



## **A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PRATICADA NO NORTE MATO-GROSSENSE: ANÁLISE DE PERCURSO E IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES**

Everaldo Antônio Dill<sup>1</sup>  
Eduardo Ribeiro Mueller<sup>2</sup>  
Irene Cristina de Mello<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo apresenta um relato de experiência, envolvendo percepções resultantes de uma ação formativa promovida em escolas do campo, nos municípios-polo do CEFAPRO de Matupá/MT, (Centro de Formação e Atualização de Professores da Educação Básica), durante dois anos e meio. As observações resultaram em um esboço, aqui apresentado, e suscita o repensar em termos de formação continuada para professores de escolas onde a Educação do Campo é praticada, no estado de Mato Grosso. Nos últimos oito anos essa Educação foi gradualmente implantada nas escolas da região, com nítidos avanços e emergência de novos desafios. Algumas questões foram surgindo, e cita-se como exemplo a dificuldade que professores enfrentam em articular os conhecimentos inerentes à prática educativa, no âmbito da Educação do Campo, que prevê em suas ações a participação popular e a ação dos movimentos sociais, condição quase inexistente nas escolas. Além do mais, as práticas atuais ainda parecem se ressentir de aprofundamentos conceituais, no que concerne à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Assim, o desafio que se apresenta para a formação continuada de educadores parece estar na inconsistência metodológica e conceitual, na articulação entre as disciplinas, e destas com a comunidade, situação agravada pela ainda tímida identidade que indique o campo na qual essa modalidade está situada.

**PALAVRAS CHAVES:** Educação do Campo. Metodologias. Formação continuada.

### **THE REALITY OF EDUCATION FIELD CARRIED IN NORTH MATO GROSSO: PATH ANALYSIS AND IDENTIFICATION OF NEEDS**

**ABSTRACT:** This article presents an experience report involving perceptions resulting from a formative action promoted in the rural schools in the municipalities of Polo CEFAPRO Matupá / MT, (Center for Training and Updating Basic Education Teachers) for two and a

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências – IF/UFMT. Especialização em Educação Ambiental. Professor formador na área de Educação do Campo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO de MATUPÁ/MT. E-mail: [dilleveraldo@hotmail.com](mailto:dilleveraldo@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso – Curso de Licenciatura em Química – ICET/Campus Universitário do Araguaia – Pontal do Araguaia/MT. E-mail: [edurmueller@hotmail.com](mailto:edurmueller@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso – Curso de Licenciatura em Química e Programa de Pós Graduação em Educação – Campus Cuiabá. Atualmente está Pró Reitora de Ensino de Graduação. E-mail: [icmello@terra.com.br](mailto:icmello@terra.com.br)



half years. The observations resulted in a draft, presented here, and raises the rethinking in terms of continuing education for teachers of schools where the Field Education is practiced in this state of Mato Grosso. Over the past eight years this Field Education was gradually implemented in schools in the region, with clear progress and the emergence of new challenges. Thus, some issues have arisen, and I quote the example of the difficulty that teachers face in articulating the knowledge inherent in the educational practice within the field of Education, which provides in its actions popular participation and social movement action, a condition almost lacking in our schools. Furthermore, current practices still seem to terminate the conceptual insights, regarding interdisciplinarity and transdisciplinarity. Thus, the challenge that presents itself to the continued training of educators seems to be inconsistency in methodological and conceptual articulation between disciplines, and these with the community, exacerbated by the still timid identity that indicate the field in which this modality is situated.

**KEYWORDS:** Field Education. Methodologies. Continuing education.

## INTRODUÇÃO

O CEFAPRO de Matupá atende a sete municípios do extremo norte de Mato Grosso, sendo que alguns contam com escolas no campo. Destes, quatro adotaram as políticas da Educação do Campo, envolvendo o trabalho em regime de alternância e a adição das disciplinas agrárias (Agroecologia, Economia Solidária e Agricultura Familiar).

As disciplinas acima citadas foram adotadas nas Escolas do Campo, a fim de contemplar um diferencial característico desse modo de fazer educação, pela qual a Agroecologia, articulada com as demais disciplinas e com a demanda da comunidade, objetiva dar conta de técnicas e conceitos que promovam uma agricultura que, ao mesmo tempo, respeite o ambiente e produza alimentos e excedentes para a família.

A economia solidária, por sua vez, promove a integração econômica e solidária entre os sujeitos da comunidade, em que a união é o alicerce das relações socioeconômicas. Por fim, e não propriamente nessa ordem, a agricultura familiar expõe conceitos voltados à produção, envolvendo ações previstas pelas duas primeiras, privilegiando o ambiente familiar e visando à superação dos desafios. Essa explanação está longe de conceituar devidamente essas disciplinas, porém sinaliza sua aplicação no âmbito da Educação do Campo supracitada.

Com o objetivo de identificar dificuldades e propor soluções metodológicas capazes de articular a formação continuada de professores com sua prática pedagógica, na Educação do Campo, de modo a contemplar a integração das disciplinas de conteúdos da base



comum (nacional) e as disciplinas agrárias, este artigo traz um relato de experiência, cuja preocupação deverá constituir-se melhor num projeto de pesquisa a ser desenvolvido numa formação em nível de mestrado, na UFMT.

## **A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS ESCOLAS DO CAMPO NA REGIÃO DO CEFAPRO DE MATUPÁ**

A gênese da pedagogia da alternância, na região do CEFAPRO de Matupá, aconteceu em Terra Nova do Norte – MT, em 2007, com relevante expansão, em 2008, inclusive para outros municípios vizinhos, sempre no universo de escolas localizadas em comunidades rurais. Essa expansão encontrou amparo no decisivo aspecto econômico, ou seja, mesmo não tendo os pais, os gestores, parceiros e poder legislativo suficiente apreensão de sua importância pedagógica, aceitaram-na porque ela diminuiria a demanda municipal de gastos com a Educação, sobretudo aqueles relacionados ao transporte escolar.

A estrutura dos projetos político-pedagógicos das escolas às quais nos referimos foi sustentada numa coluna dividida em dois tempos/espacos de ensino/aprendizagem: O “tempo escola” que acontecia no espaço escolar e o “tempo comunidade”, em espaço da vivência cotidiana do aluno, podendo ser na sua casa, ou em qualquer outro local que servisse de laboratório ao contexto de aplicação dos conhecimentos que se pretendia tornar científicos, desde que o aluno já estivesse ali inserido. Esses dois tempos alternavam-se, a cada uma ou duas semanas, dependendo da organização aprovada em cada escola; daí o nome “alternância”.

Trabalhos como os de Begnami, 2006; Cruz, 2004; Gimonet, 2007; Lima, 2004; Nosella, 1977; Pessoti, 1978; Santos, 2006; Teixeira et alli, 2008, e, mais especificamente, o de Mello, 2008, constituem um conjunto de pesquisas sobre pedagogia da alternância e podem, ao leitor interessado, revelar não só a gênese dessa importante organização pedagógica, mas também as modificações ocorridas, sob aspectos diversos, nas comunidades onde foi implantada. Tal revisão não será feita aqui por não constituir o foco deste trabalho.

Importante ressaltar que a primeira experiência educativa realizada em alternância no mundo desenvolveu-se na França, no período entre as Guerras Mundiais, momento em que o mundo sofria grandes transformações em nível econômico e social. O primeiro Centro Familiar de Formação em Alternância (CEFFA), denominado “Maison Familiar” iniciou suas



atividades, no dia 17 de novembro de 1935, em Lauzun, Sudoeste francês. Nessa época, a agricultura francesa sofria fortes transformações, ampliando o êxodo rural. Os agricultores, organizados em associações, criaram a Escola Família Agrícola (EFA), preocupados com a formação de seus filhos e a melhoria do seu meio.

A chegada de escolas de alternância ao norte de Mato Grosso, embora possam ser justificadas pelo êxodo rural, não ocorreu como resultado de uma organização político social, como na França. A intenção do poder público em apoiar aconteceu devido a uma relevante diminuição de gastos, sobretudo porque estas escolas firmaram parcerias com entidades, empresas privadas e comunidade escolar.

Por duas semanas, no tempo escola, os ônibus buscariam e levariam os alunos, todos, de uma só vez, já que agora haveria o internato<sup>4</sup> (antes esses trajetos eram feitos em dobro, pois os alunos da manhã e da tarde eram trazidos e levados apenas para o seu período de aula). Isso reduziu pela metade o gasto com combustíveis, manutenção, horas extras de motoristas, etc. No tempo comunidade, os professores é que visitavam os alunos, muitas vezes, em transporte alternativo de menor custo, como em kombis, ou na própria moto ou carro. Essa mudança reduziu consideravelmente a demanda financeira com transporte em cada escola onde essa modalidade educacional foi implantada. Em 2008, eram cinco escolas, somente no Município de Terra Nova do Norte.

O apoio do poder público à criação destas escolas no norte de Mato Grosso, simploriamente abordado aqui, traz uma profundidade intencional explícita – economizar dinheiro destinado à educação – da qual me utilizo para sugerir que a implantação dos projetos de alternância dificilmente tenha se proposto, como alternativa de formação, a repensar as relações no campo, localmente, a partir dos movimentos sociais<sup>5</sup>, os quais, historicamente haveriam de corroborar para uma tomada de decisão mais alicerçada em compreensão e crítica da realidade, mesmo sendo esse o discurso que proliferava.

Durante dois anos e meio, cinco escolas do campo foram acompanhadas por meio do Projeto Sala de Educador. Este projeto tem como princípio fortalecer a identidade dos profissionais com a instituição escolar onde lecionam/trabalham, por meio de estudos e ações concretas de intervenção na realidade, obviamente buscando melhorá-la. As propostas são das

---

<sup>4</sup> Nesse internato, o aluno tem atividades em período integral, mas não dorme na escola.

<sup>5</sup> Baseado na Teoria Marxista que trata da relação do Estado e do Direito com a Propriedade. Os movimentos marxistas de luta no Brasil em que o Estado é detentor da propriedade tribal e o indivíduo a pessoa que tem simples direito sobre ela como possessor. (Ver “A Ideologia Alemã”)



próprias unidades escolares, mas o acompanhamento e a orientação são realizados pelos CEFAPROS, em todas as escolas estaduais de Mato Grosso. A seguir, breve caracterização das escolas acompanhadas:

- I. Escola Estadual Lucas Auxilio Toniazzo, localizada no município de Terra Nova do Norte - foi uma das primeiras a adotar a educação do campo por alternância, com implantação das disciplinas agrárias, em 2007. Esta escola, assim como a Escola Municipal São Pedro (pioneira com alternância na região) tem como um dos seus principais problemas a abordagem formativa específica para o campo e o êxodo rural, o que dificulta a formação de turmas e a manutenção de um quadro estável de profissionais; todavia, a persistência da escola, mesmo diante das dificuldades, indica e corrobora para com uma expectativa promissora a médio e longo prazo.
- II. A segunda escola a ser abordada é a Escola Terra Nova, que nasceu como sala Anexa da Escola Lucas Toniazzo, localizada no mesmo município que deu origem ao seu nome. Essa escola está estruturada como escola agrícola do campo, adotando também o regime de alternância e as disciplinas agrárias; atende apenas ao ensino médio técnico em agroecologia e constituiu-se como um projeto piloto, que atende a diversos municípios da região, com regime de funcionamento, alternando uma semana em internato, com outra onde as atividades são desenvolvidas pelos alunos em suas comunidades. Está prestes a formar a primeira turma e concluir sua sede, tendo em vista que atende provisoriamente em um barracão, oferecido pela comunidade.
- III. Outra escola atendida durante o período aqui relatado, e que passa por sérias dificuldades, é a Estadual Leonízio Lemos Mello, em Peixoto de Azevedo, localizada na Gleba União; esta escola está encerrando o atendimento ao ensino médio em agroecologia, neste ano de 2013 e, caso não consiga formar nova turma, continuará à procura da sua identidade, talvez por ter sido constituída num contexto misto, urbano e do campo. Em conversas informais com os professores, citaram o ressurgimento do garimpo como gargalo ao atendimento do público, já que o uso da terra passa a não ser o foco prioritário, mesmo dos moradores dos sítios.
- IV. Em Guarantã do Norte se encontra a Escola Estadual Irany Jaime Farina, que atende o ensino fundamental e médio, além do EJA-Campo, adotando as disciplinas agrárias em sua matriz curricular para o ensino médio; essa escola, a exemplo da maioria das escolas estaduais do campo, conta com diversas salas anexas junto a outras escolas



municipais. Nela também existe a necessidade do aprofundamento metodológico, referente à interface “conhecimento formal e conhecimento em espaços não formais”, vinculada às ciências agrárias.

- V. Por fim, a Escola Tarley Rossi Vilela, no município de Novo Mundo – Gleba Cinco Mil. Esta unidade de educação estadual atende o ensino fundamental e médio. Recentemente, houve reunião da comunidade escolar, que deliberou ajuste do projeto para os moldes da Educação do Campo. Nessa escola, o trabalho deve se iniciar de maneira gradual, tendo em vista que os professores ainda não concluíram o aporte teórico/metodológico referente à prática educativa para a Educação do Campo, necessitando de atenção formativa por parte do CEFAPRO e demais instâncias formativas da SEDUC.

Em Matupá, a Escola Jonas Pinheiro pretende, em breve, adotar as políticas para a educação do campo. Importante dizer que as escolas têm empreendido esforços consideráveis para a superação de suas dificuldades no que tange ao ensino-aprendizagem articulado com a realidade, e recentemente manifestaram seu desejo, em termos de formação específica para esse fim.

## **DISTORÇÕES IDEOLÓGICAS<sup>6</sup> PRESENTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO NORTE DE MATO GROSSO**

A região norte de Mato Grosso foi colonizada por gaúchos, vindos de várias regiões do Rio Grande do Sul, nas décadas de 1970 e 1980. O principal projeto de colonização foi escrito pelo pastor Luterano Norberto Schwantes, responsável pelo acompanhamento das famílias gaúchas a Terra Nova, em 1978. Esse projeto acabou se transformando, mais tarde, em um livro chamando “Uma Cruz em Terra Nova”.

Entre os motivos relatados por Schwantes, estava o sonho daqueles eminentes agricultores e pecuaristas de possuir um pedaço de terra para sobreviver. Não nos cabe entrar

---

<sup>6</sup> A Ideologia, em Marx, é tida como uma inversão da realidade, tomando a aparência pela essência, o efeito pela causa, o determinado pelo determinante; assim, ela justifica e neutraliza as relações sociais existentes. No texto, o conceito de ideologia é trazido para situar o distanciamento entre o fazer educação para o campo, num lócus onde a cultura rechaça os movimentos sociais, e onde o desejo das pessoas é, historicamente, o de ascensão à classe burguesa.



no debate ideológico que cercava a intenção do Governo Federal naquela ocasião, trazendo gaúchos para “desbravar” a Amazônia legal, assim como não nos reportaremos aos possíveis conflitos que levaram tais famílias a decidirem por tal sacrifício.

Desde a de sua colonização, aquela região sofre com processos de ocupação desordenados. Conflitos com índios e animais selvagens, destruição de pequenos rios na derrubada de madeiras e posterior plantio de pastagens; garimpos, ocupação de áreas destinadas a reservas, etc., representam alguns dos momentos de ocupação que caracterizaram sua história.

Culturalmente ainda é forte a presença gaúcha. Quase todos os municípios têm CTG; as músicas preferidas alternam-se entre sertaneja e gauchesca; o churrasco e demais componentes da culinária, com pouca modificação, é proveniente do Rio Grande do Sul. A economia é dependente de uma única cultura mais expressiva, a pecuária leiteira. Marx talvez tivesse pensando em educação do campo diante de um cenário desses, em que o histórico de ocupação da terra para produção assenta seus conflitos na esperança, por parte daqueles que a ocupam, de ascender à classe burguesa.

Mesmo não o tendo feito, Marx deu grande contribuição, ao situar o campo e a sua separação entre a cidade como a “[...] maior divisão entre o trabalho material e o intelectual” (MARX & ENGELS, 1989. p. 77). No extremo norte de Mato Grosso, há várias distorções entre os homens e suas relações com o trabalho. É um cenário, ao mesmo tempo, da grande indústria, e da reprodução da ideologia dominante da grande indústria, sustentada pelo sonho da desproletarização.

A cidade já é o fato da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que o campo evidencia exatamente o fato oposto: o isolamento e a separação. A oposição entre a cidade e o campo só pode existir nos quadros da sociedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, à uma determinada atividade que lhe é imposta – subsunção que converte uns em limitados animais urbanos e outros em limitados animais rurais, reproduzindo diariamente a oposição entre os interesses de ambos (MARX & ENGELS, 1989. p. 78).

A escola do campo é, muitas vezes, a escola da cidade no campo. A pedagogia da alternância reaproximou a escola do campo de uma escola para o campo. Mas essa aproximação não propôs intervenções, de fato, de modo a que tal interferência pudesse fazer dessa escola um veículo de sensibilização à transformação social pretendida pelos



movimentos sociais. Ela apenas sinaliza uma parceria com caminhos cuja direção é o da desproletarização da população rural, invertendo seu papel de emancipadora.

Mas não podemos voltar o nosso olhar ao conflito campo/cidade, do qual nos falam Marx e Engels, de forma linear. É fato que talvez não negassem a rusticidade camponesa, mas de longe enxergavam o campo apenas como um lugar rústico.

Suas críticas ao campo posicionavam-se no fato de ter sido lá, em plena idade média, a gênese da ordem urbana que o disseminou – o campo – como ineficaz diante do desenvolvimento da divisão do trabalho entre a produção e o comércio. As cidades aglutinaram a eficácia dessa relação e, com sua classe especial já constituída e dedicada ao comércio, iniciaram uma relação umas com as outras e não tardaram em se organizar em torno de um determinado ramo industrial, constituindo elites diferentes. “A partir das numerosas burguesias locais de diferentes cidades nasceu lentamente a classe burguesa” (MARX & ENGELS, 1989. p. 83).

Essa sociedade iria mais tarde favorecer o desenvolvimento das grandes navegações e, por conseguinte, do comércio mundial, submetida aos acordos e tratados de regulamentação, para que não fosse mais necessário, nem nas colônias europeias espalhadas pelo mundo, que se ficasse inventando coisas como no início da história (oposição à feudalidade existente). “A permanência das forças produtivas adquiridas só é assegurada quando o comércio torna-se comércio mundial e tem por base a grande indústria, quando todas as nações são levadas à luta da concorrência” (MARX & ENGELS, 1989. p. 85).

Dessa “livre” concorrência, baseada na grande indústria, Marx e Engels debatem a historicidade dos tributos, chegando ao cenário que encontram no séc. XIX, extremamente favorável às distorções nas relações de trabalho e produção e à transição da ideologia religiosa, antes dominante, à ideologia do valor material. Falando da grande indústria, eles nos dizem:

Através da concorrência universal, obrigou todos os indivíduos ao mais intenso emprego de suas energias. Destruiu, onde foi possível, a ideologia, a religião, a moral etc., e onde não pôde fazê-lo converteu-as em mentiras palpáveis. Foi ela que engendrou a história mundial, na medida em que tornou cada nação civilizada e cada indivíduo membro dela dependentes do mundo inteiro para a satisfação de suas necessidades, e que destruiu o anterior caráter exclusivista e natural das diferentes nações (MARX & ENGELS, 1989. p. 94).



Em Mato Grosso, um dos “celeiros” do Brasil, a grande indústria está a serviço do superávit primário, por meio da produção e exportação, da mundialização dos grãos, de multinacionais como a Monsanto, da manutenção da burguesia da monocultura, da produção de defensivos e, por que não, da geração de créditos ao Banco Mundial. Quase todos os gaúchos do extremo norte deste estado estão a serviço da grande indústria pecuária, sobretudo a da produção de leite.

Olhar para esses gaúchos migrantes na tentativa de abandonar a condição de proletário para a ocupação de seu lugar na classe burguesa é uma indispensável tarefa da escola do campo nesta região. Quando essa escola faz isso, ela se resguarda de repensar algo muito importante, considerando as lutas por meio das classes sociais, e do qual nos chamam atenção os autores: “Não é apenas a relação com o capitalista, mas é o próprio trabalho, que a grande indústria torna insuportável para o trabalhador” (MARX & ENGELS, 1989. p. 95).

## **ABORDAGEM PERCEPTIVA DA REALIDADE: IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO PROBLEMA**

Partindo do momento em que novas metodologias foram sendo implantadas nas escolas de abrangência do CEFAPRO de Matupá, muitas conquistas e avanços foram acontecendo, e essas unidades educacionais, aos poucos, vêm absorvendo as políticas e direcionamentos próprios da Educação do Campo.

Na contra mão, têm enfrentado várias dificuldades, como o êxodo rural, a falta de educadores efetivos, falta de apoio da comunidade e rede de internet, que são gargalos relevantes, e, até certo ponto, impeditivos do bom andamento do processo educativo.

Soma-se a isso a necessidade de formação continuada adequada às demandas específicas da Educação do Campo, capaz de contemplar a organização curricular perante o contexto social peculiar de cada comunidade. Essa formação, certamente importante para a constituição de uma concepção de escola mais adequada, com propostas metodológicas mais integradas, também é prejudicada pelas dificuldades supracitadas.

Cientes da importância das conquistas já efetivadas, mas com a preocupação quanto aos passos necessários rumo às novas demandas da formação continuada para educadores do campo, decidimos olhar mais detalhadamente os Planos Político-Pedagógicos das escolas, observar melhor os projetos Sala de Educador, planejamentos individuais e



apresentações dessas ações em eventos promovidos pelo CEFAPRO, e eles revelaram uma aparente fragilidade, envolvendo a articulação entre as disciplinas da base comum e as disciplinas agrárias.

Por meio do acompanhamento ao Projeto Sala de Educador e cursos organizados pelo CEFAPRO – Matupá, e pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (a UNEMAT organizou, por meio MOPEC - Múltiplos olhares pedagógicos da educação do campo - e em parceria com o CEFAPRO – Matupá, uma série de encontros, a fim de promover as políticas de educação do campo na região) foi possível acompanhar uma série de apresentações de trabalhos das escolas. Por meio delas, constatamos trabalhos de campo, envolvendo técnicas de produção e cultivo de plantas e animais, em todas as etapas das apresentações; porém a conexão entre teoria e prática, no que tange às disciplinas da base comum, e estas com as agrárias, raramente se fez presente, ou apareceu de maneira limitada.

Pesquisas realizadas nesta região já demonstraram tal preocupação. No trabalho de Mueller (2012), que investigou como a disciplina de química contemplava, nos contextos de aplicação dos conteúdos, os conhecimentos específicos de leitura e interpretação da linguagem química, o autor cita um projeto desenvolvido pela área de Ciências Naturais e Agrárias na Escola Estadual Lucas Auxílio Toniazzo, denominado ‘A qualidade do gado bovino na produção de leite’. Segundo o autor, o projeto “[...] abordou as diferentes espécies de gados leiteiros encontrados na região, problematizando a produção e a qualidade de leite a partir das características de cada espécie, da disponibilidade de pastos, do trato com outros alimentos e do controle de parasitas” (MUELLER, 2012).

Os resultados apresentados por ele destacaram que a raça, a nutrição, a idade e número de parições, o tempo de lactação, as variações climáticas e a prática de ordenha foram as causas da variabilidade na produção; e a mastite (infecção na mama), mosca dos chifres, mosca do berne e carrapatos, as causas da variabilidade da qualidade do leite, elencadas com a finalização da pesquisa proposta pelo subprojeto.

Segundo o autor,

As informações debatidas foram de grande importância para todos os alunos, tendo em vista quase todos eles serem sitiantes, criadores de gado leiteiro. Porém, não se verificou, na abordagem, destaque dos conceitos básicos de biologia e química que estruturavam tais informações como conhecimento científico, dando aos alunos condições de reconhecimento e explicação de tais fenômenos em quaisquer situações em que se apresentem. (MUELLER, 2012, p. 21-22).



Ele ainda destaca que

Nela caberiam conceitos de biologia e química importantes, tais como, relacionados à raça e à idade, a fisiologia dos animais (suas diferenças) e sua relação com os cruzamentos, baseando-se nos mecanismos genéticos de aquisição dessas características (genótipo e fenótipo dos animais). Relacionado à nutrição, as fórmulas (a partir de unidades monoméricas) que nos permite o reconhecimento de proteínas, vitaminas, lipídeos, carboidratos, assim como de substâncias minerais, e a relação da presença desses nutrientes no trato dado aos animais com a maior ou menor produção de leite, além da presença de tipos desses nutrientes no próprio leite. Em relação à qualidade do leite poderiam ter sido requisitados os conceitos de 'teor de gordura' e 'densidade' (SILVA, 1997), que podem ser medidos por meio de uma prática simples, a partir de amostras de leite trazidas de diferentes vacas, colocadas para ferver, resfriadas à temperatura ambiente, coadas posteriormente com pesagem da gordura retida, obtendo o valor em gramas por quilo (g/kg). Esta massa de gordura obtida (em gramas), quando dividida pelo volume de leite utilizado inicialmente (em mililitros), forneceria a densidade da amostra, em g/ml (SILVA, 1997). Outro parâmetro que poderia ter sido utilizado é a cor, que mostra a presença de microorganismos presentes no leite, o que compromete sua qualidade. Quanto mais branco o leite, menor é a contaminação por microorganismos (SILVA, 1997). Uma vez que os conceitos que fundamentam uma abordagem contextual do universo de vida dos alunos não aparecem, haverá uma lacuna, localizada entre aquilo que ele aprendeu e aquilo que o conceito realmente admite como conhecimento científico, capaz de comprometer a capacidade de realização de leitura crítica a um fenômeno onde este conceito seja estruturante. Ao estudar o leite, no exemplo citado, ele pode ter elaborado informações que o permita concluir sobre a quantidade e qualidade produzida desta substância, mas com algum limite, já que não será capaz de aplicar critérios científicos que estruture sua conclusão (acidez, densidade, aparência pela cor, teor de gordura etc.), por não tê-las aprendido naquele momento. (MUELLER, 2012, p. 22).

Questões como essa mostram que a desarticulação entre a teoria e a prática é um problema nessas escolas. Algumas, dentre as citadas, têm despendido esforços, a fim de superar o problema, porém, de acordo com os professores, seria necessário um planejamento conjunto para que aqueles que atuam na base comum façam a interação com o trabalho dos professores que conduzem as disciplinas agrárias.

Uma análise mais detalhada dessa situação parece apontar para questões mais complexas, envolvendo conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, mas tais demandas exigem uma abordagem dialética, envolvendo conhecimento científico aliado ao conhecimento popular, e, a partir daí, pensar a organização, planejamento e execução, que devem estar amparados por teorias e conceitos com os quais as escolas ainda não se aprofundaram em estudo.



As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso para a área de Ciências da Natureza e Matemática reforçam a nossa preocupação com a integração entre as disciplinas:

Pode-se observar, no cotidiano pedagógico, que os saberes das várias ciências, tratados de forma fragmentada e compartimentalizados em disciplinas, dificultam a percepção dos problemas e fenômenos da realidade, que, cada vez mais, mostram-se pluridisciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares, transversais, transnacionais, multidimensionais, globais e planetários, por representar o processo de produção e da existência humana em um contexto sociocultural, já que não se vive sozinho. Existe uma interdependência entre os seres humanos em todas as formas de suas atividades, uma vez que todas as necessidades humanas são atendidas, transformadas e efetivadas a partir da *organização* e do estabelecimento de *relações* entre os seres humanos. (MATO GROSSO, 2010, p. 36-37).

Ao percorrer as escolas, notam-se ainda várias tentativas de equacionar o problema do planejamento, já que elas passaram por diversas formas de organização do trabalho pedagógico, tais como pedagogia de projetos, tema gerador e, recentemente, a organização por complexos temáticos. Todas essas abordagens também parecem esbarrar no aprofundamento das teorias que poderiam dar respostas mais efetivas à demanda. As justificativas para o não aprofundamento envolvem desde a rotatividade de educadores, que não permanecem na disciplina, durante todo o ano, até a falta de tempo para as leituras e o planejamento.

O problema envolvendo a articulação entre as disciplinas da base comum e, até mesmo, as disciplinas agrárias, entre elas mesmas, já é um desafio pedagógico importante, porém, quando avançamos para uma situação de envolvimento que abranja todas as disciplinas, e estas com a comunidade, parece que esse desafio se torna quase intransponível diante do atual estágio de organização das escolas. Roseli Caldart nos alerta que,

Sem dúvida nossa retrovisão histórica é ainda muito pequena para dar conta de uma análise mais profunda do processo de construção prático-teórica da Educação do campo. Mas a necessidade de tomada de posição imediata e de um pensamento que ajude a orientar uma intervenção política na realidade de que trata nos exige pelo menos uma aproximação analítica nesta perspectiva. (CALDART, 2009, p. 36).

Atendendo a uma curiosidade quanto ao ensino de biologia, e, a título de exemplo, os educadores da disciplina trazem algumas preocupações do tipo: como trabalhar biologia, envolvendo economia solidária? Outra dificuldade exposta pelos educadores envolve a



preocupação em como relacionar biologia com problemas originados na estrutura social da comunidade.

Outro ponto a ser abordado é que, ao analisar o quadro de educadores, essas questões estão também relacionadas com sua formação, pois muitos atuam fora de sua disciplina, ou ainda não possuem graduação, além do que as falas, durante as formações, indicam que alguns deles não têm conhecimento do que tratam as disciplinas agrárias, ou que não possuem conhecimento, no que tange aos assuntos tratados por elas, como agricultura, economia, agroecologia etc.

Somada às dificuldades dos professores, encontramos a falta de compreensão dos pais acerca da proposta de curso que está sendo desenvolvido pela Educação do Campo nesse lócus. Segundo relatos dos diretores das escolas, os pais estão preocupados com o fato de seus filhos estarem desempenhando atividades práticas em demasia nas escolas. Para eles, o filho está vindo à escola, também, para trabalhar, e isso não estaria correto, já que a escola é lugar de estudar, e não de trabalhar.

Questionamentos como esses são comuns nas escolas do campo e parecem revelar problemas metodológicos quanto à maneira como essas disciplinas estão sendo desenvolvidas.

Outra questão que preocupa, no que tange aos pedidos de formação, é que a escola geralmente requisita um curso que traga práticas de como fazer, pois de teoria todos já estão “cheios”. Então, como pensar a formação continuada desses professores? Quais abordagens formativas devem ser propostas, a fim de contribuir com a práxis educativa nesse contexto?

É notório que a compreensão da dinâmica sociocultural dos educadores e da própria comunidade torna-se necessária à construção de um campo conceitual formativo, ora carente de ações de grande envergadura, envolvendo diversos parceiros, além de estudos amparados por pesquisas e sobre a realidade.

Dessa maneira, emerge das escolas para o CEFAPRO a necessidade de prever e desenvolver ações pautadas por especificidades e condições próprias de nossa realidade. Portanto, ver e ouvir, de maneira sistemática, as manifestações socioculturais tornam-se fator indispensável na construção de propostas formativas.

Cabe esclarecer a dificuldade de atuação dos CEFAPROS, nesse contexto, cujo principal lócus de formação se dá por meio do Projeto Sala de Educador, nas escolas, em que o formador entra em contato com o estágio formativo, envolvendo o fazer educativo.



Não é raro esbarrar em ações propostas pelas escolas, as quais não são condizentes com a própria prática. Isso se dá muito em função da dinâmica, envolvendo os educadores, que muitas vezes trabalham (ou têm que trabalhar) em mais de uma escola, comprometendo seu tempo pelo excesso de carga horária, prejudicando qualquer tentativa de formação coletiva.

Outras situações observadas indicam que algumas escolas têm um calendário apertado, e o Projeto Sala de Educador torna-se o momento em que a maioria dos membros da escola se reúne para tratar dos inúmeros assuntos pertinentes à agenda comum em detrimento da ação proposta pelo projeto, que fica para segundo plano.

Essa realidade requer de nós a elaboração de métodos e técnicas que levem em consideração as particularidades acerca do conhecimento da realidade, o que não é uma tarefa simples. Paulo Freire, ao falar de métodos e técnicas para a alfabetização, expõe que:

A questão não são as técnicas em si mesmas – não que não sejam importantes -, mas a verdadeira questão é a compreensão da substantividade do processo que, por sua vez, requer múltiplas técnicas para atingir um objetivo particular. É o processo que leva à necessidade das técnicas que precisa ser entendido. (FREIRE, 2001: p. 57)

A questão abordada por Paulo Freire nos remete a outra particularidade quanto à realidade social das escolas da região, tendo em vista que, na educação do campo, como política pública, está implícita a participação dos movimentos sociais, tanto no contexto da luta, quanto na prática pedagógica. Nas escolas da região essa condição não aparece de forma organizada, portanto, compreender o contexto em que as escolas estão inseridas vem antes das técnicas. Caldart (2009) nos fundamenta quando propõe que

[...] na perspectiva de construção de uma chave metodológica para interpretação do percurso e da situação atual da Educação do campo, orientando-me por dois pressupostos teóricos bem antigos, do nosso velho camarada Marx: o primeiro é o de buscar compreender o ‘movimento’ e os ‘aspectos contraditórios’ do real, muito mais do que afirmar e repetir obstinadamente princípios abstratos (Lefebvre, 1981), o que me parece ainda mais importante se o que pretendemos é justamente tomar posição diante de questões relacionadas à transformação da realidade. E o segundo é o da crítica como perspectiva metodológica ou como guia da interpretação teórica. Crítica aqui não no sentido simplificado de denúncia de uma determinada situação, mas sim de leitura rigorosa do atual estado de coisas, ou do movimento real de sua transformação. (CALDART, 2009, p. 37).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a educação do campo, em nossa região, vem superando barreiras e progredindo em sua missão de levar educação de qualidade ao campo, e dar respostas às questões envolvendo a realidade local. Naturalmente que, ao avançar, novas ações se mostram necessárias, e uma articulação fundamentada em parâmetros metodológicos é uma ação necessária para que os educadores desenvolvam novas ferramentas de intervenção didática.

Os resultados, até aqui parciais, da coleta de dados, expostos em relatórios mensais, a partir da vivência formativa no CEFAPRO, indicam que a identidade da escola do campo emana das questões locais. E destas emergem situações e demandas comuns, entre elas, o que constitui o foco principal deste trabalho cujo objetivo é promover uma formação continuada capaz de articular as disciplinas entre si e estas com a comunidade.

No mês de abril deste ano de 2013 foi criado o Comitê Interinstitucional Permanente Regional de Educação do Campo (CIPREC), cuja principal preocupação seria a formação continuada dos educadores. Essa importante ação foi desencadeada em um encontro de dois dias nas dependências da Escola Estadual Terra Nova, onde docentes e discentes apresentaram a rotina e a prática desenvolvida naquela escola.

Uma vez criado o comitê regional, a maioria dos municípios de abrangência do CEFAPRO de Matupá também está organizando seus comitês, devidamente articulados a este. Assim, as ações deflagradas pelas escolas, cuja formação é promovida por esse CEFAPRO, indicarão a preocupação das unidades quanto aos procedimentos didáticos e formativos até então praticados.

Apesar da importância desse modelo de formação, embasado na troca de experiências, em que cada escola promove ações, conforme encaminhamento do comitê, a lacuna envolvendo métodos e técnicas capazes de dar conta da articulação entre as disciplinas, e destas com a comunidade, ainda parece distante, e envolve planejamentos e estudos focados nessa problemática.

Como pesquisadores e trabalhadores na Educação do Campo, sentimos a necessidade de confirmar ou refutar empiricamente esse cenário. Em se confirmando,



acreditamos ser possível desenvolver um produto pedagógico, a fim de contribuir para a sistematização e articulação entre as disciplinas e a comunidade. Portanto, o relato aqui redigido traz em seu bojo inúmeras possibilidades no campo da investigação científica e quanto às formas de intervenção, que se multiplicam diante da complexidade do assunto. Nele se fazem necessários um recorte e o devido aprofundamento. Este é o caminho que buscaremos trilhar.

## REFERÊNCIAS

BEGNAMI, J. B. **Pedagogia da Alternância como sistema educativo**. Revista da Formação por Alternância. Brasília: UNEFAB, 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CRUZ, N. A. **Pedagogia da Alternância: (re) significando a relação pais-monitores no cotidiano da Escola Comunitária Municipal de Jaguaré – ES**. 2004. 217 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2004.

ENGELS, Friedrich e MARX, Karl. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**: Editora UNESP, São Paulo, 2001.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, E. N. **A participação dos pais na pedagogia da alternância: a Escola-Família Agrícola Bontempo**. 2004. 124 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Área de Ciências da Natureza e Matemática: Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010. 165 p.

MELLO, Geison Jader. **Ensino de Física para o ensino médio na Educação do Campo: aplicação dos conceitos físicos no cotidiano rural**. 2008. 87 p. Trabalho de Docência Orientada (Monografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Pontal do Araguaia. 2008.

MUELLER, Eduardo Ribeiro. **Educação do Campo na Amazônia Legal de Mato Grosso: o perfil do estudante egresso em relação à aprendizagem de química**. 2012. 102 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2012.



NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977.

PESSOTI, A. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado)- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1978.

SANTOS, N. R. C. **Educação do campo e alternância: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica**. 2006. 401 p. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2006.

TEIXEIRA, Edival Sebastião et alli. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.