição de 1934, a educação rural passou promovida pela União, como mostra os parágrafos do artigo 121, abaixo:

> § 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.
> § 5º - A União promoverá, em cooperação com os Estados, a organização de colônias agrícolas, para onde serão encaminhados os habitantes de zonas empobrecidas, que o desejarem, e os sem trabalho.

Antes disso, não havia nenhuma legislação que tratasse da educação rural no Brasil. Conforme Carvalho (2011), no contexto do processo inicial da industrialização brasileira (1930-1945), a educação abraçou a compreensão utilitarista da produção agrícola e do capital. Depois, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelas nos grandes centros urbanos na década de 1960, a educação rural foi assumida pelo Estado como tática de contenção do fluxo migratório dos camponeses para a cidade.

Peripolli (2008), diz que os problemas no campo se intensificaram no período do regime militar (1964-1985), sobretudo com a modernização agrícola e o caráter autoritário do regime. Nesse período os camponeses foram proibidos de lutar pela reforma agrária ou qualquer reivindicação que alterasse a estrutura fundiária no país, que implantou sua política de colonização do governo da época.

Não bastasse o período supracitado, nas décadas de 1980 e 1990, aprofundou-se as políticas econômicas excludentes, tudo estava voltado para estimular o neoliberalismo, diminuindo a configuração do Estado ao retirar direitos históricos para responderem às necessidades que a crise do capital impunha (CARVALHO, 2003).

Com a Constituição Federal de 1988 é que a Educação do Campo passou a ser direito fundamental, independentemente do local. Surgindo, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/1996. Isso não significa que a Educação do Campo não existisse antes disso e que os camponeses não seriam mais considerados atrasados e tratados com descaso pelos governantes, pelo contrário julgavam ser desnecessário um tipo de educação que considerasse seu território e modo de vida (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

Então, diante do exposto, compreendemos que o que houve foi uma política contra-reforma agrária pelo governo militar que estava no poder, e a Educação do Campo só aconteceu depois de muitos embates de homens e mulheres do campo. É preciso deixar registrado, as lutas

e manifestações dos movimentos sociais em prol da educação, mais especificamente da Educação do Campo.

Desse modo as autoras Paezano e Bitencourt (2018, p. 103, *apud* Paezano, 2019), afirmam que:

> Nos anos de 1990, os movimentos sociais e sindicais iniciaram suas lutas, promovendo manifestações, no intuito de expor suas verdadeiras necessidades e buscar formas de resolvê-las, com ênfase nos movimentos sociais do campo, que resistiram na luta pela Reforma Agrária para realizar o sonho de possuir um pedaço de terra para viver e produzir com suas famílias.

Outro fato que não podemos deixar de mencionar, é que os movimentos mostraram a necessidade de construção de escolas que atendessem às necessidades do povo camponês.

Além disso, a Educação do Campo vinha sendo criada pelo seu povo, enquanto, a rural era o resultado de um projeto burguês criado para a população do campo, projetando dois paradigmas de distintos territórios, em que as diferenças básicas eram os espaços destinados à construção dos seus protagonistas (FERNANDES; MOLINA, 2004).

O marco institucional crítico das políticas agrícolas e educacionais foram as I e II Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em Luziânia (GO), pós LDB, respectivamente nos anos 1998 e 2004, com a fundação da Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo" por organizações e movimentos sociais de luta social, que passaram a defender a educação e a escola pública do campo, a partir do local onde o sujeito vive, contando com a participação dos mesmos.

A I Conferência Nacional, "Por uma Educação Básica do Campo", foi um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que levasse em consideração nos seus conteúdos e na metodologia, as especificidades do campo. Esse processo foi iniciado no final do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, considerado momento histórico, promovido pelo MST, no ano de 1997, em Brasília, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), essas entidades assumiram o dever de dar continuidade à mobilização nacional desencadeada pelo processo de preparação e de realização da referida conferência (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999).

A proposta da conferência teve em seu horizonte a consecução de políticas públicas para o desenvolvimento do campo e consequentemente da educação básica. Nessa conferência é proposto no texto base, a utilização da expressão "campo" no item 1.

> 1. Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 17).

Para o Movimento da Educação do Campo, a educação é concebida como um direito social e como uma estratégia política de forças para a construção de um projeto de "desenvolvimento de campo", desenvolvimento este, segundo seus precursores, capaz de incluir os expropriados do processo de dominação e exploração capitalista.

Peripolli (2008), explica que é nas diferenças das classes sociais que consiste e se constroem políticas públicas. Uma caracteriza-se pela reprodução da posição social, mantendo as estruturas vigentes e, as outras revelam as viabilidades de transformações, isto significa, dizer que, no caso do campo, ou estas atendem as expectativas dos camponeses ou dos latifundiários.

Já a II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC), realizada em Luziânia no ano de 2004, trouxe a ideia de formação de trabalhadores da educação, entendida na perspectiva social, colocada como política pública. A formação por sua vez deveria estar vinculada às políticas de valorização do profissional, o direito de produzir e reproduzir a vida, os saberes, os valores e a cultura (CARVALHO, 2011).

Caldart (2012), relata que a segunda conferência ampliou esse debate e reafirmou a necessidade de uma política específica de formação dos profissionais na Educação do Campo. As entidades participantes da conferência colocaram a necessidade de superar a desigualdade social e a miséria, existentes no campo, afirmando a importância do fortalecimento da produção familiar, que se constitui num projeto de desenvolvimento sustentável e na superação da dicotomia e subordinação do campo à cidade.

As conferências foram consideradas um movimento sociocultural de humanização e para Caldart (2012), elas foram um movimento que incidiu sobre a política de educação e dos interesses sociais das comunidades camponesas, incluindo os quilombolas, indígenas e assalariados vinculados à vida e ao trabalho rural.

Corroborando com o descrito acima, Carvalho (2011), afirma que para o Movimento de Educação do Campo, o desafio foi concretizar uma educação voltada para o desenvolvimento de formação humana vinculada a projetos históricos, concebido através de referências culturais, políticas e sociais para a intervenção dos sujeitos sociais na realidade.

Do mesmo modo, para Zart (2012), as conferências foram um espaço político e filosófico, que articularam os sujeitos sociais de universidades, dos movimentos sociais do campo e gestores públicos, na estruturação para a conquista de direitos sociais a serem estabelecidos como políticas públicas.

Para Caldart (2009), esse movimento trouxe uma importante lição para o pensamento pedagógico, que é a de prestar atenção nos sujeitos atores da ação educativa, isso, não se trata de elaborar políticas para os sujeitos do campo, mas sim construí-las para que possam ser protagonistas.

Compreendemos que a direção para organização escolar no espaço rural, sempre esteve ligada ao latifúndio, ao agronegócio e a agricultura familiar sempre subjugada. Então, a educação que esperançamos precisa mudar toda sua estrutura para integrar sociedade e escola, mostrando aos sujeitos que a democracia pode ser construída em comunhão, que necessitamos nos unir para romper o sistema para que as novas gerações possam viver livres e emancipadas.

Isto posto, para que isso aconteça, é vital trabalhar a interculturalidade crítica e a decolonialidade, que segundo Freire e Mota Neto (1987; 2016), motiva a busca de pontos de convergência na diversidade que a contemporaneidade proporciona. Assim, para garantirmos ou pelo menos para recorrermos, são os marcos regulatórios que darão suporte a nós cidadãos, independente da origem ou identificação.

3.1.1 Marcos regulatórios: direitos garantidos

Uma legislação garante que os direitos dos cidadãos sejam efetivados ou não. Nesse viés, ela favorece alguém. Se é assim, não é neutra e para ela ser neutra o que fazermos? Essa é uma indagação que fazemos ao pensar nos marcos regulatórios.

Seguindo esse pensamento, a autora Gentil (2002), destaca que as políticas públicas estão a favor de um projeto de classe, a partir de seus estudos, ela explica que o governo é responsável pelos aparelhos do estado e através deles encaminha e operacionaliza suas propostas na tentativa de materializar sua concepção de sociedade, ou seja, o grupo que está no governo trabalha no sentido de impor o seu projeto social a toda a sociedade através do uso das instituições que estão sob seu controle.

Couto (2021, p. 58), compreende que as políticas públicas incluem princípios e regras que conduzem a ação do Estado e orientam as relações entre os sujeitos do poder público e os sujeitos da sociedade civil.

Para Secchi (2013), a política pública é uma diretriz para resolver um problema público, salientando que qualquer outra definição sobre o que é uma política pública é arbitrária. Para o autor, a noção de problema público seria uma diferença entre uma situação problemática e uma situação ideal possível para a resolução do problema.

Contudo, Machado e Vendramini (2013), explicam que as políticas públicas são mais do que regulação, configuram a feitura de serviços públicos pelo Estado em atendimento à demanda da população. As autoras colocam que para Marx e Engels no sistema capitalista de produção, o Estado configura-se como ferramenta de classe, operando em favor das predileções dos capitalistas e não dos trabalhadores.

Nesse ínterim, conhecer os marcos regulatórios que embasam e materializam a Educação do Campo, significa promover o fortalecimento dos camponeses, da agricultura familiar, da reforma agrária e das comunidades tradicionais.

Consequentemente, professores do campo necessitam ter o conhecimento dos direitos, deveres e das legislações que regem seu fazer docente, pois isso espelhará também no seu processo de formação e identidade (ARROYO, 2015).

Agora, em relação a educação como direito a Constituição Federal de 1988, assegura em seu artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sendo um direito público, a Constituição assegurou, em seu bojo, o direito à educação, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Entretanto, entre o ideal e o real, existe um grande distanciamento (PERIPOLLI, 2008).

Após isso, por mais que não tenha se referido diretamente ao ensino das populações do campo, foi através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394/96, que houve a possibilidade do tratamento da educação rural na esfera do direito à igualdade e do respeito às diferenças (SILVA, 2017, p. 56).

A LDB 9.394/96, definiu as diretrizes e bases da educação nacional, tendo como princípio básico atender todas as pessoas, em seu artigo nº 28, a LDB/1996 estabelece 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, especialmente: 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. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a

> justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

No parágrafo único, do artigo supracitado, traz algo em voga do estado de Mato Grosso, que é o fechamento das escolas, que tem acontecido com as escolas da área urbana, do campo, tradicionais e quilombolas, sem consulta prévia da comunidade escolar, que estão impactados com o autoritarismo exercido, mesmo sendo justificado pelo governo com uma distribuição das responsabilidades aos Estados, Municípios e Distrito Federal.

Peripolli (2008, p. 119), coloca que mesmo que as Diretrizes, representassem uma vitória dos mais diferentes movimentos sociais na luta contra toda forma de expropriação/exploração, percebia-se que um dos maiores entraves para a efetivação da legislação em Mato Grosso, era a dificuldade de serem assumidas na agenda pública dos municípios. Dificuldade justificada na medida em que a nova proposta, significaria tomar novas posturas frente à decisão em torno das políticas educacionais para as escolas do campo.

O autor acima, explica que, isso para a classe dirigente, representava tomar decisões que nem sempre eram compatíveis com seus interesses. Ou seja, conforme as decisões tomadas, interesses de pessoas/grupos que se aproveitam do público em benefício próprio poderiam ser atrapalhadas.

Adiante, a Câmara da Educação Básica – CEB, elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade regular (BRASIL, 2001).

Então, o Conselho Nacional de Educação – CNE, aprovou o parecer CNE/CEB 36/2001, tratando das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. A orientação estabelecida no parecer, suscita o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar no panorama da inclusão, resultante de um rigoroso e importante estudo do tratamento recebido pela educação do campo nas constituições do país.

Provocado pelo artigo 28 da LDB, o parecer propôs medidas de adequação da escola à vida do campo.

> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Ainda impulsionada pela articulação “Por uma Educação do Campo”, a câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, foi aprovada no ano de 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, oficializadas através da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.

A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, representou avanço real para a Educação do Campo, em seu parágrafo único do artigo 2, reconhece as identidades da escola do campo, definindo:

> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

No Artigo 13, incisos I e II a resolução oportuniza:

> I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Na resolução acima, foi retratada a questão da identidade com a realidade social, em prol de uma escola intercultural e diversa no campo. E após anos de lutas por uma educação voltada à realidade camponesa, no ano de 2010, entrou em vigor o Decreto nº7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e sobre a política de educação do campo.

O Decreto nº 7.352, de 13 de novembro de 2010, versa no artigo primeiro, que:

> Art. 1º - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

E para efeitos deste decreto no parágrafo 1º, incisos I e II, entende-se por:

> I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou

> aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

O PRONERA traz em seu artigo 12 seus objetivos, que são:

> I - Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010).

Reconhecemos o PRONERA como marco para a Educação do Campo, enquanto política pública conquistada. Neste contexto, essa política produziu materializações de práticas de formação e autogestão no campo, apoiando projetos para educação formal/não formal e a formação profissional camponesa.

Zart (2012), explica que através do PRONERA o Estado financiou ações de educação, possibilitando que os camponeses em movimento acessassem as universidades, tornando possível a formação de homens e mulheres.

Na UNEMAT, tivemos os cursos de Pedagogia da Terra (1999-2003) e o Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo – CAMOSC (2005-2010), frutos dessa política de formação.

Para os autores Biano et al. (2023), esses dois cursos contribuíram na reafirmação das identidades, saberes e culturas negadas e marginalizadas ao longo da história, resgatando pedagogias invisibilizadas e desembaraçando a concepção autêntica de educação do campo ao adotar a decolonialidade na construção de pensamentos, práticas e de uma episteme não-eurocêntrica.

A partir do PRONERA que surgiu o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, desdobramento de toda luta camponesa para que seus filhos e filhas tivessem acesso a formação, o objetivo do programa é apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de Educação do Campo.

No artigo 1º, parágrafo único, esta registrado qual é a destinação do PRONACAMPO:

> Parágrafo único - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013).

Visando, então, à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. Programa implementado em articulação institucional entre o Ministério da Educação - MEC,

por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2013).

Importante destacar que a SECADI foi extinta em 2016 e o PRONERA perdeu suas forças ao ser dilacerado. Percebemos que a educação do campo no país e no estado de Mato Grosso, após o golpe de governo em 2016, começou a enfrentar situações muito adversas, causadas por um governo neoliberal e golpista, dando assim, início a um desmonte político sem precedentes, que continuou com as eleições do ano de 2018.

Com o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) as condições das políticas públicas agravaram-se ainda mais, o que prevaleceu foi o perfil meritocrático, em que a função da educação é somente formar pessoas para mercado de trabalho, tornando assim, uma concepção de formação humana, mas na lógica do capital (MOURA, 2018).

Nas eleições de 2022, a vitória do candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva deu esperança para a maioria dos brasileiros que o elegeram, é um governante considerado popular e democrático, mesmo assim, o estrago deixado pelos quase seis anos de governos antidemocráticos, continua causando problemas econômicos, ambientais e humanitários no país e nos estados. Toda população foi afetada, sobretudo, os direitos das populações indígenas, das populações tradicionais quilombolas, ribeirinhas, do campo e as mais pobres que vivem nas áreas urbanas.

Vimos nas várias reportagens de televisão, jornais e internet, os camponeses tendo suas terras violadas, os indígenas morrendo por conta da exploração dos seus territórios e nas áreas urbanas, além da fome, a violência mascarada sob todas as formas, como a falta de oportunidade e condições dignas de trabalho, pelo racismo, pela homofobia, pelo feminicídio resultante da cultura do patriarcado e pelo simples fato de ser quem se é.

Em suma, necessitamos nos unir, fortalecermos para exercitarmos nossa consciência de classe, de nós mesmos para então, reconstruir uma educação que atenda às necessidades, as especificidades de cada comunidade por intermédio de uma escola que seja insurgente, sobretudo para além de sua nomenclatura.

3.2 Escola do campo: para além da nomenclatura

Acreditamos que a escola é mais que um espaço formal criado pelo Estado. A escola é o lugar onde todo o cidadão tem o direito de estar e o dever de reconstruir ao seu modo. Zóia e Peripolli (2011), afirmam que uma escola só é escola quando tem estudantes. Tanto que, se a escola fecha, a comunidade sucumbi.

Os autores acrescentam ainda, que a escola se torna ambiente para os povos do campo aprenderem a fazerem a leitura de mundo, em que a educação escolar é reconhecida como direito e não como favor. Assim, a escola é muito mais que escola, na Educação do Campo segundo Caldart (2000), a escola é vida, é uma figura central onde acontece interações sociais, onde seu espaço é para além dos seus muros físicos, mais que isso, é onde as condições do campo são as condições da escola.

Seguindo esse pensamento, a Educação do Campo aponta para necessidade de currículos sólidos em conhecimento intercultural e flexível que de armas para luta, porque, lutar pela escola do campo, significa lutar pelo reconhecimento socialmente produzido, aprendido na especificidade que os movimentos sociais desvelam (ARROYO, 2015).

Peripolli (2008), explica que embora ser um espaço de reprodução da estrutura social em vigor, a escola também, pode ser espaço de desenvolvimento de consciência, quer seja escola urbana, quer seja escola do campo com todos os seus limites, elas ainda se mostram como espaço onde se produzem também, as contradições sociais; um lugar de ação, de luta, de possibilidades, de conquista da cultura e da ciência como instrumentos de enfrentamento.

Nesse contexto, pensar a Educação do Campo é pensar metodologias, materiais, formação de profissionais a partir da realidade do campo. Não é adequar ao modelo de educação funcionalista, mas, de acordo com as especificidades do campo, porque, apesar da separação entre o urbano e o campo criada pelo capital para seu desenvolvimento, a educação, sendo ela no campo ou na cidade, tem preparado seus estudantes para atender a lógica do mercado e não de emancipação humana.

Gentil (2002), reforça que a hegemonia é conseguida através dos aparelhos ideológicos do Estado, por isso, a importância das escolas e da educação em geral. A autora diz que através da educação, é possível a implementação de outras possibilidades de relações sociais que não aquelas impostas de cima para baixo, da classe dirigente para a subalterna, da sociedade política detentora do poder para a sociedade civil.

Similarmente, o autor Peripolli (2008, p. 96), afirma que:

> A importância da escola está no sentido de que esta venha a possibilitar às populações trabalhadoras, pobres, da cidade, do campo e de qualquer localidade, o acesso ao conhecimento. Conhecimento que lhes falta - conhecimento formal - capaz de fazê-las interpretar o mundo, diferente do seu, e interferir na sua transformação. Enfim, que as faça sujeitos capazes de participar das relações de poder na sociedade, de influir nas decisões que afetam sua própria existência, e interferir criticamente nos espaços de construção da democracia.

Para Couto (2021), existem vários campos com realidades, conflitos e histórias diferentes, por isso, ela ousa dizer, que a escola não construída dentro dos movimentos sociais tem uma visão diversa da escola dos movimentos sociais, mas, é importante que essas instituições do campo façam as suas adequações, para que se tenha uma nova pedagogia que busque a formação omnilateral em consonância ao pensamento de Marx, Freire e, acrescento o decolonial em Mota Neto.

Frigotto (2012), enfatiza que Marx ao se referir aos processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, ressalta o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo, de modo que o ensino esteja estruturado com a produção da vida no campo, com o trabalho, favorecendo a relação entre a teoria e prática.

Nessa perspectiva, Peripolli e Zóia (2011), confirmaram, por meio de suas pesquisas, que toda sociedade sofreu transformações, num movimento dialético, ao invés de se oporem, se complementam, conservando suas especificidades, que é o que lhes garante identidades próprias de cada espaço e realidades.

Paezano e Bitencourt (2018, p. 108), a escola do campo é uma instituição que tem suas particularidades e necessita ser compreendida como um espaço que recebe a demanda de seus estudantes, conforme suas realidades, definindo os conteúdos para garantir o desenvolvimento da Política Pública em Educação do Campo.

Conforme Cruz (2018), a escola e o professor têm um papel social a cumprir nesse processo, que deve consistir no domínio dos conhecimentos e estratégias que favoreçam a constante melhoria da agricultura familiar e das condições de vida dos camponeses, fortalecendo assim, uma relação de confiança entre ambos, em prol do desenvolvimento do território.

Os movimentos camponeses alicerçam, conforme demonstram Ribeiro et al. (2023), as dinâmicas de constituição dos espaços educacionais e sustenta a relação dos currículos da cultura e economia camponesa, com os fundamentos do trabalho associado, apoiado nas bases das relações sociais solidárias comum no interior da comunidade.

Dado isso, consideramos que os sujeitos do campo necessitam ter uma escola que seja para além da nomenclatura, pois, a população camponesa tem o direito de se criar e recriar em seu território, tendo sua educação respaldada pela formação crítica, que oportunize a interpretação das contradições da realidade existente, além do modelo agro e capitalista que é imposto.

O que temos observado é que quando o poder está por perto, em constante vigília, como vem acontecendo cada vez mais nas escolas, o objetivo maior é deixar as contradições da

realidade menos visíveis, pois, não é vantajoso mostrar que vendem quantidade e não qualidade, a exemplo dos materiais utilizado nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Esse panorama é pertinente ao sarcasmo das classes dominantes, que asseguram o poder e as relações de dominação, como as políticas privatizantes, que sobrecarregam o trabalho e remuneram o capital ao privatizar o público (ZART, 2012).

Além de que, Zart e Gitahy (2010), declaram que o campo é prenhe em dinâmicas sociais madres de participação, da democracia e do diálogo, em que seu movimento quebra os alicerces da cultura do silenciamento ao provocar a capacidade da fala, da poesia, da ousadia e utopia de resistência ao modo de produção capitalista ao não firmar a cultura individualista e competitiva de mercado, pelo contrário, o que afirmam é a reciprocidade e a solidariedade.

Portanto, viabilizar a Educação do Campo é tê-la como um espaço de vida e de trabalho que pode nos desprender da racionalidade dominante. Por isso, na próxima seção abordamos o território, pois é um elemento fundamental na constituição e omnilateralidade da vida do povo do campo.

4 TERRITÓRIO AMBIENTE REFLETIDO

O meu território reside nos meus costumes, reflete na cultura que estou inserida; é guardado na minha memória, assim está além do espaço físico que meu corpo ocupa.
(Jane Amorim)

A epígrafe acima, é o resultado de como percebo e entendo o território no presente, que com o tempo será passado. Nessa produção do conhecimento científico, reconhecemos a Educação do Campo um território para além do espaço físico, em constante desenvolvimento que apesar dos seus limites, é também um campo de possibilidades.

Pensar o território da escola do campo é pensar em estratégias de desenvolvimento humano, sendo a escola o espaço escolhido para a concretização desse desafio na busca de bases que ofereçam sustentação às propostas de ensino voltadas para população camponesa.

Nesta seção, discorremos sobre o conceito de território em Educação do Campo e o território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto da Sala Anexa no Distrito de Nova Cáceres em Mato Grosso.

4.1 Território e a educação do campo

A cada geração, a sociedade recebe de herança um território que em função de suas preocupações, assimila suas particularidades, como obstáculos ou possibilidades para continuação ou reconstrução de si mesmo, dessa forma, o território é entendido a partir das relações sociais, conjugados pelas forças de poder, de maneira articulada a economia, política, cultura, no espaço e no tempo (VALE; SAQUET; SANTOS, 2005).

O autor supracitado, coloca ainda que o território não é apenas relações sociais, significa também a concretude das formas espaciais nos processos sociais de dominação, se efetivando quando ocorre a manifestação de qualquer tipo de poder, pois é isto que o corporifica; onde existem homens há relações, consequentemente há territórios.

Nas ciências humanas e sociais o conceito de território geralmente, é utilizado para interpretar a realidade socioespacial, local ou global, em que o espaço é articulado a sociedade e natureza, proporcionando vivências, onde as ações dos indivíduos formam visões de mundo, sendo perpetuadas através das práticas sociais, se produzindo e reproduzindo. E para os camponeses, o território significa luta, o vivido, sobretudo na conquista da terra, na vitória de si mesmo (SOUSA; SILVA, 2020).

Por isso, Raffestin (1993), evidencia que as tessituras, os nós e os elementos constituintes do território, podem ser diferentes de uma sociedade para outra. O que muda ou permanece em cada período da história, é o arranjo social, territorial, através das formas que este arranjo adquire ao longo do tempo.

Para Saquet (2013, p.24):

> O território significa natureza e sociedade; economia, política e cultura; ideia e matéria; identidades e representações; apropriação, dominação e controle; descontinuidades; conexões e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder, diversidade e unidade.

Para os camponeses o território se constitui nas suas identidades e no modo de vida, que traz a sensação de pertencimento, fruto de toda luta coletiva pela terra e por melhores condições de vida, a partir dos seus direitos sociais (PAEZANO, 2019).

Couto (2021), compreende a Educação do Campo como um território resultante do contexto histórico da comunidade, das condições humanas e sociais. Com essa compreensão, entendemos que a sociedade é organizada num espaço não físico de primeiro momento para depois organizarmos em um determinado território físico.

O território aqui evidenciado é o camponês, de espaço de vida, de educação e de diversidades, onde se constroem existências, memórias e histórias. Nesse caso, o território configura-se, assim, como espaço de disputa e resistência para os povos do campo, das águas e das florestas, e, neste entendimento, a escola do campo tem papel fundante na formação destes sujeitos (PAULA; BUFREM, 2021, p. 235).

Nesse cenário, a Educação do Campo contribui se territorializando ao construir conquistas, por políticas públicas e pelas suas demandas sociais, assim, a luta pelo território passa, necessariamente, além da busca pela manutenção material de sua classe, mas pela valorização simbólica do território (CAMACHO, 2019).

Entretanto, Camacho (2019, p. 39-40), afirma ser necessário ter o entendimento das relações socioterritoriais, ressaltando que:

> É necessário entender que as relações socioterritoriais que acontecem no campo não se dão de maneira isolada. Assim, não devemos entender a realidade local de maneira isolada/fragmentada, pois o espaço é uma totalidade, logo, o local está submetido à influência das relações globais. Principalmente, no atual período histórico onde a ciência, a técnica e a informação tornaram as relações sociais mundializadas. Por isso, é neste processo de relações interdependentes envolvendo os pares dialéticos, local/global, verticalidades/horizontalidades e hegemonia/contra-hegemonia, que se finda as territorialidades camponesas.

Silva *et al* (2021), explicita que a partir da leitura do mundo do campesinato, o território é concebido na Educação do Campo através da cultura, das relações sociais e modo de vida.

Logo, o entendimento do campo como território educativo passa obrigatoriamente pela concepção de que a participação social e as ações coletivas vislumbradas no campo agregam para criar experiências de aprendizagem territorial.

Para Farias (2016), frente a todas demandas, pensar o campo e qual escola queremos para esse campo tem reaproximado muitas pessoas e instituições que buscam por intermédio dos movimentos sociais populares, das políticas públicas fazer-se mais próximo da realidade educacional camponesa, pensando nas propostas pedagógicas que tornem mais palpável a educação almejada, pois é, nesse movimento de concretude que também se territorializa a Educação do Campo.

Nesse viés, abordamos nesta pesquisa os processos de Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização - TDR, por considerar tanto os processos culturais inerentes às relações de poder como as identidades simbólico-culturais, abordando também o território sob a perspectiva geográfica, nas relações de poder e da natureza exterior ao homem. É exatamente essa compreensão que nos permitiu pensar esses processos nessa pesquisa (SAQUET, 2009).

Saquet e Briskievicz (2009), argumentam que quem orienta a refletir desse jeito é Claude Raffestin, autor e geógrafo suíço que se dedicou a estudar o conceito de território e sua correlação TDR.

Antes de explicar os processos TDR, é importante falar de territorialidade, pois, a mesma é resultante da produção do território e identidade. Desse modo, na Educação do Campo o processo de territorialização é intrínseco à necessidade de rompimento com o desenvolvimento do capital monopolista, ao contrário, a concentração de terra desterritorializa a Educação do Campo ao educar para o agronegócio (CAMACHO; VIEIRA, 2021).

Nesse sentido, quando pensamos a Educação do Campo, precisamos entender a materialidade histórica dos territórios campesinos, que possuem identidades existenciais extremamente antagônicas aos vigentes nos centros urbanos, modelo esse tratado em Paulo Freire por meio da Educação Popular, fundamentado na prática social do sujeito como alicerce de estruturação, sendo que várias comunidades aderem à pedagogia libertadora, também conhecida como Pedagogia da Alternância. Pedagogia essa que convida o sujeito à ação para ler a sua realidade e escrever sua própria história (FREIRE, 1981).

A educação do campo esculpe novas territorialidades, demonstrando que a terra é condição fundamental de existência, resistência e reexistência do povo camponês na luta contra a opressão e a dominação, isso constata também, que a terra não é apenas um lugar trivial, mas um território carregado de (i)materialidade (SAQUET, 2007).

Posto isso, o processo de Territorialização para Saquet (2009), se constitui e é substancial, significando movimento histórico e relacional, sendo multidimensional que pode ser detalhado através das desigualdades e através das identidades. Esse espaço temporalizado é imprescindível para a construção do território.

Paezano (2019), explica que a Territorialização da escola do campo está ligada ao movimento de identidade e ao espaço, contando com a participação da comunidade na construção do território, pois isso, faz com que se tenha a escola como lugar de referência.

A Desterritorialização para Camacho e Vieira (2021), acontece quando ocorrem mudanças sociais identitárias e territoriais. É como o imigrante, onde sua condição é de um permanente estar num espaço móvel, em que o ator social atua fora de seu território.

Então, quando pensamos no processo de desterritorialização podemos citar como exemplo as políticas neoliberais por atacar e esfacelar as políticas públicas voltadas à garantia de direitos do povo, das lutas dos movimentos sociais, da Educação do Campo, quilombola, tradicional e indígena.

E, a Reterritorialização é a reconquista de um território antigo ou a constituição de um novo território, então, em Educação do Campo se traduz na luta contra a territorialização do agronegócio em favor da reterritorialização campesina (CAMACHO; VIEIRA, 2021).

Enfim, os territórios é quem faz a mediação de outras possibilidades de resolução dos desafios do dia a dia do campo. A terra é espaço-tempo de produção da vida e do próprio camponês, que aprende a “ser com ela”, e vai se constituindo produto e produtor nesta relação emancipadora (ZIMMERMANN; FOLMER; MEURER, 2021).

Para Vendramini (2007), é de suma importância a sintonia entre a escola e as mudanças que acontecem no território local, pois as novas necessidades geram as bases para a formação profissional de acordo com o modo de vida e o trabalho em constante transformação. Entretanto, é pertinente explicar que a prática educativa não é entendida como a solução para os problemas do capital, mas, é instrumento de luta que projeta resolver pela raiz a natureza alienante da narrativa hegemônica para geração de novas consciências. Se fosse solução para os problemas decorrentes do sistema capitalista não teríamos escolas sendo fechadas, não teríamos direitos sendo arrancados sem nem dar a chance de tê-los.

Porque, quando a escola do campo é construída junto com os seus sujeitos e para eles, não há desrespeito como houve na escola pesquisada, a DRE não falaria que a população escolheu assim, uma vez que não houve escolha, muito menos tempo para isso, simplesmente a Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry teve suas portas fechadas.

Pois, não adianta somente ter a escola no campo, é necessário que se construa a “escola do campo”, com os camponeses, vinculado aos desafios, sonhos, história e cultura das pessoas que trabalham no território camponês, porque no coletivo tudo fica mais fácil (MACHADO, 2013).

Assim, acreditamos que o que diferencia a Educação do Campo nesses processos é a diversidade dos sujeitos que moram e trabalham no campo. Em suma, precisamos construir a escola no território do campo, com e para os camponeses.

Para isso, o projeto político pedagógico da escola do campo necessita estar em consonância com a forma de organização do trabalho pedagógico, devendo ser pensado a partir do território de vida, dos saberes gestados no trabalho e no convívio social com seus semelhantes. Nesse contexto, trazemos na próxima subseção o território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Sala Anexa Sadia, Distrito de Nova Cáceres-MT.

4.2 Território-ambiente da sala anexa da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto: constituição versus mutação

A pesquisa realizada está no território onde era a Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry, localizada na BR 070 Km, assentamento Vila Sadia, Distrito de Nova Cáceres, município de Cáceres, MT. Em 2020, o assentamento Vila Sadia contava com cerca de dois mil moradores e está situado em uma área rural, o que torna a unidade uma escola do campo, segundo informação da época em que houve a inauguração depois da reforma do prédio (SEDUC, 2020).

Observamos que o Distrito de Nova Cáceres não possui espaços de lazer. Em conversa com os estudantes, eles disseram que geralmente a comunidade local se reúne para jogos nos fins de semana ou fazem alguma festa, incluindo as festividades religiosas ou alguma atividade cultural na escola. Com relação à sobrevivência, a maioria trabalha em seus sítios, alguns nas fazendas da região ou tem algum comércio na Vila que é bem parecida com um bairro periférico da cidade, pois carece de infraestrutura e de equipamentos urbanos e espaços sociais de convivência adequados.

Com relação a paisagem, a região da pesquisa se situa no bioma cerrado, predominando os campos que são voltados para pastagem do gado e nos locais não desmatados existe a presença de árvores mais altas que são mais comuns em áreas de floresta. O clima é tropical estacional, com duas estações definidas, uma chuvosa, de novembro a abril, e outra seca, de maio a setembro, algo que devido a degradação ambiental tem modificado muito. Os

Assentamentos da região do Distrito de Nova Cáceres possuem pouca infraestrutura, em relação à saúde o Distrito possui um posto de saúde para atender a região. Além disso, se deparam com várias dificuldades, como falta de água (escassez), transporte, sementes para plantação de pasto, ausência de assistência técnica e pouco acesso ao crédito institucional para as atividades agrícolas (MENDES; NEVES; NEVES, 2016).

Voltando para o ambiente pesquisado nos moldes legais, a Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry foi criada em 27 de junho de 2008 pelo decreto 1.423, conforme anexo E, oferecendo o Ensino médio regular e Educação para Jovens e Adultos (BRASIL, 2008). A escola atendia cerca de 450 alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Contava com oito salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, refeitório, cozinha, sala dos professores, área administrativa, banheiros masculino e feminino, além de quadra poliesportiva (SEDUC, 2020).

A escola era motivo de orgulho e alegria da comunidade, elemento de coesão social, pois, foi conquistada com muito esforço, sendo considerada a melhor estrutura da região, era uma modelo pela infraestrutura de boa qualidade, além de atender a população da Vila Sadia, segundo os funcionários. Em relação a sua paralisação, no ano de 2020, o Parecer Técnico nº 018/2020 da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, conforme anexo A, justifica que ocorreu após estudos da coordenadoria de microplanejamento escolar e da solicitação da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres – MT (SEDUC, 2020).

Analisando o parecer da SEDUC que paralisou as atividades da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry, bem como o Termo de Compromisso entre a SEDUC e a Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry, a SEDUC havia se comprometido a reativar a referida unidade escolar em 2021, fato este que não ocorreu.

A Escola fez uma comitiva com os servidores até o Conselho Estadual de Educação, onde foi pedido a não paralisação, pois a Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry era redimensionada, e atendia do 6º ao 9º ano, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA na região. A comunidade de pais da Escola Municipal havia solicitado a gestão compartilhada do prédio, uma vez que a escola ficava ociosa no período matutino e a infraestrutura da Municipal estava muito precária.

Então, foi pedido para que o processo de regularização de funcionamento da Escola fosse continuado e foi firmado um Termo de Compromisso entre a SEDUC/MT e a Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry para reativação da escola em 2021, o que não foi atendido. Observou-se que houve descumprimento do termo de compromisso assinado entre a escola e a secretaria, pois, a escola estava num processo de regularização de seu funcionamento

quando se deu a paralisação por problemas de administração documental e de registro. Então, o que pode ter ocorrido foi o predomínio da burocracia em relação ao processo de desenvolvimento educacional.

Nesse contexto, com a paralisação das atividades da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry, a municipalização de seu prédio e o descumprimento de Termo de Compromisso, que pode ser visto nos anexo B, nasce a extensão da Escola Estadual Professor João Florentino Silva - Sala Anexa Sadia, extensão essa que atendeu no ano de 2023 ao ensino médio, originada pelo redimensionamento escolar, que segundo a SEDUC o governo de Mato Grosso está fazendo para distribuir as responsabilidades sobre a educação no Estado.

Localizada no distrito do Caramujo, município de Cáceres, a Escola Estadual Professor João Florentino Silva iniciou suas atividades em 2004. Além de atender o Ensino Fundamental, Médio e EJA, possui cinco salas anexas, sendo, a sala Anexa Horizonte, no distrito de Horizonte D`Oeste a 22 Km da sede, onde oferta o Ensino Médio Regular, EJA Fundamental e Médio; Sala Anexa Sadia, localizada no distrito Nova Cáceres a 100 Km da sede, onde oferta o Ensino Médio Regular, EJA Fundamental e Médio; Sala Anexa Paiol, localizada no assentamento Paiol a 90 Km da sede, onde oferta o Ensino Médio Regular, EJA Fundamental e Médio; Sala Anexa Buriti, localizada no distrito Vila Aparecida a 89 Km da sede, onde oferta o Ensino Médio Regular, EJA Médio e Sala Anexa Laranjeira, localizada no Assentamento Laranjeira a 120 Km da sede, onde oferta o Ensino Médio Regular, EJA Fundamental e Médio (SEDUC , 2023).

Nessa conjuntura, Peripolli (2008, p. 134), alerta que pensar a Educação do Campo em Mato Grosso, denota pensar políticas públicas que estejam em consonância com os interesses dos sujeitos camponeses, ou seja, refleti-las para além das predileções do capital, do latifúndio, da monocultura e do agronegócio. O autor coloca que essa é a maior dificuldade a ser enfrentada por políticas voltadas para a Educação do Campo no nosso Estado.

Por isso, fizemos uma pesquisa exploratória em 2022, entrevistando servidores para conhecer esse território abalado para saber como se deu o processo paralisação da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry e de municipalização do prédio? Se houve justificativa para municipalização? Quem ficou responsável pelas salas anexas que eram da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry? Como funciona a Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto como Sala Anexa? Como dividem o espaço-tempo com a Escola Municipal? Como fazem a administração da Escola com a estrutura que possuem? E como acontece as contratações dos servidores? Essas perguntas foram de pronto respondidas.

Observou-se que o processo de paralisação e municipalização da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry, não ocorreu de maneira transparente que envolvesse a comunidade escolar, pois, segundo o entrevistado ocorreu:

> *"De forma abrupta, pois a escola estava em processo de regularização para continuar seu funcionamento, que de 4 em 4 anos precisa ser renovado, o processo de regularização da escola iniciou no ano de 2016, tendo sido analisado pelo Conselho Estadual de Educação - CEE em 2020 e devolvido em 2020 para a Diretoria Regional de Educação com o parecer favorável a renovação do funcionamento da escola, quando aconteceu a municipalização pela Seduc" (Servidor A, 2022).*

Nesse sentido, Machado (2013), compreende que a Educação do Campo só faz sentido em diálogo com os trabalhadores que vivem no campo, na construção de uma educação não alienadora. No caso da escola pesquisada, o diálogo se fez ausente o que tirou da comunidade todo respeito à sua participação e criação de sua escola e de sua preparação para vida no ambiente escolar e fora dele.

Aqui fica evidenciado ainda que a DRE de Cáceres desrespeitou a análise e parecer do CEE, que passou por cima de amparo legal para impor sua decisão de fechar a escola.

Para justificativa de paralisação, segundo a resposta obtida para isso, foi que:

> *"Não houve uma justificativa plausível, que a comunidade escolar não teve o documento de paralisação em mãos, só foram ficar sabendo da paralisação em si quando se teve uma reunião com o conselho municipal na escola, dia em que as chaves ficaram em posse da Assessoria de Educação. Segundo a professora, a Escola Estadual Mário Duílio não foi informada da realização da reunião pela Assessoria, que foram avisados pela comunidade a respeito" (Servidor A, 2022).*

Não satisfeitos com o desrespeito ao Conselho de Educação, também desconsideraram a comunidade escolar e o território da Vila Sadia, a população não teve sua luta respeitada.

Seguindo essa sensação material e imaterial, Zimmermann, Folmer e Meurer (2021), consideram que a ciência do capital nega os conhecimentos dos sujeitos do campo e, nas disputas por território, muitas experiências se materializam a conexão entre ancestralidade e cientificidade, nas memórias, por suas conquistas e (re) existência.

Em relação a responsabilidade pelas anexas que eram atendidas pela Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry, foi respondido que:

> *"A Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto é quem ficou responsável pelo Ensino Médio nas salas anexas que ficam localizadas nos assentamentos Laranjeiras, Limoeiro, Buriti (Vila Aparecida), Paiol e Morrinhos, município de Cáceres" (Servidor B, 2022).*

Essa distribuição de responsabilidade não só impactou o território da Vila sadia, mas como de outros assentamentos que passaram a ser de responsabilidade de outras localidades mais distantes da sua realidade. Se havia o mínimo, o que há hoje?

Em relação ao funcionamento da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto em 2020, obtivemos como resposta:

> *"Atendendo ao EJA e ao Ensino Médio, que são 6 turmas. 1 turma do 1º ano do Ensino Médio no período vespertino e 5 turmas no período noturno, sendo 1 turma de 2º e 1 turma do 3º ano do ensino médio e 3 salas do EJA. [...] atendendo ao EJA e ao Ensino Médio, que são 6 turmas. 1 turma do 1º ano do Ensino Médio no período vespertino e 5 turmas no período noturno, sendo 1 turma de 2º e 1 turma do 3º ano do ensino médio e 3 salas do EJA (Servidor B, 2022).*

Na questão de como dividem o espaço-tempo com a Escola Municipal foi respondido que:

> *"Ocorre de forma compartilhada, onde quem responde e mantém o prédio é o município que ocupou o espaço em 2020" (Servidor C, 2022).*

Tudo isso parece ter sido uma negociação do município para resolver seu problema de infraestrutura e não de redimensionamento de responsabilidade ao Estado nos anos de ensino.

Para a questão de como fazem a administração da Escola com a estrutura que possuem, o servidor respondeu que:

> *"O município responde pela Escola Municipal 16 de Março e o Estado pela Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, onde em cada anexa existe um servidor integrador que realiza as tarefas de secretaria e coordenação dentro da unidade escolar (tudo que é relacionado ao estudante), que uma vez por mês a diretora faz a visitação ou reunião online para saber do andamento da unidade escolar. Foi relatado que a escola perdeu a sua autonomia uma vez que não pode decidir nada se não consultar a sede que fica localizada no Distrito do Caramujo, que parece que o município quer centralizar o seu poder por motivos políticos" (Servidor C, 2022).*

A comunidade em geral sente a paralisação como a perda de uma conquista coletiva, que unia os moradores, que fazia com participassem ativamente nos processos de melhoria e continuidade da escola que era modelo para a região do município de Cáceres, símbolo de vitória de um povo que sempre trabalhou e lutou por melhores condições de vida, trabalho e educação para seus filhos.

As falas dos servidores mostram que a paralisação e, posterior, municipalização, fez com que a Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry perdesse seu território físico, jurídico, impactando no território das relações de poder, sociais e de ensino-aprendizagem que a referida escola proporcionava a sua comunidade mãe.

Com respeito ao redimensionamento, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT, coloca que o Estado, gradativamente, passará a atender apenas os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio na zona urbana e rural, cabendo aos municípios atender à Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), como define a Carta Magna, a Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e o Plano Nacional de Educação - PNE, segundo eles.

Para a Secretaria de Estado e Educação, o redimensionamento é um dos meios mais eficientes para organizar os municípios, diante da nova estrutura educacional do país, e ocorre entre duas redes distintas de educação (SEDUC, 2020).

Para o secretário de educação, o redimensionamento de unidades educacionais se traduz em investimento e não em mudança. Uma vez que visa atingir melhores indicadores do desempenho da aprendizagem, com a organização dos alunos que estão na mesma etapa/modalidade em uma única unidade escolar, otimizando, assim, o espaço existente, ampliando o número de vagas e buscando garantir o acesso à Educação Básica (SEDUC, 2020).

Segundo ele, “Também não se trata de fechamento de escolas, pelo contrário, o Estado e a SEDUC veem a educação como um todo, onde a ampliação do número de vagas ou as mudanças necessárias, para melhorar a sua qualidade, precisam ser tratadas, discutidas e implementadas de forma colaborativa e com o devido conhecimento da sociedade mato-grossense”, finalizou o secretário (SEDUC, 2020).

Abaixo segue as legislações que embasam a justificativa da Secretaria de Educação para redimensionar a educação no Estado.

A Constituição Federal traz no artigo 211:

> [...] Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...] § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988).

Essa justificativa embasada na constituição possibilita refletir sobre a autonomia e especificidades em relação ao lugar que está localizada, pois, quando existe autonomia, existe a valorização da cultura e da identidade para que os sujeitos sejam cidadãos do campo conscientes de sua realidade, algo que não observamos, uma vez que não houve a participação democrática da escola e comunidade, neste caso a território da Vila Sadia não perdeu só uma escola, teve suas singularidades desprezadas.

A Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB traz em seu artigo:

> Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: [...] II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; [...] VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei (BRASIL, 1996).

E o no Plano Nacional de Educação - PNE em suas metas e estratégia traz:

> 1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (BRASIL, 2014).

O estado passou a responder pelo Ensino Médio, o município pelo Ensino Infantil e Fundamental sem respeitar a diversidade local. Analisando as legislações acima fica contraditória a justificativa da secretaria, pois, quando se chega ao campo o que se vê é precariedade das estruturas e uma escola insatisfeita com o que se tornou. Quando conversamos com os servidores e estudantes, o que se ouve é que não houve consulta à população sobre a municipalização da escola e posterior transformação em Sala Anexa, fruto do redimensionamento. E nas legislações acima não é colocado que redimensionar, é reduzir ou fechar uma escola ampliando outra, numa localidade diferente, sem dar recursos para que se tenha como propiciar autonomia e desenvolvimento do ensino e aprendizagem com a liberdade que é necessária, que não gera disputa entre redes de ensino, no caso, a rede municipal e estadual.

Como Sala Anexa Sadia, a antiga Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry usufrui de quatro salas, sendo uma destinada aos professores e três salas de aula destinadas ao ensino médio. E, segundo os estudantes, até um simples intervalo recreativo é motivo de desavenças e as salas sem a menor condições de trabalho para o educador e de desenvolvimento do aprendizado pelos estudantes.

Nas salas anexas, não existe, direção, coordenação e supervisão presencial na unidade, trabalho este remanejado a algum professor que se disponibilize a fazer a ponte da sede com a extensão.

Na pesquisa, as três palavras mais proferidas são, trabalho, vida e educação. Compreendemos que essas são as duas primeiras são as que nós da classe trabalhadora já aprendemos com os nossos pais, pois, a geração do século XIX tiveram o acesso ao trabalho, a geração do século XX mais ao trabalho e agora no século XXI, essas palavras são um

entrelaçado, não dissociamos. A vida para a classe trabalhadores é esta, vida, trabalho e muita luta para se ter educação.

Constatamos nesta pesquisa, com base nas leituras e através da pesquisa no território da antiga Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry, hoje Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto - Sala Anexa Sadia ocorreu os processos de TDR – Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização, pois esses processos "ocorrem num espaço temporalizado, interligando diferentes atores sociais" (SAQUET, 2009).

No lócus pesquisado houve o processo de Territorialização por duas vezes. A primeira aconteceu quando a comunidade conquistou a materialização da escola, depois o prédio novo para a Escola Estadual Mario Duílio Evaristo Henry, inaugurado no ano de 2017.

A segunda Territorialização com a criação da Sala Anexa Sadia pelo redimensionamento da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, que se estendeu do Distrito do Caramujo para a Vila Sadia/Distrito de Nova Cáceres, através da incorporação de novos elementos políticos pedagógicos inerentes à sede da extensão que no caso do território pesquisado, fica a 100 km distantes, enfim, reproduziram com isso, novas territorialidades.

Assim, a desterritorialização ocorreu em 2020, quando houve a paralisação das atividades da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry pelo Parecer Técnico nº 018/2020 da SEDUC. Mesmo que contraditório, o território da escola pode ser reconquistado pela comunidade escolar ao criar um novo território com remanescentes do antigo, mesmo que de forma precária como a reterritorialização da criação da Sala Anexa Sadia.

Nessa direção, Silva *et al* (2021), explicam que a redescoberta do território revela os poderes do Estado e Município. Contudo, a experiência desse grupo com o território pode ser alimentada pelo ensino e aprendizagem, já que na reterritorialização ocorre a geração de novas territorialidades e novos territórios, mas que ainda possuem características do antigo território e territorialidade que afloram de identidades individuais e coletivas.

Por isso, recordamos aqui Milton Santos (1996), quando disse da importância de ter conhecimento do que é o território, onde ele defende ser significativo para afastar o risco de alienação, da perda do sentido da existência individual e coletiva e, portanto, afastar o risco de renúncia ao futuro.

Acreditamos que esse entendimento tem sido compreendido pelos povos, pelos movimentos sociais do campo e, nesse território pesquisado, que busca na sua luta, diretos básicos. E consideramos, portanto, os territórios interligados e sobrepostos, estruturados uns nos outros, através de redes que são políticas, econômicas e culturais. Por isso, a escola e a

comunidade devem mobilizar-se, organizados para se contraporem a qualquer problema que houver.

A população quer ser ouvida, eles querem partilhar o que possuem de bom com o todo. E no caso da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry, eles queriam compartilhar seu espaço predial com o município, disponibilizando esse espaço com a Escola Municipal 16 de Março, mas o que ocorreu foi a sua paralisação em 2020 e em pesquisa ao diário oficial, descobrimos a extinção da escola em setembro de 2023 como mostra o anexo F, algo não esperado pela comunidade, o que arrancou da população, a vitória conquistada através de união, luta e mobilizações em prol da mesma.

Enfim, não é concebível pensar a Educação do Campo sem o campo, sem suas contradições, conflitos, disputas territoriais, a violência, a expropriação, a resistência e os movimentos socioterritoriais camponeses, precursores da Educação do Campo.

São essas contradições que produzem revolta nos sujeitos, permitindo-os descolonizar, construindo uma epistemologia horizontal, dialógica, crítica e intercultural, que credibiliza ação concreta de “outros” saberes, ampliando a experiência vivida no processo contínuo de transformação ideológica e política (ZIMMERMANN; FOLMER; MEURER, 2021).

Por conseguinte, é o território a ferramenta de construção das práticas pedagógicas, através dele podemos ter o entendimento das práticas produzidas na escola para então, interpretarmos como os estudantes vinculam o saber ambiental produzido em conformidade com a sua realidade. Assim, abordaremos na quinta e última seção as práticas pedagógicas e a dimensão do saber ambiental do território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Sala Anexa Sadia no Distrito De Nova Cáceres/MT.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A DIMENSÃO DO SABER AMBIENTAL

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.
(Paulo Freire)

Nesta seção, abordamos as práticas pedagógicas na Educação do Campo e a dimensão do Saber Ambiental. Assim, escolhemos a epígrafe acima, por traduzir bem as intencionalidades do saber e do fazer do educador, considerando os múltiplos saberes na construção do conhecimento científico.

Discutimos o conceito de práticas pedagógicas e o currículo, posteriormente versamos sobre o conceito de Saber Ambiental e, por fim, relacionaremos teoria com empiria, informando que na empiria os dados coletados que foram considerados para trazermos o olhar dos estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto - Sala Anexa Sadia e como vinculam os saberes produzidos na comunidade escolar com a realidade do território.

5.1 Práticas pedagógicas e o currículo

Para iniciar esta subseção, iremos apresentar as práticas pedagógicas a partir do currículo, por acreditar que estão entrelaçados e por um não existir sem o outro, assim, baseamo-nos em autores que julgamos estar em consonância com as intenções desta pesquisa.

Com base em Sacristán, Machado (2016), diz que o currículo precisa ser considerado ao tratarmos de práticas pedagógicas, que este deve estar em contínua articulação com a totalidade das ações educativas da escola. Para a autora as práticas pedagógicas são o objeto da ação da escola, salientando que Sacristán afirma que o currículo é a práxis, entoado pelos sujeitos do fazer pedagógico, que sofrem influências internas e externas à escola.

Desse modo, Franco (2017, p. 969), conceitua as práticas pedagógicas como a organização e desenvolvimento por adesão, negociação ou por imposição, se constituindo por um conjunto multifatorial de mediações sociais para atender expectativas educacionais requeridas por um grupo social. Explicitando que a prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde sentido, justificando a presença do projeto político pedagógico, construído também pelo coletivo nas escolas.

Sacristán (2000), então, explica que o currículo se dirige aos professores e estudantes, num contexto que promova sentido real, colocando em evidência as realidades que os condicionam, portanto, é imprescindível que o currículo seja elaborado com o intuito de contribuir para o aprendizado com significado nos estudantes, uma vez que a escola tem o papel de auxiliar na formação do estudante para vida em sociedade.

Logo, ter como ponto de partida em toda prática pedagógica o reconhecimento das diferenças é saber que não é fácil, mas possível desconstruir a perspectiva homogênea e configuradora da cultura escolar ainda atual, uma vez que isso impacta o currículo.

E na Educação do Campo essas práticas devem ser em conformidade com a realidade dos estudantes, portanto, práticas pedagógicas que envolvam atividades do cotidiano, sendo contra a hegemonia do currículo e a favor da realidade daquele território único onde a escola coexiste.

Sacristán (2000), denomina a prática pedagógica como aquela que acontece na sala de aula de forma coletiva, consonante com o currículo, uma vez que o currículo também é ferramenta guia do planejamento que busca desenvolver atividades levando como referência o cotidiano, a cultura local, visando assim, melhor qualidade do ensino e aprendizado para os estudantes.

Diante disso, Candau (2011), entoa a respeito do papel da escola em considerar a importância de valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados, ressaltando que essa tarefa deve passar por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, utilizando da pluralidade de linguagens, recursos didáticos e meios pedagógicos que promovam o combate de toda forma de preconceito e discriminação no âmbito da escola e fora dela.

Diante disso, Candau (2011), entoa a respeito do papel da escola em considerar a importância de valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados, ressaltando que essa tarefa deve passar por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, utilizando da pluralidade de linguagens, recursos didáticos e meios pedagógicos que promovam o combate de toda forma de preconceito e discriminação no âmbito da escola e fora dela.

Isso significa dizer que vivemos uma dualidade de práticas escolares, em que algumas práticas são convenientes com a lógica neoliberal da burguesia e outra para a classe popular, visto que as práticas pedagógicas são objetivadas por desejos educacionais de uma classe.

Então, para Freire (1996, p. 13), o ato de ensinar exige rigor metodológico, onde:

> O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com

> que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Assim, a socialização do saber se dá por meio do conhecimento produzido pelo homem e sociedade, primeiro um saber a seu modo de vida e depois nos moldes da ciência e o currículo da escola é quem irá propor as suas ações para dentro e fora de sala de aula.

O currículo não está limitado à sala de aula, onde o estudante aprende consigo mesmo, com o colega, com o professor e com todos os sujeitos da escola. O que podemos fazer é reconhecer e ser honesto ao não negligenciar o papel da escola, além disso, há coisas que podem e devem ser feitas na educação, pois, a educação também requer ser discutida como bem de uso e não ser entendida apenas como mercadoria que o capital transforma num bem de troca (APPLE, 2013).

Em função disso, Apple (2013), ainda ressalta que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, ele parte do grupo que se encontra no poder, que comanda o controle político com o intuito de reger da mesma forma o conhecimento humano e científico.

Uma educação pensada com e para o sujeito do campo é uma das principais lutas que o território onde se localizam as escolas do campo. É interessante registrar o desconforto do professor ao constatar que a organização escolar, espelhada em padrões urbanos, não favorece a relação da escola, do currículo com a vida e trabalho da comunidade (MACHADO; GENTIL, 2021).

Assim, possuindo uma concepção histórico-social, de relação dialógica entre homem e sociedade, a orientação é um currículo contextualizado com a realidade local, para uma prática pedagógica crítico-emancipatória em que o objetivo é empreender a construção da omnilateralidade, com sujeitos protagonistas, que contribuem para a promoção de uma sociedade menos desigual, que respeite os sujeitos do campo e que os possibilitem serem protagonistas na sua formação e vida, trazendo a voga que é essencial ter professores que conheçam a realidade do campo, que vivam nela e por ela (BITENCOURT; ZART, 2017).

Logo, precisamos fazer uma educação que considere a identidade do povo do campo, respeitando sua dinâmica social e acolhendo seus saberes no processo pedagógico, com um projeto pedagógico orientado por princípios filosóficos, políticos e epistemológicos que definam suas ações.

O projeto político-pedagógico interpretará o conceito e a forma de organização do trabalho pedagógico da escola, sendo o exercício de construção permanente, acompanhado pela prática pedagógica, que se faz e refaz todo dia, articulado com o trabalho produtivo e socialmente útil, que favoreça o uso racional dos bens naturais através da agroecologia e agricultura familiar, pois, a organização do trabalho pedagógico com formação humana, técnica e científica promovem autonomia, valoriza a identidade e cultura dos sujeitos do campo (MACHADO, 2009).

Na Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto - Sala Anexa Sadia no Distrito de Nova Cáceres não existe um projeto político pedagógico específico para a unidade, recorre-se ao documento da escola sede, que se localiza a 100 km no Distrito do Caramujo, assim a sala anexa é apenas citada como Anexa Sadia, não apresenta a contextualização histórica, social e econômica, ou seja, nenhuma das particularidades da unidade escolar. Portanto, recorremos ao projeto político-pedagógico da escola sede localizada no Caramujo para as análises.

Quanto ao planejamento escolar e os recursos para o processo de ensino-aprendizagem utilizados a primeira frase trazida no projeto é que precisa melhorar, depois relata que após pesquisa realizada com os professores da unidade sede e suas anexas, conclui-se que o planejamento é essencial para o aprimoramento das práticas de ensino do educador, no qual o educando possa desenvolver suas habilidades e capacidades durante o processo de ensino aprendizagem, dizendo que os educadores é que planejam regularmente suas aulas e procuram saber o que os alunos aprenderam no ano anterior para assim, preparar o planejamento seguinte (SEDUC, 2023, p.12).

Referente ao cumprimento do Planejamento dos professores não há acompanhamento efetivo, segundo os coordenadores pedagógicos do Distrito do Caramujo deve ser acompanhado sim, porém, a demanda é muito grande, uma vez que a escola possui seis anexas distantes uma das outras (SEDUC, 2023).

Ou seja, isso só constata o desmonte da política pública voltada para a Educação do Campo, ao não dar suporte para as escolas que estão e são do campo. Aqui percebemos a importância da luta organizada, seja ela no campo ou na cidade, pois, além de conquistar a política pública, quase sempre é necessário lutar ainda mais para se cumprir o que garante a lei.

Nesse contexto, é importante lembrar o que Severino (2002, p. 11), afirma:

> [...] numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta, no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas, no universo das sociabilidades,

> âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

No tocante ao currículo da Educação do Campo, a escola entende que deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Diz ainda que o currículo precisa incorporar a diversidade, como também, precisa tratar dos antagonismos da escola campo, incorporando não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz, tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que que pretende ser emancipatório (SEDUC, 2023, p. 23). Sendo assim, a Anexa Sadia é o contrário do que está escrito no documento elaborado pela escola sede.

Com relação à Educação Ambiental, a escola considera uma atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar a atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental, sendo este o pensamento da Escola (SEDUC, 2023, p. 23).

Além disso, o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto - Sede, orienta que:

> Toda prática pedagógica deve estar em consonância com as diretrizes nacionais e as políticas públicas de estado, adaptadas às particularidades de cada escola, de forma clara e coerente, obedecendo aos conteúdos que por vez tem que ser definidos, porém flexíveis às necessidades dos discentes respeitando os tempos de aprendizagem e assegurar o desenvolver de um trabalho de reconstrução básica em turnos diferentes, com uso de recursos didáticos e tecnologias de educação eficientes para atender toda comunidade escolar. Os profissionais da educação devem ser capacitados dentro da formação para professores para trabalhar com tais recursos dentro de suas práticas pedagógicas em sua área de conhecimento e ter ajuda de psicólogo, assistente social, regente de fanfarra capacitados no quadro escolar e a escola ter estrutura apropriada para trabalhar com dignidade e eficiência cada caso (SEDUC, 2023, p. 30).

Por isso, o campo é uma etapa crucial para a atividade de pesquisa, fase em que o pesquisador vai observar, analisar e entender a teoria na prática e vice-versa. O campo mostra uma realidade difícil e desafiadora, onde é preciso romper a ideia de latifúndio e do agronegócio, pois, os sujeitos da Educação do Campo, são de origem da classe trabalhadora e na sua grande maioria se identificam com uma classe da qual não são pertencentes, isso não quer dizer que são inferiores, mas que ainda é necessário o trabalho de consciência de classe e luta que tiveram para acessar uma educação com melhores condições.

Lima, Amaral e Machado (2015), afirmam que a escola do campo é a marca da luta do movimento de conquista e continuidade no campo, é no fazer da educação que nossos conceitos

abstratos se tornam obsoletos, em função disso, a escola requer estar ligada a um projeto de sociedade que inclua um novo projeto de sociedade, considerando os sujeitos que a compõe, sua historicidade, sua identidade e os valores socialmente construídos, assumindo, portanto, comprometimento social com a comunidade inserida, quando dialoga e comungam os princípios de cooperação e autonomia com os inúmeros setores da sociedade.

Concordando com o mencionado acima, Zart e Bitencourt (2015, p.129), entendem que a educação problematizadora é um processo que produz conhecimentos compromissados, que desenvolve a criatividade e criticidade, tendo por objetivo a libertação do ser humano das circunstâncias opressoras que geram dependências socioeconômicas, ideológicas e político-culturais.

Ademais, não podemos nos iludir com o poder que a ideologia exerce sobre as massas, pois, o mesmo não impede que ideologias alternativas contra-hegemônicas possíveis na Educação do Campo e nos movimentos sociais, sejam construídas, constituindo-se agentes substanciais na redefinição que concretizam as relações de produção.

Nesse intuito, educar os sujeitos para que reconheçam essas alternativas, canalizadas no interesse da coletividade, por consequência ao educador cumprir o caráter práxico das ideologias, do seu potencial subversivo e emancipador (PENELUC; MORADILLO, 2020).

Por fim, observamos que na escola é por intermédio das práticas pedagógicas, seu currículo em ação, que a cultura se exterioriza e coopera para a produção de conhecimento de qualidade, compreendendo assim, a escola do campo além de espaço de formação do conhecimento científico, pois, a Educação do Campo considera o aprendizado que acontece dentro e, principalmente, fora dela, uma vez que as práticas levam em conta o cotidiano do estudante e sua comunidade a volta.

5.2 Saber ambiental: saberes do cotidiano

Um saber não deve diminuir o outro e na contemporaneidade, assim como nos tempos passados, o zelo com o meio ambiente não era/é algo preocupante ao ponto de causar apropriação dos dominadores do capital na não homogeneização dos saberes, do conhecimento científico produzido nas Universidades e na base que é a escola, indo mais longe, propagado pela globalização alienante, propiciando novas formas de compreensões e práticas da realidade consumida.

Leff (2011), situa que consciência ambiental surgiu nos anos 1960 e se expandiu nos anos 70, depois da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, realizada

em Estocolmo no ano de 1972. Já com a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e o Desenvolvimento, ocorrida no Rio de Janeiro, em 1992, difundiu-se o discurso do desenvolvimento sustentável que metamorfoseou o sentido crítico do conceito de ambiente numa proclamação de políticas neoliberais que simplifica a complexidade dos processos naturais e destrói as identidades culturais para assimilá-las a uma estratégia de poder para a apropriação da natureza como meio de produção e fonte de capital.

Esse processo acaba redefinindo a relação que temos com a vida, trabalho e nas formas de como intervimos na natureza, ou seja, é a ruptura de nós seres humanos com nosso entorno natural e, assim como a dicotômica relação do campo e cidade, também a relação entre a raça humana e a natureza.

Nesse panorama, Leff (2009), declara que o saber ambiental reafirma o ser no tempo e na história ao constituir novas territorialidades da vida, fazendo com que o pensamento utópico e do conhecimento, sintetizam a essência da crise ambiental da vida na Terra, consequência da lógica produzida pela hegemonia da ciência do mercado global, ao corresponder a "coisificação" do ser e da natureza na excessiva exploração do existir, por isso, Leff sempre fala, "a degradação da vida foge à racionalidade ambiental".

Assim sendo, acreditamos que a educação tem o poder de romper todas as barreiras da ignorância humana, quando forma para a liberdade, para uma relação mais harmônica e menos predatória. Por isso, corroborando com Costa e Loureiro (2015), é essencial considerar os elementos ontológicos e históricos de intervenção humana no ambiente para entendimento de todas as questões da vida e na despolitização da negação da materialidade que as relações sociais possuem, bem como a forma a qual produzimos conhecimento, naturaliza, portanto, o que é histórico e não pedagógico.

Algo que tem sido comum nas escolas e, na Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, também observamos que vivemos um tempo em que os saberes são subjugados, onde o enquadramento pedagógico não visa a emancipação dos estudantes que moram no campo, sendo, portanto mais uma cópia do ensino urbano nos moldes do sistema moderno neoliberal.

Silva, Bampi e Pinheiro (2021), voltando os olhares para Mato Grosso, abordam os ricos biomas Amazônia, Cerrado e Pantanal, biodiversidades afetadas pelo modelo capitalista de produção, que promovem o esfacelamento dos recursos naturais e humanos, que acabam sofrendo as consequências do sistema de produção que os consomem e os deixam à deriva.

No contexto territorial brasileiro, também se percebe a grande influência do projeto neoliberal capitalista o qual, sem sombra de dúvida, guia e interfere nas relações sociais

abrangendo educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, entre outros elementos constitutivos do território, do lugar onde se está. Uma educação com a pretensão emancipatória deve possibilitar a interpretação dos fenômenos para além das aparências, uma vez que o atual sistema global vai sempre apresentar algo que seja paliativo e que não promova ressignificação no comportamento humano.

Nesse sentido, Rodrigues e Nascimento (2017), declara que a pluralidade dos saberes viabiliza a introdução de novas feições do saber que vão além do conhecimento científico, onde a racionalidade dominante oculta a complexidade ambiental, complexidade essa que emerge amparada na negação e na alienação do mundo conduzido por um processo desregrado de produção. Portanto, o saber ambiental se situa num processo de gestação, que busca condições ideológicas, teóricas e de objetivação prática, onde a complexidade ambiental provoca novas reflexões sobre a natureza do ser, do saber e do conhecer, que busca promover o encontro de seres diversos, dialogando saberes apoiados nas identidades diversas por intermédio de uma educação que além de assumir uma ética da alteridade, busca o reconhecimento e a aceitação do ser plural e múltiplo que compõe o mundo e sociedade.

Na visão de Morin (2000), as práticas educativas previstas e não previstas, poderiam formar propostas pedagógicas voltadas às mudanças de hábitos, provocando metamorfose nos pensamentos. Só o saber não homogêneo pode propiciar tal utopia, porque, respeita as características e especificidades das culturas, das comunidades ao incluir o diferente para todos.

Ademais, o conhecimento fragmentado desconhece as relações e as interdependências existentes nos ecossistemas naturais e construídos, o antropocentrismo e o etnocentrismo devem ser superados pela pluralidade, interdisciplinaridade e interculturalidade, uma vez que uma sociedade sustentável e solidária ainda é uma utopia, de um processo vivido pela contradição da contemporaneidade (ZART, 2004).

Nesse viés, Rua (2007), afirma que a violência é uma fonte de autoformação, onde o terror torna-se espaço de formação cultural ao propagar a ideia de ser global, por isso, é preciso observar toda uma série de manifestações particulares em que há marcos históricos do desenvolvimento que definem os diferentes momentos da constituição da identidade local. Com relação a isso, o autor destaca que Gramsci considera que o compromisso de transformação da sociedade por meio da ação política e de um ensino capaz de trazer conhecimento e contribuição cultural das massas de posse dos códigos dominantes, venham a saber utilizá-los contra o pensamento heterônomo na transformação da sociedade.

Diante disso, temos que buscar a autonomia individual e coletiva, além da vontade política, porque nossa relação com a Terra não pode ser somente de exploração dos recursos

que ela ainda possui. Morin (2001), fala que o homem se distanciou tanto da natureza que o desenvolvimento da sua consciência ecológica ficou comprometida, sendo resultado de um longo processo e, só a educação pode mediar a compreensão que os problemas ambientais causam, dando condições para os sujeitos cuidar do ambiente e de si mesmo verdadeiramente.

Refletindo sobre a crise paradigmática que vivemos na forma como pensamos e agimos, carecemos de estabelecer relações entre o todo e as partes, para, então, promover a tão almejada transformação da realidade socioambiental, pois, para Morin (2009, p.85), "Ensinar àqueles que irão se defrontar com o mundo onde tudo passa pelo conhecimento, pela informação veiculada em jornais, livros, manuais escolares, internet é algo de fundamental importância. "

O problema está no fato da maioria não saberem da importância do bem ambiental, desde a colonização, os recursos naturais eram tidos como sempre renováveis, mas o meio ambiente possui limites que precisam ser reconhecidos e deve ser informado a todos sem distinção.

Necessitamos ser e estar cientificamente alfabetizados e politicamente implicados, para ter a leitura de mundo que dê sentido à compreensão sobre a realidade para exercício da cidadania, a partir da alfabetização, uma vez que o enfrentamento da atual crise socioambiental que vivemos depende da ciência e de uma cultura política comprometida que contribua para o bem comum, como a equidade, a solidariedade e a cooperação (GUIMARÃES; VASCONCELLOS, 2006).

Portanto, nossa única alternativa é a sustentabilidade, que significa a utilização prudente dos recursos do planeta, viabilizando sua reprodução com condições de vida para as futuras gerações para haver uma nova relação ser-humano-vida-Terra, de forma a impedir que a atual crise ambiental se torne um desastre sem fim (BOFF, 2013).

Para Finol, Hernández e Ocando (2019), o saber ambiental transforma o campo do conhecimento gerando novos objetos interdisciplinares de conhecimento, novos campos de aplicação e novos processos sociais de objetivação onde se constrói a racionalidade ambiental, que obstaculizam ou promovem a realização de suas potencialidades para transformar as relações sociedade-natureza, respeitando o ritmo de reposição da natureza, sem violar os recursos que fazem durar a vida e a reciprocidade é promovida como um requisito preeminente numa ética que valoriza ao máximo as dimensões e possibilidades humanas na terra.

Guimarães (2004), salienta que o saber ambiental acolhe o que as ciências ignoram, visto que, consideram os saberes outros, onde todo educador pode incluí-los dentro do seu planejamento práticas que objetivam a transformação das ações pedagógicas e educativas nas escolas e universidades sem fugir do que rege seu trabalho.

Santos (1994), alerta que a crise que vivemos e assistimos deve suscitar uma revisão das teorias e ações de várias disciplinas para uma análise na qual as pessoas que trabalham com a realidade atual tenham o seu passo acertado através de um trabalho interdisciplinar. Pois, não levar em conta a multiplicidade de prismas que mostram aos olhos uma mesma realidade, pode direcionar à construção teórica de uma totalidade cega e equivocada, dessa forma, não podemos esquecer que para cada época há uma interdisciplinaridade, ou seja, o processo histórico muda a significação do objeto e a verdade necessária também se transforma o passar do tempo.

Nesse sentido, Kotzko e Bampi (2011), discorreram que a Constituição Brasileira de 1988, já havia enfatizado a Educação Ambiental em seu o artigo 225, expressando que "todos têm direito ao Meio Ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as atuais e futuras gerações". Por consequência, os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 criado pelo Ministério de Educação, colocou o Meio ambiente como um dos temas transversais da educação formal, propondo que as questões ambientais influem nos objetivos, conteúdos e orientações didáticas em todas as disciplinas para que a relação existente entre a natureza e o ser humano seja percebida quando se observa as mudanças promovidas pela mão do homem, com a promulgação a promulgação da Lei 9795/99 a Política Nacional de Educação Ambiental foi instituída, destacando em seu artigo 1º: "[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, como de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade". Como resultado disso, incorporou oficialmente a Educação Ambiental nos sistemas de ensino.

De acordo com Pereira e Freire (2019) os avanços conquistados com muita organização e luta, estão agora sendo drasticamente comprometidos. Isso é consequência da lógica hegemônica da extrema direita que apresenta suas faces, buscando mais um retorno a posturas de adestramento do que possibilidades emancipatórias. Entretanto, é necessário destacar os resultados de toda luta como, a Política Nacional do Meio Ambiente, de 1981, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que reconhece a EA, a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA. O saber ambiental caminha junto da Educação Ambiental Crítica ao refletir sobre os aspectos socioambientais das relações definidas entre os indivíduos e com o ambiente onde se inserem, para compreender, refletir criticamente, indo em busca de uma virada epistemológica, uma vez que a igualdade perante lei não é suficiente, porque, só isso não problematiza e modifica a

realidade de desigualdade colocada, só a legislação não tem esse poder, ela só mostra mais de sua obrigatoriedade do que cumprimento e salvaguarda de todos.

Oliveira e Bampi (2018), declaram que a questão socioambiental está no centro das contradições do mundo moderno, onde a definição de progresso e de desenvolvimento são sinônimos de dominação da natureza de maneira globalizada com excessiva acumulação do capital, que exclui toda a biodiversidade do planeta, e consequentemente colocando em situação de perigo os direitos das futuras gerações viverem num ambiente ecologicamente sustentável. Em razão disso, devemos refletir o futuro, repensar a relação que temos com a natureza e com as culturas, pois, a negação das culturas é a própria negação das diversas origens e práticas de coexistência do homem com seu entorno natural.

Na Educação do Campo, o que se observa na escola, são a maioria de estudantes que acreditam que a cidade grande é o espaço onde eles podem existir e subsistir, lugar que para muitos está o futuro sonhado, onde poderão satisfazer todo carência de consumo material e imaterial, assim como de cidadania.

Brancher e Cardoso (2021), diz que o que vemos é que o sistema capitalista incorporou a variável “meio ambiente” em seu discurso, não como preocupação social, mas sim, como disfarce para justificar o desenvolvimento econômico que, como sabemos, é desigual, e não raro aparece travestido sob nomenclaturas de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. A percepção dessa problemática fomenta a reflexão e o desejo de se promover a sensibilização do próprio homem sobre sua existência no planeta, existência esta, alicerçada na relação entre a tríade sobrevivência-trabalho-natureza. Nessa perspectiva, reconhece-se a necessidade de se instituir estruturas de produção que contemplem formas de trabalho e de subsistência comprometidas com a conservação do planeta, assim como com o desenvolvimento social do homem, porque, novos tempos exigem novas formas de se pensar a sociedade.

Assim, como Zart (2004), consideramos que o desafio maior da educação está em se fazer diferenciada, capaz de ser trans e interdisciplinar, não apenas das técnicas de ensino-aprendizagem, mas de relacionar e entrelaçar os diversos conteúdos e conhecimentos das diferentes ciências um processo concreto e constante de formação.

Os currículos das escolas precisam estar conectados com a vida do campo e seus saberes consonantes com os temas trabalhados na escola. Na escola lócus dessa pesquisa os educadores (as) tentam trabalhar como podem, pois, nem um currículo para chamar de seu possui. Essa não é uma história que acontece somente nesta escola, comunidade, mas é o que acontece no país.

Por isso, acreditamos que o saber ambiental pode ajudar o educador na mediação de novas práticas, onde o mesmo irá orientar os olhares dos educandos para a realidade vivida por

eles, para o cotidiano no processo de ensino-aprendizagem, pois, olhar para si mesmo é difícil, porque, é muito mais fácil olhar o outro, como colonizados e subalternizados, isso é comum.

5.3 Saber ambiental: olhar do estudante sobre os saberes produzidos na escola

Abordamos as Práticas pedagógicas na dimensão do saber ambiental nesta pesquisa, por entender que é um conhecimento paradigmático que inclui todas as formas de saberes, por considerar a cultura, o modo de vida e a memória da comunidade, por crer que pode promover a construção de novas consciências e trabalhar todos os aspectos da natureza e dos humanos.

Pereira e Gibbon (2014), na perspectiva de avaliar as questões ambientais debatidas no ensino, objetivam compreender como e quando as relações socioambientais são abordadas nas diversas disciplinas do conhecimento na escola, pois, entender se são tecidas relações entre a educação ambiental, a realidade vivida pelos educandos da escola e os conteúdos escolares é capaz de servir como condição desencadeadora de tomada de consciência para novas atitudes, pois, os recursos ambientais têm sido expostos há muito tempo aos sucessivos impactos da poluição, desmatamento, queimadas, consumo insustentável, guerras, uso exacerbado de recursos esgotáveis, destruição de habitats e todas essas ações inconscientes têm trazido inúmeras consequências ao meio ambiente, com isso, é imprescindível que toda a humanidade repense suas atitudes. Portanto, a educação é essencial para esse despertar de consciência dos educandos quanto às questões ambientais, mudando a visão dicotômica entre ser humano e ambiente presente no contexto escolar e fora dele, pois, educar-se promove também o respeito às diferenças étnicas, culturais, sexuais e de gênero, já que somos uma parte do todo de tudo que vive nesse mundo.

Todos olham o mundo de formas diferentes, são essas diferenças que fazem sermos seres únicos, partes que formam o todo. Cada olhar, cada ritmo descreve como foi a aprendizagem de cada pessoa. A produção dos saberes produzidos na escola e fora dela se entrelaçam e definem as particularidades de uma escola e comunidade.

Desse modo, tentamos apresentar os olhares desses estudantes do Ensino Médio aos saberes produzidos na comunidade escolar com a realidade do território. Então, depois de ter o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas, de conhecer a escola, de analisar seus documentos e conhecer as práticas pedagógicas realizadas, é que iniciamos o trabalho com os estudantes.

Nesse momento, lembramos de Freire (1987), quando narra que o encontro dos diferentes, não dos desiguais se refazem no encontro e constroem um mundo mais unido e

solidário. Freire (2018), enfatiza ainda a importância que a educação oportuniza aos sujeitos para o diálogo, a escola é um espaço que pode e deve promover isso, problematizando a realidade que o estudante vive.

As práticas pedagógicas nas escolas do campo, em sua maior parte tem seguido ao parâmetro urbano, como se o campo fosse um prolongamento da cidade, o que acaba por desvalorizar os saberes e o conhecimento dos camponeses (ARROYO, 2007).

Pois, uma Educação do Campo que suscita o protagonismo dos sujeitos, incorporam novos conhecimentos que rompem as barreiras do latifúndio do saber, construídas a partir da ação que contempla e respeita a diversidade e complexidades dos sujeitos que vivem no campo. Em razão disso, em seu currículo a escola do campo procura inserir atividades que apreciam o trabalho coletivo e os saberes camponeses (SOARES, 2020).

Coadunando com esse pensamento, Brandão (2003), entende a educação é inerente à sociedade humana e a escola não é o único lugar em que a educação acontece, o processo de construção do conhecimento é amplo, acontece em diversas dimensões territoriais, intelectuais, sociais e emocionais, pautando os saberes na produção de alimentos para o consumo familiar e animal, diferente do capital, os saberes e práticas são objetos de conhecimento, não de lucro.

As rodas de conversa foram realizadas no mês de julho de 2023, fomos apresentados novamente aos estudantes, iniciando-se os diálogos. Primeiro foi realizada a roda de conversa com os estudantes do 1º ano do ensino médio e em outro dia com os estudantes do 2º e 3°ano.

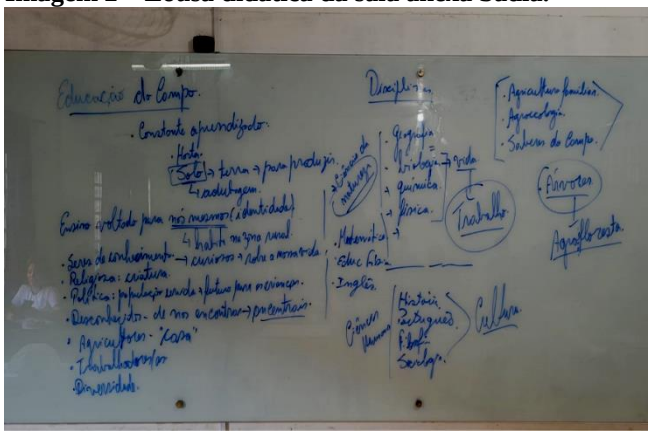
No primeiro momento, explicamos aos estudantes que a roda de conversa era momento para diálogo e liberdade de expressão, que não precisavam se preocupar, pois, tínhamos autorização da escola para realizar o trabalho com eles no horário das aulas, que aconteciam no período vespertino, além de explicar sobre os riscos da pesquisa, sigilo, assim, como os termos de autorização e, caso algum deles não quisessem participar não era obrigatório.

Então, foi entregue aos estudantes um questionário com as temáticas da pesquisa, mas como na maioria das vezes, o planejamento que fazemos não segue à risca no campo, cada roda de conversa foi realizada de uma forma, pois, os estudantes não quiseram responder sozinhos as perguntas, dessa maneira, através do conhecimento dos sujeitos pesquisados é que trabalhamos as questões que conduziram a pesquisa de forma coletiva, para, então, construir as respostas através do diálogo e sistematização na lousa didática.

O questionário continha as seguintes questões temáticas: Para você o que é a Educação do Campo? O que sabe/pensa sobre Saber ambiental? O que você sabe/pensa sobre território? O que sabe/pensa sobre as práticas pedagógicas?

Abaixo, trazemos a imagem de uma das lousas didáticas, utilizada para a sistematização das questões temáticas dialogadas nas rodas de conversa com os estudantes.

Imagem 2 – Lousa didática da sala anexa Sadia.



Fonte: Registro da autora (2023).

Em relação à primeira temática sobre Educação do Campo, os estudantes disseram que "*é um tipo de educação diferente da cidade*", citando a horta como exemplo de produção sem agrotóxico, que segundo a maioria deles, "*ajuda numa melhor alimentação e saúde*", que envolve as disciplinas de Geografia, Física, Química e Biologia.

Uma resposta de uma estudante nos chamou atenção foi, "*a Educação do Campo é o constante aprendizado, não só em mexer com a horta, mas para isso é necessário saber cuidar do solo para produzir*".

Abaixo, mostramos a foto da horta construída no terreno da escola pelos professores e estudantes do ensino médio.

Imagem 3 – Espaço dentro da escola destinado a horta.



Fonte: Registro da autora (2023).

Dessa forma, abordamos a importância do conhecimento, do quanto a Educação do Campo pode contribuir na vida de cada pessoa e do coletivo.

Outras contribuições significativas foram: "*A Educação do Campo como constante aprendizado*", citando "*a horta, o solo (terra) adubado para produção*". "*A Educação do Campo é a educação formal oferecida à população do campo, associada à produção da vida*".

Mas, uma resposta que ainda não tínhamos ouvido e foi satisfatória foi, "*o ensino voltado para nós mesmos*", então, foi perguntado, quem? Sendo respondido, "*a população que habita na zona rural*". Outra estudante, disse que " *é a educação que ajuda no desenvolvimento das comunidades rurais*".

Nessa perspectiva, Machado (2013), compreende que a Educação do Campo só faz sentido em diálogo com os sujeitos que vivem no campo, na construção de uma educação não alienadora. Assim, todos podem chegar à conclusão de que a Educação do Campo é a vida como um todo, e os sujeitos como os que promovem a ação, vão realizar tal ação pensando nas suas consequências.

A horta mesmo que pequena é essa ação, um projeto que os professores desenvolvem com os estudantes, mesmo com falta de condições e ferramentas. E que faz parte do Saber Ambiental, por ser interdisciplinar.

Para além disso, a Educação do Campo é fruto das mobilizações e resistências dos movimentos sociais, apresentada como garantia de práticas e saberes que ampliam o conhecimento humano. A escola do campo é um espaço para seus sujeitos valorizarem sua cultura, seus saberes e seu trabalho, onde podem intervir e modificar as relações sociais de seu grupo, porque no campo ou na cidade todos têm direito à educação (BÖNMANN, 2015).

Para reforçar o que é a Educação do Campo aos estudantes, perguntamos a eles o que são os movimentos sociais, pergunta essa que o fizeram refletir um pouco mais. E só depois da sistematização e diálogo é que responderam em sua maioria ser, "*uma forma de organização de pessoas que lutam por determinada causa"*.

Fernandes (2005), ensina que os movimentos sociais são formas de organização socioterritorial de camponeses ou famílias sem-terra, de trabalhadores rurais assalariados que lutam pelos direitos à terra, por melhorias das condições de trabalho e o combate da substituição do homem pela máquina, representando assim, uma forma de resistência contra a expansão do capitalismo que oprime e destrói as possibilidades de viver da terra em harmonia com a natureza.

Essa pergunta foi para compartilhar com os estudantes que a Educação do Campo surgiu pelos movimentos sociais do campo que lutaram e lutam até hoje por melhores condições de vida, ou seja, lutam por uma causa, como falaram.

Os estudantes relataram que "*é preciso união e mais projetos como o da horta e da reciclagem do lixo, outros para cuidados com a floresta, com a água, com o solo, com os seres humanos e animais*". Que incluir a comunidade do entorno nos projetos da escola segundo eles, "*é fundamental para buscar melhorias para essa e as próximas gerações*". Para trabalhar com o comércio local, com as associações para pensar a vida da coletividade presente e futura.

Segundo Freire (1987), uma prática problematizadora promove nos estudantes a capacidade de percepção do mundo, deixam de olhar a realidade com algo estático e passam a compreender o poder que eles possuem para transformar a própria realidade por meio do conhecimento da sua comunidade.

Com consciência do que é melhor para todos, a atividade de cada um nas suas casas, sítios e até mesmo nas fazendas em que alguns dos pais dos estudantes trabalham; os estudantes disseram que o melhor "*é buscar uma atividade que menos impacta o meio ambiente*", a atividade citada pela maioria foi o extrativismo, que segundo eles, "*é toda atividade que retiram renda dela mesmo, retirar sem destruir"*.

Com o exemplo supracitado, lembraram de quando faziam o curral nos sítios, uma atividade que pode utilizar madeira legal do próprio lugar. Ou seja, isso faz com que o uso do recurso natural seja de menor impacto e ainda promove o pensar nas relações.

Para Carvalho (2001, p. 10), o extrativismo é a atividade em que o trabalhador se apropria dos bens fornecidos pela vegetação local como a madeira, folhas e frutos, visando, a geração de renda ou produtos que tragam melhores condições de vida. Atividade essa que pode ser desenvolvida racionalmente, quando retira e não compromete a capacidade de reprodução e perpetuação da espécie explorada.

Imagem 4 - Sabão fabricado pelos estudantes.



Fonte: Registro da autora (2023).

Com isso, lembraram do projeto que eles têm de reaproveitamento do óleo de cozinha que transformam em sabão em barra e sabão líquido para limpeza. Como mostramos na fotografia acima.

A professora de Biologia, de nome Geneci, disse após a roda de conversa que "*a realização do projeto foi uma experiência incrível, tanto para nós professores, quanto para os estudantes envolvidos*". Dessa maneira, contribui na sensibilização da importância da reutilização de alguns resíduos, para a produção de outros materiais ao invés de descartá-los no meio ambiente e envolveu a comunidade do Distrito Nova Cáceres, na conscientização da preservação do meio ambiente através da reutilização do óleo saturado para a produção de sabão, para posteriormente empreenderem na feirinha da comunidade.

Nessa direção, Brandão (1986), diz que a educação é uma consequência do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, adotando novas formas de saberes, que se que se reinventam todos os dias. E na perspectiva da Educação Popular com os movimentos sociais, o ponto de origem da prática pedagógica, situa-se na própria realidade social e não o que a mídia expõe.

Trabalhar a escola e as políticas públicas nessa sistematização coletiva fez com que os estudantes pudessem diferenciar a política e as políticas públicas que na Educação do Campo se dá pela atitude política, pois, é essencial defender a escola do campo. Até mesmo para entender a divisão de espaço-tempo que a escola estadual faz com o município hoje.

Tal luta é vital, pois, o desmonte da política pública está nas nossas caras e num não compartilhar de móveis, materiais da escola e, mostrando que a divisão do intervalo ou "recreio" é confusão, como se uma escola não pudesse acessar a outra e vice-versa. No caso da Pesquisa a Escola Estadual professor João Florentino e a Escola Municipal 16 de Março.

Nessa perspectiva, Gentil (2002), utilizando o conceito de Estado e suas políticas em Gramsci diz que os movimentos sociais é a sociedade civil em ação, que implica compreender que ela se compõe de duas faces e se complementam, a sociedade civil é lugar de luta pela hegemonia e de coerção pela sociedade política, uma vez que é onde as consequências à base da força são sofridas.

Aqui fica evidente o que o Estado quer promover ao reduzir os territórios escolares, causando dentro das escolas disputas por espaço e poder de mando. Peripolli (2015), fala que já não dá e não há como esconder o descaso, a barbárie patrocinada pelo projeto do capital no campo, em nome do agronegócio. O autor destaca que não só o campo sofre profundas transformações, mas, a sociedade como um todo. Porém, não há como negar que o campo, em relação à cidade, tem sido desfavorecido quanto às regalias da modernidade.

Para o campo, os benefícios chegam sempre depois de terem percorrido o território da cidade. Por isso, tendo em vista a realidade do campo, suas especificidades, a vida nas comunidades camponesas, onde, os impactos são muito violentos, sobretudo pela invasão da cultura urbana. Em todos os locais o que se vê são propagandas que iludem e confundem, principalmente o jovem camponês, que às vezes pensa ser inferior, que no campo não tem *shopping*, não tem parque de diversão, ou seja, nenhum divertimento que alegre sua vida.

Em relação ao saber ambiental, a única coisa lembrada pelos estudantes na roda de conversa foi o meio ambiente, natureza, assim, foi sistematizado a partir disso, de conhecer a natureza, do cuidado ao proteger as áreas de preservação permanente, trabalhando a conservação para que se possa usar sem prejudicar, minimizando as ações predatórias, conservando o lugar em que se vive, através da organização social, da união em prol de todos, perpetuando a cultura do cuidado social, pensando no econômico.

Nesse cenário, Leff (2001), relata que o saber ambiental é um saber plural e que envolve o diálogo entre diferentes saberes e diferentes atores sociais, sendo um processo que compreende condições epistemológicas para as possíveis articulações entre ciências, reconhecendo os efeitos das políticas econômicas atuais sobre a dinâmica dos ecossistemas e sobre as condições de vida das comunidades, que leva a ressignificar os sentidos existenciais e a reconfigurar identidades individuais e coletivas.

Na temática sobre o território para os estudantes eles "é um espaço de terra, o lugar em que estão", a maioria dos estudantes moram em sítios e alguns trabalham em fazendas. Nas turmas dos estudantes existem vaqueiros, artesãos, vendedores, comerciários e domadores de cavalo como profissões. E o tempo todo educação, vida e trabalho mais uma vez é o que mais ouvimos ser falado por eles.

Assim, abordamos o território a partir de como são os sítios em que moram, fazendo com que refletissem a sua paisagem, concomitante com o modo de vida e trabalho. E quando falamos em Educação do Campo além de vida, estamos falando em trabalho realizado naquele território em específico, por isso, a importância de cuidar da natureza, conhecendo-a.

Paezano (2019), afirma que para os camponeses o território se constitui de identidades e no modo de vida, traz a sensação de pertencimento, fruto de toda luta coletiva pela terra e por melhores condições de vida, a partir dos direitos sociais.

Então, após as reflexões e sistematizações, abordou-se a importância da leitura e de onde moram, ou seja, todos os assentamentos que compõem a região. Nesse sentido, "dispondo de si e do mundo, isso [...] amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem

[mulher], mas com o seu mundo [...]. Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital" (FREIRE, 1967, p. 59).

Na temática sobre práticas pedagógicas, os estudantes concluíram que "*é a forma como aprendem, isso em um diálogo, lendo um livro*", citaram atividades pedagógicas que são trabalhadas na escola como o trabalho que realizaram para comemorar o aniversário do Distrito. Onde, grupos de estudantes entrevistaram moradores mais antigos para conhecerem a história da comunidade, assim, resgataram memória da luta pela conquista da terra por seu pais ou avós e a resistência que tiveram para conquistar o território.

Segundo Franco (2015), às práticas pedagógicas é a tarefa pedagógica que se configura na mediação com o outro, oferecendo espaço de possibilidade de atividades a partir de sua especificidade, ou seja, a partir do modo de vida dos estudantes. Portanto, as práticas podem funcionar como espaço de resistência, uma vez que os estudantes sempre mencionam a união da escola e comunidade, de unir-se em busca de melhorias.

Antes de dar intervalo nos diálogos para um lanche, foi perguntado a eles: Quem somos nós? Os estudantes disseram que essa era uma pergunta muito difícil e que não conseguiam formular uma resposta de primeiro momento, mas uma das estudantes indagou *"Como vou responder isso? "*

Logo após, o lanche e reflexão, as respostas ouvidas foram: *"Temos que primeiro descobrir para depois saber algo a mais"*. "*Somos seres que estamos em busca de conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos, com uma curiosidade de saber, insaciável*". "*Somos seres que temos capacidade, e buscamos mais conhecimento para aperfeiçoar e poder resolver, para fazer o nosso melhor nas condições que temos*". "*É preciso pensar mais, quem sou eu? E o que pode melhorar?* ". "*Somos uma sociedade na qual trabalhamos, para nos manter e sempre procurar conhecimento em busca da ancestralidade e evolução, seja com a ajuda das tecnologias ou livros, o que sabemos sobre nós agora não nos define"*. "*Somos um conjunto de pessoas que habita uma região de zona rural, onde plantamos, criamos, cuidamos e preservamos a comunidade que chamamos de casa".*

Depois, de sistematizado e construída as respostas citadas, os estudantes concordaram uns com os outros que "*Somos seres curiosos, diversos (comunidade com diversidade de expressões), cultura*".

Logo, reconhecemos que essa pergunta reflexiva foi importante para se trabalhar a identidade, pois, teve estudante que relatou que não se conhece, algo comum para a maioria de nós, uma vez que é mais fácil falar do outro, do que olhar a própria vida e realidade.

Se a pessoa se conhece, ela saberá o que quer e, principalmente, o que não quer, ela poderá através desse conhecimento projetar seu futuro com bases nas ferramentas que dispuser, por isso, da importância da leitura, de estudar e estar em coletividade.

Uma vez que a Educação do Campo é uma política pública, não poderia ser deixada de lado, então, foi abordada através do seu conceito para organizar e unir para melhorar a vida da coletividade. Nesse sentido, as políticas públicas expressam as contradições de uma sociedade de classes e o jogo de interesses daqueles que querem dominar o sistema cultural e econômico, que valoriza o capital em detrimento da vida (MACHADO; VENDRAMINI, 2013).

Após o final das rodas de conversas, os estudantes avaliaram a dinâmica e disseram ter sido boa e produtiva. As respostas mais ouvidas foram: "*Foi uma tarde que deu para nos conhecer*". "*Foi uma oportunidade que iria fazer com que ele conversasse com os pais sobre como surgiu o assentamento, uma vez que não sabe a história. Que apesar de cansativo, pelo fato de estar calor, foi produtivo*".

Acharam que ia ser chato, mas que superou as expectativas, que conheceram coisas novas, que conheceram mais sobre a Educação do Campo, que não tinham ideia e agora tem, pois, é cotidiano deles.

Nas duas rodas de conversa com os estudantes foi falado sobre a importância da união, pois, segundo os mesmos, a maioria não são unidos, porque, cada um pensa de uma forma. São estudantes na faixa entre 15 a 18 anos. Isso é comum, mas devemos respeitar o que cada um pensa, pois se não o objetivo comum não será alcançado.

Informar e formar nunca se tornou tão importante para tal situação. A realidade da maioria das escolas do campo dá uma sensação de incapacidade, mas aquela quando se está sozinho, pois, se houver união o cenário é outro, porque é pelo povo que os governantes acessam o poder e por eles podem sair.

Pois, não adianta somente ter a escola no campo, é necessário que se construa a "escola do campo", com um projeto político-pedagógico específico e vinculado às causas, desafios, sonhos, história e cultura das pessoas que trabalham no território camponês, porque no coletivo tudo fica mais fácil (MACHADO, 2013).

Pode-se pensar de formas diferentes, tendo um objetivo comum para unir-se em busca de conhecimento e de melhores condições de vida e trabalho. Porque, todo ser humano precisa de liberdade de escolhas para seguir seus caminhos rumo à emancipação de si mesmos e de todos.

Portanto, o processo educacional que objetiva o desenvolvimento integral de todas as nossas capacidades física, intelectual, além das socioculturais, políticas e econômicas, podem

nos transformar como humanos. Entretanto, é fundamental o desenvolvimento que contribua com as lutas do processo social por meio das múltiplas relações que o convívio humano promove, nas quais ensina, aprende valores, modos de ser e agir (FRIGOTTO, 2012).

A escola do campo não pode tapar os olhos para a realidade dos estudantes camponeses, pois, está ligada a um projeto político, a uma concepção de mundo e a uma ideologia, desse jeito, ela necessita avançar em conhecimentos que possibilitam condições de permanência e vida digna no campo (GOMES, 2019).

Destarte, tal como proclama Freire, “de teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente” (FREIRE, 2018, P. 123).

A partir da pesquisa foi constatada a não existência de autonomia da escola, uma vez que a servidora que integra a anexa com a sede não pode decidir se suspenderá um dia de aula ou não, caso haja qualquer problema, o respeito a comunidade também não existe, porque, se existisse a Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry não teria sido paralisada e depois extinta.

Reafirmamos aqui que o saber ambiental pode ser a solução para um mundo com mais equidade e menos predação dos seus recursos e da vida na terra, é nos saberes diversos que construiremos uma relação com mais equilíbrio com a natureza, sendo a escola o espaço ideal para a concretização desse desafio. Esperamos ter conseguido mostrar um pouco do olhar desses estudantes e de como vinculam os saberes produzidos na escola com a realidade do território.

CONSIDERAÇÕES

O término de uma pesquisa não significa o fim, mas, apenas o começo de uma jornada com virgulas e sem ponto final. (Jane Amorim)

Essa pesquisa proporcionou imersão, conhecimento, anúncio e denúncia, surgiu pela minha paixão pela Educação do Campo, por ver o poder que a educação em coletividade tem em transformar a realidade e por querer ser livre do machismo e violência sofrida no campo. Assim, essa pesquisa, não só abordou a Educação do Campo, os movimentos sociais, as práticas pedagógicas, o território e o saber ambiental, mas também trouxe a voga toda luta que o campo tem enfrentado para existir e resistir do passado até a contemporaneidade.

Nesse viés, baseamo-nos na perspectiva histórico-dialética, por não desconsiderar a contribuição de cada vertente epistemológica, por compreender que o homem como um indivíduo histórico, sujeito e objeto do conhecimento que está vinculado às perspectivas metodológicas, epistemológicas e gnosiológicas (GAMBOA, 2012).

Dessa forma, constatamos que essa pesquisa tem grande relevância científica, pedagógica, educativa e histórica. Uma vez que desvelou o que já estava evidente, mas tapeado pelo Estado. Isso nos permitiu fazer um comparativo, onde Santos (1994, p. 24) afirma que a mídia se tornou o grande veículo desse processo ameaçador da integridade dos homens... Quando o "meio-ambiente", como "Natureza-espetáculo", substitui a Natureza Histórica, lugar de trabalho de todos os homens, e quando a natureza "cibernética" ou "sintética" substitui a natureza analítica do passado, o processo de ocultação do significado da história atinge o seu auge.

A partir do trabalho de campo com os questionários, rodas de conversa, entrevista e observação, refletimos sobre a autonomia e especificidades da escola em relação ao lugar que está localizada, pois, quando existe autogestão em decisões básicas, existe a valorização da identidade para que os sujeitos sejam cidadãos do campo conscientes de sua realidade, algo que com o trabalho observado é difícil, o material pedagógico, o espaço-tempo da escola não é bem dividido e equilibrado, devido a questões políticas e de recurso pedagógico precário.

Constatando também que a nomenclatura de escola do Campo foi colocada erroneamente na escola pesquisada, pois, a educação oferecida difere da Educação do Campo orientada pelas suas especificidades e legislações que a rege. Contudo, mesmo com poucos recursos materiais e didáticos, os professores e servidores fazem o possível para contribuir com

atividades pedagógicas e educativas que trabalham a realidade do seu estudante, como extensão, o que vem e quando vem, são materiais que não dá para suprir nem as necessidades diárias.

Trabalhar as rodas de conversas e entrevistas proporcionou submersão na realidade vivida pelos estudantes e professores do ensino médio da escola. Com o trabalho de campo pudemos verificar que as práticas pedagógicas realizadas na escola, mesmo que de forma tímida possibilitam a produção do saber ambiental e a valorização da cultura do território através dos projetos que realizam, mas é essencial que se tenha formação de qualidade, não aquela que a Diretoria Regional de Educação Polo de Cáceres (DRE) vai e entrega um material sem explicar ou aquela formação que segrega os educadores ao inseri-los numa plataforma digital que o Estado controla, fazendo com que não se tenha união para luta, busca de revolução e contra hegemonia na própria classe profissional.

Nesse sentido, Freire (1981, p. 66), explica que enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, "somo selo" do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda "sloganiza". Inclusive, é através dos slogans de modernidade e sucesso que os dominadores atuam alienando, deixando a classe dominada alienada e sem consciência da própria classe.

Mota Neto (2015), apoiado em Paulo Freire, proclama que a ação cultural para a liberdade preconiza a probabilidade de transformar-se em revolução cultural. Enquanto, a ação cultural estabelece oposição às classes dominantes, a revolução cultural confronta com a revolução presente no poder.

Por isso, as práticas pedagógicas na escola são importantes, é através delas que os estudantes podem acessar o conhecimento científico, aliado com os seus saberes, quando estes são considerados no currículo, a formação para consciência crítica de pensamentos é possível, para além disso, a valorização da cultura local faz com que o estudante tenha interesse em ensinar ao mesmo tempo que aprende.

E para que isso aconteça de forma efetiva, toda escola precisa ter seu Projeto Político Pedagógico próprio, algo que não existe para as Salas Anexas. Isso faz com que o sentimento seja de não existência, além disso nenhum pesquisador precisa ouvir da Diretoria Regional de Educação que a participação ou não das pessoas decide as mudanças na escola e na comunidade, porque, quando se chega no campo de pesquisa, o que ouvimos é o contrário, encontramos cidadãos que não tiveram informações das mudanças impostas na sua escola, impor não é decidir, muito pelo contrário, causa tristeza, perda de anos de luta e a sensação de não pertencimento ao redimensionar uma localidade única numa diferença de 100 km de distância.

E ainda, é dito para a população que as mudanças ocorridas na educação e principalmente no ensino são para melhorar, para ajustar as responsabilidades, responsabilidades essas que não são repartidas a sociedade afetada. As realidades das escolas dizem o inverso, E aí? Ainda vamos ouvir da gestão da cidade que a não participação dos cidadãos decidiu para pior? Como? Se nem um projeto político pedagógico para si a Sala anexa possui.

A Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto no Caramujo vive outra realidade, tem sua história e não pode ser a mesma 100 km de distância. A população de Nova Cáceres quer sua Escola Estadual de volta, quer ter liberdade no seu lugar, quer ser e não estar como intruso que quando descoberto, é expulso.

O envolvimento da comunidade nas ações da escola é extremamente importante para que a construção da escola do campo seja concebida a partir do seu próprio território. A escola da atualidade está sendo desafiada a ser mais do que um local para a apropriação do conhecimento reconhecido e aceito como socialmente relevante, ela deverá se tornar um local onde se instalam e mantêm "ecossistemas educativos", no dizer de Candau (2000, p. 11). Esta escola deverá, portanto, ser o lócus privilegiado para o diálogo entre diferentes saberes (científico, social, escolar) e linguagens; onde haja articulação entre a igualdade e diferença e, também, onde a questão da cidadania seja fundamental como uma prática social cotidiana que progressivamente vai ampliando seus horizontes, almejando uma sociedade e uma humanidade também diferente no marco da sustentabilidade e do desafio de si mesmo.

Por isso, a dimensão do saber ambiental trabalhado na pesquisa, procurou abordar todas as dimensões da vida na terra, dos saberes presente no cotidiano dos sujeitos que moram e trabalham no campo, reconhecendo também que o trabalho educa o homem. Zart (2012), informa que o trabalho na Educação do Campo é entendido como princípio educativo, uma vez que crianças e jovens aprendem a significação do processo de cooperação com a coletividade ao promover a responsabilidade individual e social da comunidade, sem negar acesso à educação.

A Educação do Campo é para os trabalhadores, não para o capital, para o patriarcado e lutar para propiciar essa consciência coletiva e de classe é um dever de todo educador do Campo, além de buscar informar-se e formar-se para educar sujeitos em constante construção e que ainda não conhecem a si mesmos, e esse é o papel.

Nesse diapasão, é essencial considerarmos a totalidade histórica, econômica, política, social e cultural da comunidade. Principalmente para a situação atual e enquanto momento histórico da escancarada luta de classe, em que, aprendermos a palavra, é importante, para

denunciar e anunciar, porque ela é ação, como nos lembra Freire, para assim, nos entendermos no mundo a partir da nossa existência, e com isso interpretarmos o mundo das contradições e epistemes.

Moura (2018), aborda a meritocracia na lógica hegemônica, em que, para estes, o papel da educação é formar pessoas que vão se inserir no mercado de trabalho, fazendo com que esse mercado trabalhe da melhor maneira possível e mantendo a dimensão econômica como sendo a central. Essa, é uma concepção de formação humana, mas na lógica do mercado, assim como a Educação Bancária.

Posto isso, consideramos essa pesquisa um anúncio dos direitos e deveres da população do campo, dessa educação que ainda continua pouco visibilizada, pois, educar faz parte da evolução humana, por isso, o enfoque é para a coletividade, a partir, de reflexões que contribuam de forma direta para compreender a educação do campo e sua história.

A escola lócus da pesquisa, hoje é um remanescente do antigo território da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry, conquistada com muita luta e suor da comunidade, ela foi paralisada para dar lugar a extensão da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto localizada, que se localiza numa realidade totalmente diferente do Distrito de Nova Cáceres – Vila Sadia.

Sem falar que as escolas do campo têm sido esvaziadas ao serem fechadas. A escola pesquisada é uma extensão oriunda do redimensionamento escolar realizado pelo Estado sem nenhuma consulta prévia à população, apenas com a justificativa de distribuição das responsabilidades com o Estado e Município, assim, chega-se e fecha.

A esse respeito Peripolli (2015), declara que não há como camuflar a barbárie patrocinada pelo projeto do capital no campo, com seus inúmeros problemas expostos e mostrados no mundo nos últimos tempos. Este campo cada vez mais esvaziado, com menos escolas e oportunidades, é que se pretende viabilizar reflexões, acerca do fechamento das escolas, não existindo estudantes, não tem escola.

Com relação ao saber ambiental este precisa estar conectado entre o saber escolarizado e o saber vivido pelas famílias camponesas. A Escola não pode desprezar a vivência e os saberes das famílias do campo, são eles que lidam com a produção alimentar, vivem a realidade dos biomas, portanto possuem o direito de exigir uma educação do campo sintonizada com a dimensão dos saberes ambientais dos camponeses, seus filhos estudantes e da própria escola.

Nesse cenário, Santos e Meneses (2010), recordam o direito à autodeterminação dos povos e a soberania ambiental da América Latina, quando disserta sobre as epistemologias do Sul, que para ele são epistemologias que denunciam extermínios, que valorizam os saberes ao

resistir com êxito as condições de diálogo horizontal entre conhecimentos e cooperação dos países, rompendo, portanto, fronteiras, porque é importante reconhecer que aqui se faz Ciência, que se tem competência e resultados de anos de trabalho.

Além disso, os autores que lutam pela educação, mais precisamente pela do campo, acreditam que devemos buscar na decolonialidade a busca de superação das diferentes maneiras de opressão praticada contra os grupos subalternos pelos mecanismos de controle, discriminação e negação da colonialidade. A decolonialidade reúne práticas epistêmicas de reconhecimento da opressão, mas, sobretudo, como um paradigma outro de compreensão do mundo, fundada numa perspectiva não eurocêntrica, forjada no interior das lutas e dos movimentos sociais de resistência em todo o mundo, particularmente no Sul global (MOTA NETO, 2015).

Pensar a escola do campo é refletir estratégias de desenvolvimento humano com humanidade, refletindo também qual é o respeito que o Estado tem tido pela educação, especificamente a Educação do Campo? O que mudou para melhor no ensino-aprendizagem que não se encontra na sala de aula e na perspectiva dos estudantes do campo? A Educação do Campo merece ser valorizada e seus sujeitos legitimados na sua identidade, sem que necessitem provar a sua não participação numa decisão importante que envolva sua escola e comunidade por não divulgação e transparência pelos regulados do Estado na desconfiguração e extinção da escola naquele território.

Não podemos deixar que o sistema econômico de produção se imponha sobre o espaço-vida, sobre o território ambiente para não desconectar o humano do campo, mais precisamente do que alimenta sua vida, sua essência. Construir outra racionalidade, requer entrelaçar as vidas para dissipar todo tipo de violência e esperançar melhorias.

Esperamos que essa pesquisa não seja mais uma, esperançamos mais estudos que lutem por melhorias reais na produção de conhecimento e consideração dos saberes, não é possível mediar algo que não se vive, muito menos homogeneizar uma outra cultura ou localidade, cada escola um modo de saber e aprender, desse modo, os sujeitos.

Portanto, deixamos registrado que o Distrito de Nova Cáceres quer sua Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry de Volta, que o governo pode redimensionar as suas responsabilidades, não a responsabilidade da vida de uma comunidade a 100 km de distância para outra. Podemos ouvir, “o meu território é o meu lugar”, assim vou.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. W. As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. Revista Pedagógica, [S. l.], v. 15, n. 30, p. 29–66, 2013. DOI: 10.22196/rp.v15i30.1564. Disponível em: https://doi.org/10.22196/rp.v15i30.1564 Acesso em: 28 set. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os Movimentos Sociais e a Construção de Outros Currículos. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro - São Paulo: Edições 70, 2011.

BIANO, Jenilson de Aguiar; RIBEIRO, Jucileide Alves; SILVA, Jane Amorim da; ZART, Laudemir Luiz. Cursos via PRONERA desenvolvidos na UNEMAT/Campus Universitário Jane Vanini/Cáceres-MT: a materialização da luta de classes e a formação decolonial. In Revista de Comunicação Científica – RCC, jan./abr., vol. I, n. 14, p. 110-134, 2024. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/RCC/index Acesso em: 03 abr. 2024.

BITENCOURT, Loriége Pessoa; ZART, Laudemir Luiz. Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 2, n. 1, p. 252-274, 2017. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3267/9644 Acesso em: 10 dez. 2023.

BRANCHER, Vantoir Roberto; CARDOSO, Josete Bitencourt. Educação do Campo Comprometida com Educação Ambiental: uma prática social possível. DI@ LOGUS, v. 10, n. 2, p. 55-66, 2021. DOI: 10.33053/dialogus.v10i2.604. Disponível em: https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/dialogus/article/view/604. Acesso em: 30 julh. 2024.

BOFF, Leonardo. Sustentabilidade: o que é: o que não é. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BÖNMANN, Patricia Angélica. Realidades das escolas do campo: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica. 2015 Disponível em: https://docplayer.com.br/47565628-Realidades-das-escolas-do-campo-um-olhar-critico-sobre-espacos-fisicos-descasos-construcao-de-politicas-publicas-e-proposta-pedagogica.html Acesso em: 20 set. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. 2003. Disponível em: https://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2019/02/A-PERGUNTA-A-V%C3%81RIAS-M%C3%83OS-rosa-dos-ventos.pdf Acesso em: 20 set. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação popular. 1986.

BRASIL. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, MEC. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília-DF: CNE, 2002. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file Acesso em: 26/06/2023.

BRASIL. **PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26/06/2023.

BRASIL. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL**. LEI Nº 12.960 DE 27 DE MARÇO DE 2014**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12960&ano=2014&ato=586ATRE9ENVpWT5a7 Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **LEI N. 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm Acesso em: 09 abr. 2024.

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. Pedagogia do Movimento e Educação do Campo: produtos/produtoras da resistência territorial camponesa. **Confins. Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasilera de geografia**, n. 50, 2021.Disponível em: https://journals.openedition.org/confins/37478 Acesso em: 27 fev. 2024.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista Nera**, *[S.*

l.], n. 48, p. 38–57, 2019. DOI: 10.47946/rnera.v0i48.6364. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6364 Acesso em: 27 fev. 2024.

CARVALHO, Leandro Dias Cardoso. Extrativismo vegetal e condições sócio-econômicas do assentamento rural Gleba Riachuelo (MA). 2001. Disponível em: https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/10923. Acesso em: 18 jul. 2023.

CARVALHO, Marize Souza. Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais. 2011. http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9176 Acesso em: 12 set. 2023.

CARVALHO, Marize Souza. Formação de Professores e Demandas dos Movimentos Sociais: a universidade necessária. 2003. Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11099 Acesso em: 12 set. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.87-131.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 259-267

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso acesso em 27 maio 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: https://educarparaomundo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/vera-maria-candau-diferenc3a7as-culturais-cotidiano-escolar-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf Acesso em: 10 jan. 2024.

CORREA, Frankielle Alline Pereira; SGUAREZI, Sandro Benedito; MELO, Sonia Aparecida Beato Ximenes de. Public Attorney's Office Action on Municipal Solid Waste Recycling: a Literature Review. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, São Paulo (SP), v. 16, n. 2, p. e02957, 2022. DOI: 10.24857/rgsa.v16n2-006. Disponível em: https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/view/2957 . Acesso em: 27 abr. 2023.

COSTA, César Augusto Soares da; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, p. 693-708, 2015. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5272078.pdf Acesso em: 27 abr. 2024.

COUTO, Geovana Salustiano**. Práticas Pedagógicas da Educação do Campo:** Relações entre o Trabalho e a Educação na Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima, no Distrito Colorado do Norte-MT / Geovana Salustiano Couto – Cáceres, 2021. Disponível em: http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=dissertacoes Acesso em:19/03/2023.

CRUZ, Márcia Aparecida de Barros da. **Processo de Formação e Organização para o Trabalho Coletivo da Juventude Camponesa do Assentamento Roseli Nunes – Mirassol D"Oeste/MT**. (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018. 145f.

FARIAS, Maria Isabel. Educação do/no Campo, um território em disputa: avanços e conquistas. **REVISTA NERA**, *[S. l.]*, n. 30, p. 188–204, 2016. DOI: 10.47946/rnera.v0i30.2878. Disponível em: https://doi.org/10.47946/rnera.v0i30.2878 Acesso em: 27 abr. 2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Observatório Social de América Latina, v.16, p.273-284, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110312111042/34MFernandes.pdf Acesso em: 19/11/2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação do Campo": texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez.; CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.19-63.

FINOL, Wilfredo; HERNÁNDEZ, Osvaldo; OCANDO, Migdalys. Consideraciones epistemológicas del saber ambiental. **Revista de ciencias sociales**, v. 25, n. 2, p. 204-216, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/280/28059953016/28059953016.pdf. Acesso em: 29 julh. 2024.

FONSECA, João. José. Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 42. Ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2018.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967. 157 p.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia e prática docente. São Paulo, Cortez, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 964-978, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GADOTTI, Moacir A Carta da Terra na educação / Moacir Gadotti. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. -- (Cidadania planetária; 3)

GAMBOA, Silvio, Sanchez. Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias. 2 ed. Chapecó: Argos. 2012.

GENTIL, Heloisa Salles. **Formação Docente** – No Balanço da rede entre políticas públicas e Movimentos Sociais. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2067 Acesso em: 20/11/2022.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GUIMARÃES, Mauro; VASCONCELLOS, Maria das Mercês N. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. **Educar em Revista**, n. 27, p. 147-161, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100010 Acesso em: abr. 2024.

GUIMARÃES, Mauro. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papirus, 2004.
GOMES, Maria José de Souza. **Práticas Educativas da Educação do Campo na Escola Estadual Madre Cristina**, Assentamento Roseli Nunes. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2019. Disponível em: http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=dissertacoes Acesso em:19/11/2022.

KLANT, Luciana Maria; SANTOS, Vanderley Severino dos. O uso do software IRAMUTEQ na análise de conteúdo-estudo comparativo entre os trabalhos de conclusão de curso do ProfEPT e os referenciais do programa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e8210413786-e8210413786, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353 Acesso em: 12 abr. 2024.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY Ir; MOLINA, Mônica Castangna (orgs). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Coleção por uma Educação Básica do Campo, v 1, 1999.

KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Coleção Primeiros Passos, 2008.

KOTZKO, Dirlei Borges dos Santos; BAMPI, Aumeri Carlos. Percepções ambientais dos alunos de uma turma de 5º ano da Escola Sadao Watanabe em Sinop/MT. **Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 72-81, 2011. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/8909 Acesso em: 03 maio 2024.

LAVILLE, Christian; Dionne, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999. 342 p.

LEFF, Henrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth - Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

LEFF, Henrique. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. Educação & Realidade, vol. 34, núm. 3, septiembre-diciembre, 2009, pp. 17-24 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227055003.pdf Acesso em:20 abr. 2023.

LIMA, Roseli Ferreira; AMARAL, Ana Paula do; MACHADO, Ilma Ferreira. (2015). Projeto político-pedagógico e concepções de educação do /no campo em escola de Cáceres - MT. In Zart, L. (Org.) Configurações do campo e experiências educacionais (pp. 134-142). Cáceres, MT: Unemat Editora, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. Ed. Rio de Janeiro: Epu. 2018.

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. (organizadores) --1.ed.-- São Paulo : Expressão Popular, UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

MACHADO, Verônica Moreno. **Percepções da Juventude Camponesa sobre a Educação do Campo na Escola Estadual do Assentamento Sadia/Vale Verde**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2013. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1003/1/DISS_2013_Veronica%20Moreno%20Machado.pdf Acesso em:19/11/2022.

MACHADO, Ilma Ferreira. Saberes e experiências na escola do campo. Entrevista: Ivone Cella da Silva. Uma entrevista com Ilma Ferreira Machado. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 3, p. 1630-1640, 2016. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9890 Acesso em: 20 out. 2023.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 4, n. 8, p. 191-219, 2009. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq8/11_projeto_politico_cp8.pdf Acesso em: 20 out. 2023.

MACHADO, Ilma Ferreira; GENTIL, Heloisa Salles. Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo do estado de Mato Grosso, nos anos de 1980 e 1990. Educação em Revista, v. 37, p. e229231, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351342796_ORGANIZACAO_DO_TRABALHO_PEDAGOGICO_EM_ESCOLAS_DO_CAMPO_DO_ESTADO_DE_MATO_GROSSO_NOS_ANOS_DE_1980_E_1990 Acesso em: 20 out. 2023.

MACHADO, Ilma Ferreira.; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 1–16, 2013. DOI: 10.21723/riaee.v8i1.6470. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470. Acesso em: 20 out. 2023.

MENDES, Maurício Ferreira; NEVES, Sandra Mara Alves da Silva; NEVES, Ronaldo José. Políticas públicas, agroecologia e agroextrativismo nos assentamentos rurais do município de Cáceres, região sudoeste mato-grossense. **Geo UERJ**, n. 29, p. 89-104, 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/16576 Acesso em: 01 agos. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12ª ed. São Paulo: Hucitec; 2010.

MOTA NETO, João Colares da. Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. 2015. 368 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383 Acesso em: 12 fev. 2023.

MORIN, Edgar. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338. Acesso em: 20/03/2023.

MOURA, Dante Henrique. **Educação em Pauta 202**: Mudanças estruturantes no campo da educação nos últimos anos. 2018 (Entrevista no canal do IFRN Campus Natal) - Zona Leste. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7JdxLkyaUnU Acesso em: Acesso em 27 de março de 2024.

NETO, Bezerra Luiz; COLARES, Anselmo Alencar. Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial teórico na pesquisa histórico educacional. 2010. Disponível em: https: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 3 nov. 2022.

OLIVEIRA, Ângelo Custódio Neri de. A Formação de Professores na Educação do Campo: uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral. **Amargosa, BA**, 2016. Disponível em: https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/docs/category/13-turma-2014 Acesso em: 16 nov. 2023.

OLIVEIRA, Caroline Mari; BAMPI, Aumeri Carlos. Diálogo de saberes para uma racionalidade socioambiental no território centro-norte mato-grossense: possibilidade via educação ambiental?. **Revista Ibero-Americana de Ciências Ambientais**, v. 9, n. 1, p. 164-187, 2018. Disponível em: https://sustenere.inf.br/index.php/rica/article/view/CBPC2179-6858.2018.001.0012/1060 Acesso em: 03 maio 2024.

PAULA, Adalberto Penha de; BUFREM, Leilah Santiago. Educação do Campo, Território e a Escola da/na Ilha no Litoral do Paraná. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 61, p. 233-252, 2021.Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v30n61/2358-0194-faeeba-30-61-233.pdf Acesso em: 10 set. 2023.

PAEZANO, Eliane dos Santos Martinez. **Formação Dos/as Educadores/as do Campo e a Territorialização da Educação do Campo**: Concepções e Práticas dos sujeitos da Escola Estadual Madre Cristina / Eliane dos Santos Martinez - Cáceres, 2019. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2019. Disponível em: http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=dissertacoes Acesso em: 26 nov.2022.

PAEZANO, Eliane dos Santos Martinez; BITENCOURT, Loriége Pessoa. **Educação do Campo:** uma formação diferenciada. In: VII Encontro Cacerense de Economia Solidária-ENCAESES-UNEMAT. Cáceres-MT. Anais,.. UNEMAT. 2018. Disponível em: http://siec.unemat.br/anais/encaeses/?page=sumario Acesso em: 10 maio. 2024.

PAZ, Octavio. O Labirinto da Solidão e Post Scriptum. 4ed. Tradução de Eliane Zagury. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

PENELUC, Magno da Conceição; MORADILLO, Edilson Fortuna de. EDUCAÇÃO, IDEOLOGIA E ALIENAÇÃO. Movimento-revista de educação, v. 7, n. 12, p. 297-323, 9 jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/40583 Acesso em: 20 abr. 2023.

PEREIRA, Vilmar Alves; FREIRE, Simone Grohs. Educação Ambiental e Justiça Social: reflexões em tempos de solidão democrática. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 701-718, 2019. DOI: 10.5335/rep.v26i3.9325. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9325. Acesso em: 30 abr. 2024.

PEREIRA, Vilmar Alves; GIBBON, Caroline de Azevedo. A Educação Ambiental no ensino: investigando as abordagens, percepções e desafios na realidade de uma escola pública em Rio Grande (RS). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, p. 376–394, 2014. DOI: 10.34024/revbea.2014.v9.1813. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/1813. Acesso em: 30 abr. 2024.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 1, n. 2, 2011. DOI: 10.30681/ecs.v1i2.435. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/7845 Acesso em: 2 dez. 2023.

PERIPOLLI, Odimar João. Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola. 2008. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2616 Acesso em: 2 dez. 2023.

PERIPOLLI, Odimar João. O processo de esvaziamento do campo entre jovens camponeses: os desafios colocados à escola. **Revista da Faculdade de Educação**, *[S. l.]*, v. 16, n. 2, p. 77–93, 2019. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3897 Acesso em: 2 dez. 2023.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. v. 29, São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Jucileide Alves; DA SILVA, Jane Amorim; BIANO, Jenilson de Aguiar; ZART, Laudemir Luiz. Práticas Pedagógicas na Educação do Campo e a produção associada: análise da constituição das temáticas. **REVISTA FOCO**, *[S. l.]*, v. 16, n. 8, p. e2579, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n8-080. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2579. Acesso em: 27 abr. 2024.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. A educação do campo e seus aspectos legais. In: XIII Congresso Nacional de educação-educere, IV seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação–sirsse e o VI seminário internacional sobre profissionalização docente (UNESCO). 2017. p. 1373-1387. Disponível em: https://portalidea.com.br/cursos/5c77e2a3ea8bca02d3733ed9dfc2a016.pdf Acesso em: 03 abr. 2024.

RODRIGUES, José Cláudio Ramos; NASCIMENTO, Rosemy da Silva. Saber ambiental, complexidade e educação ambiental. Revbea,São Paulo, V. 11, No5:152-165, 2017. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2363/1483 Acesso em: 03 abr. 2024.

RUA, João. Paisagem, espaço e sustentabilidades: uma perspectiva multidimensional da geografia / organização: João Rua. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2007. 330 p
SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVIATI, Maria Elisabeth. Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). Planaltina, 2017. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/anexo-manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati Acesso: 15/05/2023.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. São Paulo: Almedina, 2010.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: técnica, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. 1994. A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente, São Paulo**, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/3033/2142 Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-cientifico informacional. São Paulo: Hucitec. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/000871167 Acesso em: 28 maio 2024. 1994.

SAQUET, Marcos Aurélio; BRISKIEVICZ, Michelle. Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 31, p. 3-16, 2009. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7437/5497 Acesso em: 05 nov. 2023.

SAQUET, Marcos Aurélio. Abordagens e concepções de território. São Paulo: Expressão popular, 2013.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma abordagem territorial Territórios e Territorialidades**: teorias, processos e conflitos. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
SAQUET, Marcos Aurélio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i) materialidade. **Geosul**, v. 22, n. 43, p. 55-76, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12646 Acesso em: 05 nov. 2023.

SCALABRIN, Rosemeri. Da Educação rural a Educação do Campo: uma reflexão necessária. **Nova Revista Amazônica**, v. 7, n. 1, p. 131-157, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6980 Acesso em: 20-12-2023.

SEDUC. **Redimensionamento na Educação é obrigação legal, de acordo com a Constituição Federal e com a LDB**. Em colaboração com os municípios, a Seduc-MT coordena a transferência das séries iniciais de forma gradual, assegurando que nenhum estudante ou professor fique fora da escola. 2022. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/-/22994254-redimensionamento-na-educacao-e-obrigacao-legal-de-acordo-com-a-constituicao-federal-e-com-a-ldb Acesso em: 20/02/2023.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da** Escola Estadual professor João Florentino Silva Neto. Cáceres, 2023.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer Técnico da paralização das atividades da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry**. MT. 2020.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SILVA, Welliton Santana. **Mapa da localização do Distrito de Nova Cáceres**. Sistema de coordenadas geográficas, Datum SIRGAS, 2023.

SILVA, Renata Maria. da; BAMPI, Aumeri Carlos; PINHEIRO, José Aldair. De espaço de vida da trajetória camponesa a território do agronegócio: o caso do município de Vera, MT. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 16, n. 41 ago., p. 93–122, 2021. DOI: 10.14393/RCT164105. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/60011 Acesso em: 28 abr. 2024.

SILVA, Eliane Loschi; FERREIRA, Flávia Magela Rezende. O estudo de caso, a observação e a entrevista nas pesquisas em educação. 2015. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA10_ID442_28052015221749.pdf Acesso em:06 abr. 2023.

SILVA, Maria Niely de Freitas. Educação ambiental na escola do campo: possibilidades e limites para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo. 2017. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2017. Disponível em: http://ri.ufmt.br/handle/1/3600 Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, Marcos Nicolau Santos et al. Territórios da Educação do Campo: do campo em movimento à aprendizagem territorial. Cerrados, v. 19, n. 2, p. 238-271, 2021. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5769/576968366010/576968366010.pdf Acesso em: 05 set.2023.

SOARES, Sandra Maria. A Docência Camponesa na Escola Estadual Madre Cristina e a Pedagogia do Trabalho Associado Camponês para a Auto-organização da Juventude do Assentamento Roseli Nunes / Sandra Maria Soares – Cáceres, 2020. 186 f.; 30cm (ilustrações) Il. color. (sim). Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2019. Disponível em: http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=dissertacoes Acesso em: 26 nov. 2023.

SOUSA, Raimunda Aurea Dias de; SILVA, Maria Arlandia Reis. Educação no/do Campo como resistência e enfrentamento das desigualdades. **Terr@ Plural**, *[S. l.]*, v. 14, p. 1–22, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/tp/article/view/13609. Acesso em: 28 out. 2024.

SOUZA, Marli Aparecida Rocha de et al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 52, p. e03353, 2018.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva, 1928. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TAVARES, Elaine. Darcy Ribeiro e os povos indígenas: acertos e equívocos. REBELA-Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/rebela/article/view/3979/3007 Acesso em: 25 agos. 2024.

VALE, Ana Lia Farias.; SAQUET, Aurélio Saquet; SANTOS, Roseli Alves dos. O território: diferentes abordagens e conceito-chave para a compreensão da migração. **Revista Faz Ciência**, *[S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 11, 2000. DOI: 10.48075/rfc.v7i1.7380. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7380. Acesso em: 20 out. 2023.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 121-135, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w5LkbYSPx79vwG4GDk6HkZL/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 16 out. 2023.

ZANELLI, Fabrício Vassalli. Educação do Campo e Territorialização de Saberes: Contribuições dos intercâmbios agroecológicos. 2015. Disponível em: http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/19521 Acesso em: 05 nov. 2023.

ZART, Laudemir Luiz; BITENCOURT, Loriége Pessoa. Metodologias Pedagógicas Compartilhadas: dinâmicas de produção de conhecimentos no Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo. In. ZART, Laudemir Luiz; VAILANT, Clóvis (Org.). [Educação e Socioeconomia Solidária: Configurações do Campo e Experiências Educacionais] Cáceres-MT, Editora Unemat, 2015. 147p.

ZART, Laudemir Luiz; GITAHY, Leda. Articulação do trabalho e da educação do campo: uma leitura sócio-histórica da construção de dois projetos distintos. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 34, p. 121-130, dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v19n34/v19n34a11.pdf Acesso: em 27 marc. 2024.

ZART, Laudemir Luiz. Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC): interação da UNEMAT e de Movimentos Sociais do Campo. 2012, 421 fls. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas-SP, 2012.

ZART, Laudemir Luiz. Educação Ambiental Critica: O Encontro dialético da realidade vivida e da utopia imaginada. Cáceres-MT: Unemat Editora, 2004. 130 p.

ZIMMERMANN, Angelita; FOLMER, Ivanio; MEURER, Ane Carine. **Educação do Campo e território:** uma proposta decolonial a partir de experiências camponesas no Brasil e em Portugal. 2021. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/download/16388/9675/53777 Acesso em: 10 nov. 2023.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar João. **Uma Escola para os Sujeitos do Campo**: A questão das especificidades do ensino. 2015. Revista Educação, Cultura e Sociedade. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8027 Acesso em:15/11/2022

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA EXPLORÁTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOÃO FLORENTINO SILVA NETO

Mestrado em Educação – Universidade do Estado de Mato Grosso.
Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Distrito de Nova Cáceres – MT.

1 – Como se deu o processo de municipalização e paralização da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry?

2- Qual foi a justificativa para municipalização?

3- Quem ficou responsável pelas anexas que eram da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry?

4- Como funciona a Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto?

5- Como dividem o espaço-tempo com a Escola Municipal?

6- Como fazem a administração da Escola com a estrutura que possuem?

7- Quais recursos financeiros tem a escola hoje?

8- E as contratações de servidores como acontece?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS DE CARACTERIZAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO - PROFESSORES
1) DADOS GERAIS
a) Nome completo:
b) Idade:
c) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outros
d) Naturalidade (Cidade/Estado):
e) Mora na Comunidade? ( ) Sim, qual?_____ ( ) Não
f) Endereço:
2) DADOS PROFISSIONAIS
a) Há quanto tempo atua na Educação do Campo?
b) Quais ano do Ensino Médio você leciona na Escola: ( ) 1º ano ( ) 2º Ano ( ) 3º Ano
c) Você é efetivo? ( ) Sim ( ) Não
d) Regime de Contratação: ( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas
e) Trabalha em outra instituição de ensino? ( ) Sim ( ) Não
2.1) Formação Acadêmica
a) Graduação: ( ) Licenciatura. Qual (ais)? _____ ( ) Bacharelado Qual (ais)? _____
b) Pós-Graduação: ( ) Especialização. Qual (ais)? _____ ( ) Mestrado. Qual (ais)? _____ ( ) Doutorado. Qual (ais)? _____ ( ) Outros. Qual (ais)? _____
c) Fale um pouco sobre o que você entende por Educação do campo? d) Fale sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola? e) Fale um pouco sobre o que é saber ambiental para você?

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO - ESTUDANTE
1) DADOS GERAIS:
a) Nome completo:
b) Idade:
c) Qual ano do Ensino Médio está cursando: ( ) 1º ano ( ) 2º Ano ( ) 3º Ano
d) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outros
e) Naturalidade (Cidade/Estado):
f) Ano de ingresso na escola:
g) Mora na Comunidade? ( ) Sim, qual?_____ ( ) Não
h) Endereço:
i) Você participa de algum movimento estudantil, cooperativa ou associação? Ou tem algum parente que participa? f) Fale um pouco sobre o que você entende por Educação do campo? g) Fale sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola? h) Fale um pouco sobre o que é saber ambiental para você?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA DOS PROFESSORES

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DIMENSÃO DO SABER AMBIENTAL DO TERRITÓRIO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOÃO FLORENTINO SILVA NETO – SALA ANEXA SADIA - DISTRITO DE NOVA CÁCERES, MT.

Nome completo:
Idade: Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outros
Naturalidade (Cidade/Estado):
Quais ano do Ensino Médio você leciona na Escola: ( ) 1º ano ( ) 2º Ano ( ) 3º Ano
Você é efetivo? ( ) Sim ( ) Não
Regime de Contratação: ( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas
Trabalha em outra instituição de ensino? ( ) Sim ( ) Não

1) FORMAÇÃO

1.1) Você teve alguma formação voltada para a educação do campo? Como avalia a formação realizada para o professor do campo?

1.2) Contribuiu de que forma na construção do Projeto Político Pedagógico?

2) EDUCAÇÃO DO CAMPO, SABER AMBIENTAL, TERRITÓRIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

2.1) De que forma o seu planejamento de aula comtempla a educação do campo, saber ambiental e território?

2.2) Como o material didático utilizado retrata a realidade do campo?

2.3) Você acredita que as práticas pedagógicas desenvolvidas possibilitam o estudante fazer relação do Educação do Campo, o saber ambiental e território com a realidade? Como?

2.4) Você acredita que o território disponibilizado para o ensino médio é suficiente para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos estudantes? Por quê?

2.5) Como soube do redimensionamento da escola? O que achou?

2.6) O governo justificou o redimensionamento escolar como é um dos meios mais eficientes para organizar a educação, uma vez que visa atingir melhores indicadores do desempenho da aprendizagem, você como educador (a) concorda? Por quê?

2.7) Hoje como sala anexa a escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto que autonomia possuem? Como dividem o espaço-tempo com a Escola Municipal?

2.8) De que forma você acredita que o governo poderia fazer para melhorar a educação do campo no Estado?

APÊNDICE D – RODA DE CONVERSA - ESTUDANTES

Mestranda: Jane Amorim da Silva

Orientador: Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart

Roda de Conversa

Pesquisa: Educação do Campo e Práticas Pedagógicas na dimensão do Saber Ambiental do Território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Sala Anexa - Distrito De Nova Cáceres, MT.

Nome completo:

Ano do Ensino Médio: ( ) 1º ( )2º ( )3º

1) Para você o que é a Educação do Campo?

2) O que você deseja para a educação do campo?

3) O que sabe/pensa sobre Saber ambiental?

4) O que você sabe sobre território?

5) O que sabe/pensa sobre as práticas pedagógicas?

6) O que você deseja para as práticas pedagógicas?

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS (TALE)

[Pai/mãe ou responsável pelos Estudantes do Ensino Médio – Sala Anexa – Sadia - Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Distrito de Nova Cáceres- MT]

Você, pai/mãe ou responsável pelo Estudante do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto no Distrito de Nova Cáceres, MT, está sendo convidado (a) para autorizar a participação do estudante como voluntário (a), na pesquisa intitulada: **"Educação do Campo e Práticas Pedagógicas na Dimensão do Saber Ambiental do Território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Distrito de Nova Cáceres, MT".** A coleta de dados terá duração de três meses, com início em 01/05/2023 e término em 31/07/2023**.** Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestranda Jane Amorim da Silva, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Curso de Mestrado em Educação, residente a Rua Baguaris, S/N, Bairro Cavalhada III, Cáceres/MT e que dispõe para o contato telefônico: (65) 99246-1387 – e-mail: janeamorim@unemat.br. O orientador da pesquisa é o Professor Dr. Laudemir Luiz Zart, residente na Rua Etiópia, 5 – Residencial Santa Efigênia – Bairro Vila Mariana–Cáceres/MT, e telefone celular (65) 99989-9912 – e-mail:laudemirzart13@yahoo.com.br.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A referida pesquisa que você está sendo convidado (a) para autorizar a participação do estudante, tem por objetivo compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação do Campo no desenvolvimento do Saber Ambiental do território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto.

Para o desenvolvimento da pesquisa será realizada a abordagem qualitativa, embasada nos conceitos da pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-dialética. Dessa forma, esta pesquisa será elaborada mediante os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

As etapas da pesquisa acontecerão por meio dos instrumentos de coletas: **questionário de caracterização e roda de conversa** que será efetivada presencialmente.

Os critérios para a inclusão dos participantes da pesquisa com os estudantes menores de 18 anos do 3º Ano do Ensino médio serão: Estar matriculados no Ensino Médio; frequentar as aulas de forma regular e apresentar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelo responsável.

Ainda, neste documento, solicitamos o assentimento dos (as) senhores (as) em fornecer **acesso a vossas imagens e sons** registrados nas gravações das rodas de conversa. Permitindo a pesquisadora responsável e ao orientador a possibilidade de coleta dessas informações de modo a interpretá-las e utilizá-las em nossa pesquisa.

Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da *Res. 466/2012*, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes, no entanto, antecipamos alguns possíveis riscos e as ações pertinentes para minimização dos mesmos em relação ao grupo de sujeitos participantes. Deixando claro que os mesmos terão livre arbítrio para deixar de participar da pesquisa em qualquer momento que desejarem.

RISCOS DA PESQUISA PARA OS ESTUDANTES

As pesquisas que envolvem seres humanos têm seus riscos, podem trazer desconfortos, vergonha diante das perguntas realizadas pela pesquisadora, receio referente ao sigilo da pesquisa, por isso serão adotados procedimentos para evitar, corrigir e minimizar os possíveis riscos e prejuízos existentes, de modo a preservar a saúde física, mental e emocional do grupo participante.

Todo o processo será conduzido com ética e responsabilidade. É importante reforçar que será mantido o sigilo total acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, independente do fim ou não da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico, reforçando que as identidades dos sujeitos participantes só serão divulgadas perante autorização.

Porém, a participação nessa pesquisa também pode gerar benefícios, como os que seguem:

BENEFÍCIOS

Os benefícios produzidos por esse projeto de pesquisa em Educação possibilitarão o fomento de reflexões e discussões para melhorias na Educação do Campo e transformação da realidade do território. Conforme a Resolução nº 466/2012, o benefício será o "proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante em decorrência de sua participação na pesquisa". Dessa forma, a pesquisa reforçará a práxis social que é a educação, contribuindo para a formação dos sujeitos e da comunidade escolar.

DECLARAÇÃO

Declaro que fui orientado (a) de todas as informações presentes neste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de questionar sobre as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável. Manifesto meu livre assentimento na participação do estudante, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Local e data_____, ____ de _____ de _____.

Nome: _____

Endereço: _____

CPF: _____

Assinatura Pai/Mãe ou Responsável:

Responsável pela Pesquisa:

_____

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3211 2840 ou pelo e-mail: cep@unemat.com

APÊNDICE F –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ESTUDANTES E PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

[Estudantes do Ensino Médio – Sala Anexa – Sadia - Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Distrito de Nova Cáceres- MT]

Você, Estudante, da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto no Distrito de Nova Cáceres, MT, está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: **"Educação do Campo e Práticas Pedagógicas na Dimensão do Saber Ambiental do Território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Distrito de Nova Cáceres, MT".** A coleta de dados terá duração de três meses, com início em 01/05/2023 e término em 31/07/2023**.** Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestranda Jane Amorim da Silva, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Curso de Mestrado em Educação, residente a Rua Baguaris, S/N, Bairro Cavalhada III, Cáceres/MT e que dispõe para o contato telefônico: (65) 99246-1387 – e-mail: janeamorim@unemat.br. O orientador da pesquisa é o Professor Dr. Laudemir Luiz Zart, residente na Rua Etiopia, 5 – Residencial Santa Efigênia – Bairro Vila Mariana–Cáceres/MT, e telefone celular (65) 99989-9912 – e-mail:laudemirzart13@yahoo.com.br.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A referida pesquisa que você está sendo convidado (a) a participar tem por objetivo compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação do Campo no desenvolvimento do Saber Ambiental do território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto.

Para o desenvolvimento da pesquisa será realizada a abordagem qualitativa, embasada nos conceitos da pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-dialética. Dessa forma, esta

pesquisa será elaborada mediante os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

As etapas da pesquisa acontecerão por meio dos instrumentos de coletas: **questionário de caracterização e roda de conversa** que será efetivada presencialmente.

Os critérios para a inclusão dos participantes da pesquisa com os estudantes do 3º Ano do Ensino médio serão: Aceitar a participação; estar matriculados no Ensino Médio; frequentar as aulas de forma regular e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ainda, neste documento, solicitamos o consentimento dos (as) senhores (as) em fornecer **acesso a vossas imagens e sons** registrados nas gravações das rodas de conversa. Permitindo a pesquisadora responsável e ao orientador a possibilidade de coleta dessas informações de modo a interpretá-las e utilizá-las em nossa pesquisa.

Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da *Res. 466/2012*, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes, no entanto, antecipamos alguns possíveis riscos e as ações pertinentes para minimização dos mesmos em relação ao grupo de sujeitos participantes. Deixando claro que os mesmos terão livre arbítrio para deixar de participar da pesquisa em qualquer momento que desejarem.

RISCOS DA PESQUISA PARA OS ESTUDANTES

As pesquisas que envolvem seres humanos têm seus riscos, podem trazer desconfortos, vergonha diante das perguntas realizadas pela pesquisadora, receio referente ao sigilo da pesquisa, por isso serão adotados procedimentos para evitar, corrigir e minimizar os possíveis riscos e prejuízos existentes, de modo a preservar a saúde física, mental e emocional do grupo participante.

A pesquisadora fará a leitura explicativa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando o que é, sua necessidade para a pesquisa, e que só poderá participar perante a assinatura do presente Termo.

Todo o processo será conduzido com ética e responsabilidade. É importante reforçar que será mantido o sigilo total acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, independente do fim ou não da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico, reforçando que as identidades dos sujeitos participantes só serão divulgadas perante autorização.

Porém, a participação nessa pesquisa também pode gerar benefícios, como os que seguem:

BENEFÍCIOS

Os benefícios produzidos por esse projeto de pesquisa em Educação possibilitarão o fomento de reflexões e discussões para melhorias na Educação do Campo e transformação da realidade do território. Conforme a Resolução nº 466/2012, o benefício será o "proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante em decorrência de sua participação na pesquisa". Dessa forma, a pesquisa reforçará a práxis social que é a educação, contribuindo para a formação dos sujeitos e da comunidade escolar.

DECLARAÇÃO

Declaro que fui orientado sobre todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de questionar sobre as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável. Manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Local e data_____, ____ de _____ de _____.

Nome:

_____

Endereço:

_____

CPF:

_____

Assinatura do sujeito participante da pesquisa:

_____

Responsável pela Pesquisa:

_____

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3211 2840 ou pelo e-mail: cep@unemat.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

[Professores do Ensino Médio – Sala Anexa – Sadia - Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Distrito de Nova Cáceres- MT]

Você, Professor (a), da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto no Distrito de Nova Cáceres, MT, está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: **"Educação do Campo e Práticas Pedagógicas na Dimensão do Saber Ambiental do Território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto – Distrito de Nova Cáceres, MT".** A coleta de dados terá duração de três meses, com início em 01/05/2023 e término em 31/07/2023**.** Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestranda Jane Amorim da Silva, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Curso de Mestrado em Educação, residente a Rua Baguaris, S/N, Bairro Cavalhada III, Cáceres/MT e que dispõe para o contato telefônico: (65) 99246-1387 – e-mail: janeamorim@unemat.br. O orientador da pesquisa é o Professor Dr. Laudemir Luiz Zart, residente na Rua Etiópia, 5 – Residencial Santa Efigênia – Bairro Vila Mariana–Cáceres/MT, e telefone celular (65) 99989-9912 – e-mail:laudemirzart13@yahoo.com.br.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A referida pesquisa que você está sendo convidado (a) a participar tem por objetivo compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação do Campo no desenvolvimento do Saber Ambiental do território da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto.

Para o desenvolvimento da pesquisa será realizada a abordagem qualitativa, embasada nos conceitos da pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-dialética. Dessa forma, esta pesquisa será elaborada mediante os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

As etapas da pesquisa acontecerão por meio dos instrumentos de coletas: **questionário de caracterização**, **roda de conversa e entrevista semiestruturada** que será efetivada presencialmente.

Os critérios para a inclusão dos participantes da pesquisa com os professores serão: Aceitar a participar; ministrar aulas no Ensino Médio e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ainda, neste documento, solicitamos o consentimento dos (as) senhores (as) em fornecer **acesso a vossas imagens e sons** registrados nas gravações das rodas de conversa. Permitindo a pesquisadora responsável e ao orientador a possibilidade de coleta dessas informações de modo a interpretá-las e utilizá-las em nossa pesquisa.

Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da *Res. 466/2012*, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes, no entanto, antecipamos alguns possíveis riscos e as ações pertinentes para minimização dos mesmos em relação ao grupo de sujeitos participantes.

RISCOS DA PESQUISA

As pesquisas que envolvem seres humanos têm seus riscos, podem trazer desconfortos, vergonha diante das perguntas realizadas pela pesquisadora, receio referente ao sigilo da pesquisa, por isso serão adotados procedimentos para evitar, corrigir e minimizar os possíveis riscos e prejuízos existentes, de modo a preservar a saúde física, mental e emocional do grupo participante.

A pesquisadora fará a leitura explicativa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando o que é, sua necessidade para a pesquisa, e que só poderá participar perante a assinatura do presente Termo.

Todo o processo será conduzido com ética e responsabilidade. É importante reforçar que será mantido o sigilo total acerca dos pesquisados e o direito de poderem se retirar da pesquisa, independente do fim ou não da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico, reforçando que as identidades dos sujeitos participantes só serão divulgadas perante autorização.

Porém, a participação nessa pesquisa também pode gerar benefícios, como os que seguem:

BENEFÍCIOS

Os benefícios produzidos por esse projeto de pesquisa em Educação possibilitarão o fomento de reflexões e discussões para melhorias na Educação do Campo e transformação da realidade do território. Conforme a Resolução nº 466/2012, o benefício será o "proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante em decorrência de sua participação na pesquisa". Dessa forma, a pesquisa reforçará a práxis social que é a educação, contribuindo para a formação dos sujeitos e da comunidade escolar.

DECLARAÇÃO

Declaro que fui orientado (a) de todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de questionar sobre as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável. Manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Local e data_____, ____ de _____ de _____.

Nome: _____
Endereço:
_____
CPF: _____
Assinatura do sujeito participante da pesquisa:
_____
Responsável pela Pesquisa:
_____

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3211 2840 ou pelo e-mail: cep@unemat.com

APÊNDICE G - FOTOGRAFIAS DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOÃO FLORENTINO SILVA NETO – SALA ANEXA SADIA



Fonte: Registro da autora (2023).

ANEXO A - Frente do Parecer Técnico nº 018/2020 da SEDUC

Governo do Estado de Mato Grosso
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

Recebi em 12/02/2020
Às 10 Horas e 28 Minutos
Setor: SAGE
Assinatura:

Secretaria Adjunta de Gestão Educacional – SAGE
Superintendência de Políticas de Gestão Escolar – SUGE
Coordenadoria do Microplanejamento Escolar - CME

Parecer Técnico nº 018/2020 **Cuiabá, 07 de fevereiro de 2020**

De: **Coordenadoria do Microplanejamento Escolar – CME/SUGE/SAGE/SEDUC/MT**
Para: **Secretaria Adjunta de Gestão Educacional – SAGE/SEDUC/MT**
A/C : **Assessoria Pedagógica do município de Cáceres - MT**

Interessadas: **EE Mário Duílio Evaristo Henry**

Assunto: **Paralisação das atividades da EE Mário Duílio Evaristo Henry, localizada no município de Cáceres – MT**

A Coordenadoria de Microplanejamento Escolar – CME, após estudos baseados nas informações/dados dos últimos 5 (cinco) anos da E. E. Mário Duílio, e considerando a solicitação da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres - MT, referente à gestão compartilhada na referida unidade escolar, e o que dispõe o artigo 211 da Constituição Federal e o os artigos 10 e 11 da Lei 9394/96, manifesta que:

A EE Mário Duílio Evaristo Henry atendeu, no Ano Letivo de 2019, os Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

A Secretaria Municipal de Educação do município de Cáceres atenderá os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ficando assim o atendimento do Ensino Fundamental completo para a Rede Municipal.

A partir de 2020, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT atenderá os alunos do Ensino Médio do Distrito Nova Cáceres por meio de salas anexas vinculadas à EE Professor João Florentino Silva Neto, sendo que esta assumirá também as salas anexas que eram atendidas, no Ano Letivo de 2019, pela EE Mário Duílio Evaristo Henry.

As salas anexas do Distrito Nova Cáceres serão atendidas da seguinte forma:

01 sala de aula do 1º Ano do Ensino Médio no período vespertino e

01 sala de aula Multi do 2º e 3º Ano do Ensino Médio no período noturno.

ANEXO A - Verso do Parecer Técnico nº 018/2020 da SEDUC

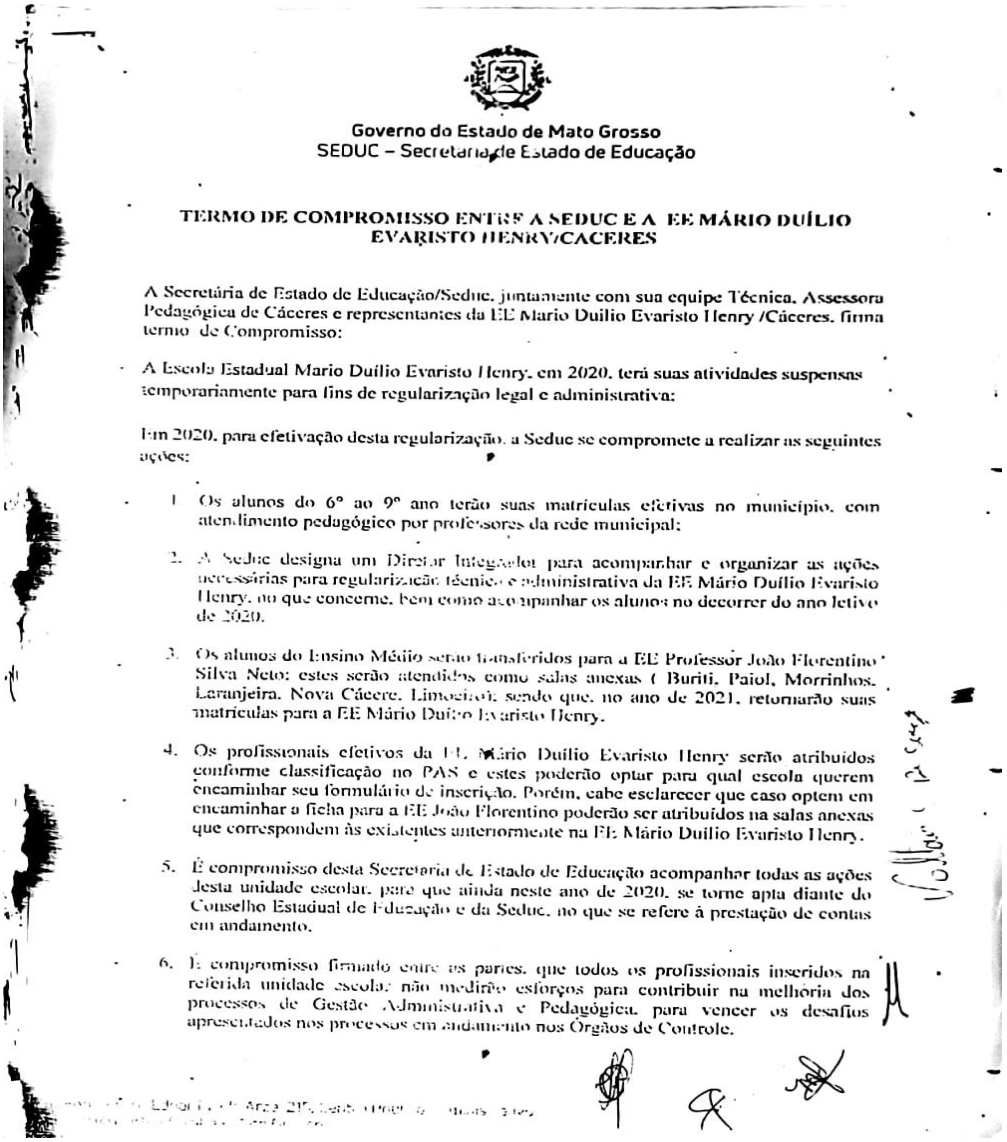
Governo do Estado de Mato Grosso
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

Diante do exposto, esta Coordenadoria do Microplanejamento Escolar – CME emite Parecer Favorável para que a EE Mário Duílio Evaristo Henry seja paralisada no ano de 2020 e, os alunos do Ensino Médio da referida Unidade Escolar Estadual sejam atendidos na forma de salas anexas pela EE Professor João Florentino Silva Neto, localizada no município de Cáceres – MT.

Valdelino de Oliveira Barbosa
Coordenador do Microplanejamento Escolar – CME/SUGE/SAGE/SEDUC/MT

Rosângela Maria Moreira
Superintendente de Políticas de Gestão Escolar
SUGE/SEDUC/MT

ANEXO B – Frente do Termo de Compromisso firmado com a SEDUC



Governo do Estado de Mato Grosso
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

TERMO DE COMPROMISSO ENTRE A SEDUC E A EE MÁRIO DUÍLIO EVARISTO HENRY/CACERES

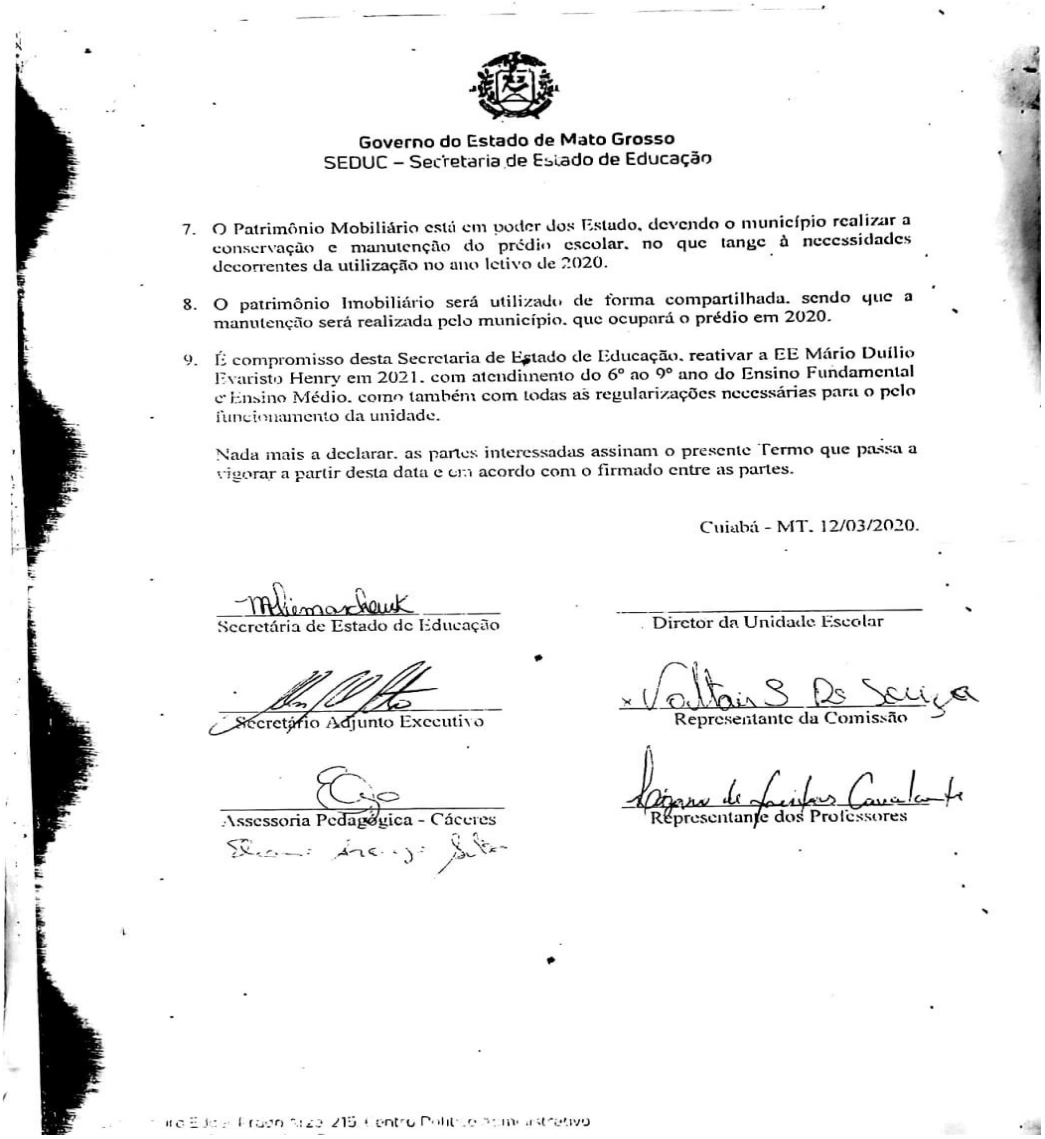
A Secretária de Estado de Educação/Seduc, juntamente com sua equipe Técnica, Assessora Pedagógica de Cáceres e representantes da EE Mario Duilio Evaristo Henry /Cáceres, firma termo de Compromisso:

A Escola Estadual Mario Duílio Evaristo Henry, em 2020, terá suas atividades suspensas temporariamente para fins de regularização legal e administrativa:

Em 2020, para efetivação desta regularização, a Seduc se compromete a realizar as seguintes ações:

1. Os alunos do 6º ao 9º ano terão suas matrículas efetivas no município, com atendimento pedagógico por professores da rede municipal;
2. A Seduc designa um Diretor Integrador para acompanhar e organizar as ações necessárias para regularização técnica e administrativa da EE Mário Duílio Evaristo Henry, no que concerne, bem como acompanhar os alunos no decorrer do ano letivo de 2020.
3. Os alunos do Ensino Médio serão transferidos para a EE Professor João Florentino Silva Neto; estes serão atendidos como salas anexas (Buriti, Paiol, Morrinhos, Laranjeira, Nova Cáceres, Limoeiro); sendo que, no ano de 2021, retornarão suas matrículas para a EE Mário Duílio Evaristo Henry.
4. Os profissionais efetivos da EE Mário Duílio Evaristo Henry serão atribuídos conforme classificação no PAS e estes poderão optar para qual escola querem encaminhar seu formulário de inscrição. Porém, cabe esclarecer que caso optem em encaminhar a ficha para a EE João Florentino poderão ser atribuídos na salas anexas que correspondem às existentes anteriormente na EE Mário Duílio Evaristo Henry.
5. É compromisso desta Secretaria de Estado de Educação acompanhar todas as ações desta unidade escolar, para que ainda neste ano de 2020, se torne apta diante do Conselho Estadual de Educação e da Seduc, no que se refere à prestação de contas em andamento.
6. É compromisso firmado entre as partes, que todos os profissionais inseridos na referida unidade escolar não medirão esforços para contribuir na melhoria dos processos de Gestão Administrativa e Pedagógica, para vencer os desafios apresentados nos processos em andamento nos Órgãos de Controle.

ANEXO B – Verso do Termo de Compromisso firmado com a SEDUC



Governo do Estado de Mato Grosso
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

7. O Patrimônio Mobiliário está em poder dos Estado, devendo o município realizar a conservação e manutenção do prédio escolar, no que tange à necessidades decorrentes da utilização no ano letivo de 2020.

8. O patrimônio Imobiliário será utilizado de forma compartilhada, sendo que a manutenção será realizada pelo município, que ocupará o prédio em 2020.

9. É compromisso desta Secretaria de Estado de Educação, reativar a EE Mário Duílio Evaristo Henry em 2021, com atendimento do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como também com todas as regularizações necessárias para o pelo funcionamento da unidade.

Nada mais a declarar, as partes interessadas assinam o presente Termo que passa a vigorar a partir desta data e em acordo com o firmado entre as partes.

Cuiabá - MT, 12/03/2020.

Secretária de Estado de Educação

Diretor da Unidade Escolar

Secretário Adjunto Executivo

Representante da Comissão

Assessoria Pedagógica - Cáceres

Representante dos Professores

de Educação Praça 3123, 215 - Centro Político Administrativo

ANEXO C – Criação da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry em 2008

Página 6 **Diário Oficial** Sexta Feira, 27 de Junho de 2008

da industrialização deve ser promovida diretamente pelo estabelecimento industrial ou abatedor para outras unidades da Federação ou exterior, hipótese em que, conforme o caso, deverá emitir Nota Fiscal com débito do imposto e observar a legislação tributária do respectivo estado da sua localização.

§ 1º Tratando-se de estabelecimento industrial ou abatedor mato-grossense:

I – será a operação registrada no sítio de internet www.sefaz.mt.gov.br, no Sistema de Digitação de Notas Fiscais de Saídas, na forma disposta na legislação tributária mato-grossense;

II – a nota fiscal consignará o número da respectiva Certidão Negativa de Débitos Fiscais – CND, obtida por processamento eletrônico de dados, com a finalidade "Certidão referente ao ICMS/IPVA para fins gerais", gerada diretamente no sítio de internet www.sefaz.mt.gov.br.

§ 2º O número deste protocolo deverá ser indicado em todos os documentos fiscais emitidos ao seu abrigo, devendo o estabelecimento industrial ou abatedor nele consignar em "INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES" a expressão "Procedimento autorizado pelo Protocolo ICMS 108".

Cláusula quinta Nas operações descritas nas cláusulas terceira e quarta, o produtor rural e o estabelecimento industrial ou abatedor rondoniense deverão respeitar as normas de controle instituídas por ato do Poder executivo do Estado de Rondônia.

Cláusula sexta Conforme a vinculação fiscal do estabelecimento será observada a legislação tributária da respectiva unidade federada, para efeito dos procedimentos disciplinados neste protocolo, em especial quanto à emissão de documentos, escrituração de livros e à imposição de penalidades.

Cláusula sétima As Secretarias de Fazenda das unidades federadas signatárias prestarão assistência mútua para a fiscalização das operações abrangidas por este protocolo, podendo, também, mediante acordo prévio, designar funcionários para exercerem atividades de interesse da unidade da Federação junto às repartições da outra.

Cláusula oitava Este protocolo, cujo prazo de duração não será superior a dois anos, poderá ser denunciado a qualquer momento, em conjunto ou isoladamente, pelos signatários.

Cláusula nona Este protocolo entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União."

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá – MT, 27 de junho de 2008, 187º da Independência e 120º da República.

BLAIRO BORGES MAGGI
Governador do Estado

EUMAR ROBERTO NOVACKI
Secretário Chefe da Casa Civil

ÉDER DE MORAES DIAS
Secretário de Estado de Fazenda

DECRETO Nº 1.422, DE 27 DE JUNHO DE 2008.

Dispõe sobre retificação do Decreto nº 328, de 05 de junho de 2007.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições legais e tendo em vista o que consta do Processo nº 282.936/2008, da Secretaria de Estado de Educação,

DECRETA:

Art. 1º Fica retificado o nome da Escola Estadual Indígena de Educação Básica, criada pelo Decreto nº 328, de 05 de junho de 2007, como segue:

ONDE SE LÊ:
"...Escola Estadual Indígena de Educação Básica "Leonardo Crixi Apiaká", que funcionará na Aldeia Mayrob, no Município de Juara/MT.

LEIA-SE:
...Escola Estadual Indígena de Educação Básica "Leonardo Krixi Apiaká", que funcionará na Aldeia Mayrob, no Município de Juara/MT."

Art. 2º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 27 de junho de 2008, 187º da Independência e 120º da República.

BLAIRO BORGES MAGGI
Governador do Estado

EUMAR ROBERTO NOVACKI
Secretário Chefe da Casa Civil

SAGUAS MORAES SOUSA
Secretário de Estado de Educação

DECRETO Nº 1.423, DE 27 DE JUNHO DE 2008.

Dispõe sobre a criação da Unidade Escolar que adiante menciona.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, incisos III e V, da Constituição Estadual, e considerando o que consta do processo nº 128.473/2008, da Secretaria de Estado de Educação,

D E C R E T A:

Art. 1º Fica criada a unidade escolar denominada **Escola Estadual "Mário Duílio Evaristo Henry"**, que funcionará na Comunidade de Nova Cáceres (Assentamento Sadia), no município de Cáceres/MT.

Art. 2º A unidade escolar de que trata o artigo 1º oferecerá o Ensino Médio Regular e Educação para Jovens e Adultos-EJA, partir do segundo semestre do ano letivo de 2008, devendo protocolizar, no prazo máximo de 120 (cento e vinte) dias, o processo de autorização da Escola, nos termos dos Artigos 4º e 5º da Resolução nº 384/04, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso.

Art. 3º Compete à Secretaria de Estado de Educação tomar as providências necessárias ao funcionamento da Escola de que trata o artigo 1º deste Decreto.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 27 de junho de 2008, 187º da Independência e 120º da República.

BLAIRO BORGES MAGGI
Governador do Estado

EUMAR ROBERTO NOVACKI
Secretário Chefe da Casa Civil

SAGUAS MORAES SOUSA
Secretário de Estado de Educação

DECRETO Nº 1.424, DE 27 DE JUNHO DE 2008.

Dispõe sobre retificação, em parte do Decreto nº 5.964, de 15 de julho de 2005, publicado no Diário Oficial da mesma data, sobre Progressão Vertical de servidores da Universidade Estadual de Mato Grosso, na carreira dos Profissionais Técnico da Educação Superior e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, inciso III, da Constituição Estadual, e

considerando o art. 3º, inciso II, da Lei Complementar nº 74, de 13 de dezembro de 2000,

considerando o disposto no **Processo nº 306189/SAD**, de 30 de novembro de 2006,

DECRETA:

Art. 1º No Decreto nº 5.964, de 15.07.2005.

ONDE SE LÊ:
749590025 – Márcia Lopes – Nível "04" – a partir de 12.04.2005

LEIA-SE:
749590025 – Márcia Lopes – Nível "04" – a partir de 13.12.200

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 27 de junho de 2008, 187º da Independência e 120º da República.

BLAIRO BORGES MAGGI
Governador do Estado

GERALDO APARECIDO DE VITTO JÚNIOR
Secretário de Estado de Administração

FRANCISCO TARQUÍNIO DALTRO
Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia

TAISIR MAHMUDO KARIM
Reitor - UNEMAT

ANEXO D – Extinção da Escola Estadual Mário Duílio Evaristo Henry em 2023

18 de Setembro de 2023 **Diário Oficial** Nº 28.585 Página 6

DECRETO Nº 454, DE 15 DE SETEMBRO DE 2023.

Transfere ex-officio os oficiais e praças bombeiros militares estaduais da Reserva Remunerada para Reforma por terem atingidos idade Limite, conforme prevê a L.C. nº 555/14.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, inciso III, da Constituição Estadual, e considerando o que consta do Processo CBM-PRO-2023/04107,

D E C R E T A:

Art. 1º Ficam transferidos *ex-officio* do Quadro da Reserva Remunerada para o Quadro de Reforma os Oficiais e Praças do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso, por terem atingidos idade limite, de acordo com o inciso I, artigo 150 e parágrafo único do artigo 151, ambos da Lei Complementar nº 555, de 29 de dezembro de 2014, conforme relação abaixo:

POSTO/GRAD.	NOME	RGBMMT
CAP BM RR	Jadir dos Santos Arinos	000.057
CAP BM RR	Jairson Padilha Ribeiro	000.527
CAP BM RR	Antonio Felisbino dos Santos	000.027
ST BM RR	Vitorino Lino na Hora	000.079
2º SGT BM RR	Jair Gomes da Costa	000.328
2º SGT BM RR	Geraldo Carvalho Vieira	000.542
2º SGT BM RR	Sebastião Francisco da Costa	000.107
2º SGT BM RR	José Vicente da Silva	000.109
3º SGT BM RR	Odelio da Guia Jovino Pulquério	000.100
3º SGT BM RR	Orlando Ferreira de Amorim	000.201
3º SGT BM RR	Gerson Batista do Amaral Nascimento	000.101
3º SGT BM RR	Renato Antonio Bastos	000.149
CB BM RR	José Galdino Delgado	000.200
CB BM RR	Ângelo Gonçalves de Queiroz	000.197
CB BM RR	Erasmo Nascimento Marques	000.306
CB BM RR	Antonio Santana Moraes Filho	000.148
CB BM RR	Edson Rodrigues do Nascimento	000.187
CB BM RR	Izaltino Gonçalves da Veiga	000.221
CB BM RR	Vitor José Martins	000.358

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 15 de setembro de 2023, 202º da Independência e 135º da República.

MAURO MENDES
Governador do Estado

FABIO GARCIA
Secretário-Chefe da Casa Civil

CESAR AUGUSTO DE CAMARGO ROVERI
Secretário de Estado de Segurança Pública

ALESSANDRO BORGES FERREIRA - Cel BM
Comandante-Geral do Corpo de Bombeiros Militar

Protocolo 1495991

DECRETO Nº 455, DE 15 DE SETEMBRO DE 2023.

Torna sem efeito, em parte, o Decreto nº 2.777, de 23 de março de 2004, de nomeação do servidor que adiante menciona.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, inciso III, da Constituição Estadual, e considerando o que consta no Processo nº 381056/2021, convertido para o digital sob o nº SEPLAG-PRO-2022/07532,

DECRETA:

Art. 1º Torna sem efeito, **em parte**, para fins de regularização funcional, o Decreto nº 2.777, de 23/03/2004, publicado no Diário Oficial da mesma data, à p. 17, que nomeou **Antônio Ferreira da Silva**, CPF nº 361.378.201-49 para exercer em regime de dedicação exclusiva o cargo de Diretor da EEPSG. Cecília de Castro Barrosa, no município de Juara, a partir de 29/01/2004.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá-MT, 15 de setembro de 2023, 202º da Independência e 135º da República.

MAURO MENDES
Governador do Estado

FABIO GARCIA
Secretário-Chefe da Casa Civil

BASILIO BEZERRA GUIMARÃES DOS SANTOS
Secretário de Estado de Planejamento e Gestão

ALAN RESENDE PORTO
Secretário de Estado de Educação

Protocolo 1496005

DECRETO Nº 456, DE 15 DE SETEMBRO DE 2023.

Dispõe sobre a extinção da unidade escolar denominada Escola Estadual Mario Duilio Evaristo Henry, localizada no município de Cáceres/MT, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, incisos III e V, da Constituição Estadual, e considerando o que consta do Processo SEDUC-PRO- 2023/23892,

DECRETA:

Art. 1º Fica extinta, a partir do ano de 2020, a unidade escolar denominada Escola Estadual Mario Duilio Evaristo Henry, localizada no município de Cáceres/MT, e criada pelo Decreto nº 1.423, de 27 de junho de 2008.

Art. 2º Compete à Secretaria de Estado de Educação a execução das providências necessárias à extinção de que trata o artigo 1º deste Decreto.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá-MT, 15 de setembro de 2023, 202º da Independência e 135º da República.

MAURO MENDES
Governador do Estado

FABIO GARCIA
Secretário-Chefe da Casa Civil

ALAN RESENDE PORTO
Secretário de Estado de Educação

Protocolo 1496012

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão - SEPLAG - Imprensa Oficial - IOMAT
Código de Autenticidade: d64101f3