



## A Educação do Campo do Estado de Mato Grosso (Brasil): um olhar às suas Estruturas Curriculares

Eduardo R. Mueller<sup>a,b</sup>, Attico I. Chassot<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

<sup>b</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - Rede Amazônica de Ensino em Ciências e Matemática (REAMEC)

### ARTICLE INFO

**Received:** August 31, 2017

**Accepted:** September 15, 2017

**Available on-line:** November 2, 2017

**Keywords:**

Educação do Campo  
Currículo Escolar  
Cultura Escolar

**E-mail:**

edurmueller@hotmail.com  
achassot@gmail.com

ISSN 2007-9842

© 2017 Institute of Science Education.  
All rights reserved

### ABSTRACT

Este artigo analisa a Educação do campo (EdoC) do Estado de Mato Grosso (Brasil), problematizando os componentes curriculares que ela possui. Neste lócus, em suas 144 escolas estaduais classificadas na modalidade rural/do campo, a cultura deve agregar diferentes formas de perceber o espaço escolar e de se relacionar com ele, dadas as diferentes sociedades, aquelas que compõem o pluriculturalismo de sua amplitude (903.957 Km<sup>2</sup>). Por esse viés, a ideia de conhecer os componentes curriculares, suas semelhanças e diferenças, nos permitirá (nosso objetivo) elaborar um perfil curricular para esta EdoC, elegendo elementos de sua cultura. O procedimento metodológico consistiu na análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) de 144 escolas estaduais rurais/do campo de Mato Grosso (ano 2016) por meio de seis critérios, maioria vinculados à matriz curricular. São eles: (1) o currículo é organizado por área de conhecimento, por disciplinas ou ambas? (2) no currículo há parte(s) diversificada(s) ou apenas os componentes curriculares obrigatórios? (3) a avaliação é medida por conceitos ou notas? (4) qual carga horária anual praticada pela escola para o Ensino Médio (em horas)? (5) o ensino médio é profissionalizante? E (6) a proposta metodológica no PPP contempla o desenvolvimento de projetos por tema gerador? Portanto, nossa proposta metodológica de pesquisa apresenta sua estrutura básica pautada numa investigação amparada teoricamente pela abordagem qualitativa, com elementos de estudo de caso. Teoricamente, a pesquisa se fundamentou na Pedagogia Histórico Crítica, proposta por Demerval Saviani (SAVIANI, 2003). Outros autores, como Lopes (2008), Fourquin (1993), Caldart (2010) e Macedo (2014 e 2015) constituem o arcabouço teórico. O texto apresentado aqui comporá uma tese de doutorado, com defesa prevista para 2018. Sobre os resultados, verificamos, entre outros, apenas 2 escolas (entre as 144) trabalhando por área de conhecimento, 16 escolas contendo parte diversificada no currículo (128, portanto, praticando apenas os componentes obrigatórios da legislação brasileira), apenas 8 escolas avaliando por conceitos, apenas 34 escolas avançando significativamente das 800 horas anuais obrigatórias, 12 ofertando ensino médio profissionalizante e, coincidentemente, apenas 2 desenvolvendo trabalhos por tema gerador (as mesmas duas organizadas por área do conhecimento). Com base nestes resultados, elegemos 3 elementos representantes da Cultura Escolar do Campo em Mato Grosso, não pela expressividade com que aparecem, mas por diferenciarem as escolas onde são praticados das demais: Pedagogia da Alternância, Formação em Agroecologia e Proposta metodológica por Tema Gerador. O Brasil está em processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular; este perfil nos permite propor, por exemplo, que as escolas de EdoC de Mato Grosso não representariam relevante resistência a esta implementação.

This article analyzes the field education (EdoC) of the State of Mato Grosso (Brazil), problematizing the curricular components that it has. At this juncture, in its 144 state schools classified in the rural / rural modality, culture must add different ways of perceiving the school space and of relating to it, given the different societies, those that make up the pluriculturalism of its amplitude (903,957 Km<sup>2</sup>). Through this bias, the idea of knowing the curricular components, their similarities and differences, will allow us (our

---

objective) to elaborate a curricular profile for this EdoC, electing elements of its culture. The methodological procedure consisted of the analysis of the Political Pedagogical Projects (PPPs) of 144 rural state schools / of the Mato Grosso field (year 2016) through six criteria, most of them linked to the curricular matrix. are they: (1) is the curriculum organized by area of knowledge, by subject or both? (2) in the curriculum is there a diversified part (s) or only the compulsory curricular components? (3) is evaluation measured by concepts or notes? (4) What is the annual workload practiced by the school for high school (in hours)? (5) Is high school vocational? And (6) does the methodological proposal in the PPP contemplate the development of projects by generative theme? Therefore, our methodological proposal of research presents its basic structure based on a research supported theoretically by the qualitative approach, with elements of case study. Theoretically, the research was based on Critical Historical Pedagogy, proposed by Demerval Saviani (Saviani, 2003). Other authors, such as Lopes (2008), Fourquin (1993), Caldart (2010) and Macedo (2014 and 2015) constitute the theoretical framework. On the results, we found, among others, only two schools (among the 144) working by area of knowledge, 16 schools containing a diversified part in the curriculum (128, therefore, practicing only the mandatory components of Brazilian legislation), only 8 schools were evaluated by concepts, only 34 schools were advancing significantly from 800 compulsory annual hours, 12 offering vocational secondary education and, coincidentally, only 2 developing works by generative theme (the same two organized by area of knowledge). Based on these results, we chose 3 elements representing the School Culture of the Field in Mato Grosso, not for the expressiveness with which they appear, but for differentiating the schools where they are practiced of the others: Pedagogy of Alternation, Training in Agroecology and Methodological Proposal by Topic Generator. Brazil is in the process of implementing the National Curricular Common Base; this profile allows us to propose, for example, that the EdoC schools of Mato Grosso would not represent a significant resistance to this implementation.

---

## I. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento. Na íntegra, a pesquisa busca analisar confluências e divergências de saberes em relação à implantação da Base Nacional Comum Curricular na Educação do Campo do Estado de Mato Grosso (Brasil). Nesta parcial, analisa a Educação do campo (EdoC) neste mesmo lócus, problematizando os componentes curriculares que ela possui.

Constituiu nosso objetivo neste artigo apresentar um perfil para a EdoC pesquisada por meio de suas estruturas de currículo escolar, elegendo elementos de sua cultura, não pela expressividade, mas pela relevância do trabalho das escolas onde tais elementos aparecem. Consideramos relevante aquela proposta de formação cujas características podem ser educacionalmente vinculadas, na escola, a ações voltadas à melhoria das condições de vida das pessoas que vivem no/do campo.

A proposta de investigação que sintetizamos aqui envolveu a análise documental de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), representando 144 Escolas Rurais ou de Educação do Campo de Mato Grosso. Por meio deles elaboramos um perfil para a Educação do Campo em questão, mais especificamente quanto à sua matriz curricular.

## II. REFERENCIAL TEÓRICO

Qual a natureza da educação? Saviani (2013, p. 11), em seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica*, afirma que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, logo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Importante para esta compreensão classificar o humano pela sua diferença dos demais fenômenos e demais animais em relação à natureza, ou seja, o humano necessitou produzir continuamente a sua própria existência e, em vez de se adaptar à realidade natural, ele adapta a natureza a si, transformando-a.

O que ele fez então? Para garantir a sua sobrevivência, o homem transformou a natureza em bens materiais por meio do processo de trabalho, que é uma ação intencional. Ao fazê-lo, produziu representações mentais que se transformaram em ideias, conceitos, valores, símbolos e habilidades intrínsecas aos objetos e meios de produção. Existem, portanto, duas categorias inseparáveis de trabalho: o material e o não material. A educação, nesse contexto,

pelas palavras do autor (Saviani, 2013), situa-se como um trabalho não material, pois, como resultado do processo de reflexão contínua sobre a ação que realiza na produção de objetos concretos, acabou por produzir o saber objetivo.

É nesse contexto de saberes que se constituiu o currículo. Lopes (2008) reconhece a complexidade do olhar aos saberes historicamente produzidos pelas definições globais e pela sua incorporação aos contextos locais. A ideia de ordenação cronológica, por exemplo, que organiza a passagem do simples ao complexo, do mais próximo ao mais distante está associada à produção de saberes e às relações de poder que sustentam a ordenação de conteúdos, “*um desenrolar ordenado de tópicos do conhecimento*” (Lopes, 2008, p. 12).

O discurso que nos referencia é o da academia, derivado da análise da disciplinação no campo científico. As próprias “*disciplinas escolares são interpretadas como disciplinas científicas adaptadas para fins de ensino*” (op. cit. p 43).

A disciplinaridade científica é associada a uma inegável capacidade de desenvolvimento científico-tecnológico, marca da ciência moderna, porém é considerada como distanciada das questões sociais concretas, produzindo especializações cada vez mais restritas e incapazes de dialogar entre si ou de avaliar criticamente as consequências de sua aplicação. (Lopes, 2008, p. 44)

Este debate sobre a (inter) disciplinaridade científica é sustentado, nos parece, como um paradigma, em que a teoria agrega concordância da maioria dos educadores ao que diz a autora no recorte em destaque, mas é ao mesmo tempo dialético, pela (ainda) incapacidade de exercer a prática interdisciplinar, individualizada pela produção de especialistas, pouco capazes de dialogar com questões sociais concretas. Uma das organizações importantes de estreitamento entre a teoria e a prática está na estrutura da proposta escolar, organizada no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Lançando nosso olhar sobre a Educação do Campo, buscando imaginar como deveria ser o currículo das suas escolas, nos deparamos, por exemplo, com...

O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, no que diz respeito ao currículo em seu artigo 1º preconiza que “as escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE” (Brasil, p. 1).

Corroborando, no artigo 5º:

§ 1º Poderão ser adotadas *metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo*. § 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com *metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo*, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, p. 3 – grifo nosso).

Ainda, no artigo 6º:

Art. 6º *Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas* (Brasil, p. 4 – grifo nosso).

Os recortes em destaque mostram um importante Decreto, editado a partir da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), outorgando à EdoC o seu direito de diversidade educacional sob vários aspectos. No que se refere a esta pesquisa, percebemos que a legislação citada outorga *confluências* quando defende políticas de liberdade de elaboração do PPP; liberdade de adoção de metodologias mais adequadas ao campo, como a Pedagogia da Alternância; e conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações rurais. Na prática, pode não ser o que se verifica, pois a Educação do Campo ainda vivencia problemas estruturais históricos, como o precário acesso por meio do transporte escolar.

Mas a Educação do Campo possui boa capacidade de produzir mecanismos de apropriação do real por meio de suas práticas de ensino. A sustentação desta ideia considera o fato de que esta modalidade de escola agrega sujeitos, em sua maioria, histórica e culturalmente identificados com a vida no campo; sujeitos, em sua maioria, classificáveis em

classes sociais<sup>1</sup> parecidas ou idênticas; e de sujeitos culturalmente segregados<sup>2</sup> fora do seu lócus, por exemplo, quando estudam em escolas urbanas.

O cenário atual da EdoC em Mato Grosso talvez não represente a melhor estrutura de significação da totalidade das relações de trabalho, dada a expropriação da essência do trabalho camponês pelos moldes de produção da sociedade capitalista. No resgate dessa essência podemos encontrar atividades bem definidas, variando normalmente entre cultivo de frutas, verduras e hortaliças, pequenas lavouras, pecuária leiteira e/ou de corte, pequenos comércios, criação de pequenos animais etc., onde a EdoC é potencialmente credenciada a reconhecer os seus problemas, podendo compreendê-los e superá-los.

Um ponto fundamental para o desenvolvimento da sociedade é o trabalho humano, por ser uma atividade na qual o ser humano utiliza sua energia física e psíquica para satisfazer suas necessidades, para atingir determinado fim. O trabalho humano modifica o meio ambiente alterando a cultura, acrescentando um novo mundo. Portanto, ele é essencialmente ligado a uma relação dialética entre o ser humano e a natureza, entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática. (Borges, 2012, p. 80)

A Escola de EdoC do nosso lócus de pesquisa representa um lugar de debate acerca da utilização do trabalho como metodologia de ensino. Não se trata apenas de valorizar a prática, mas também de intercambiar aprendizagens, afazeres, necessidades e produção de bens de consumo e subsistência entre a escola e a vida familiar dos estudantes, e desta com as outras famílias da comunidade. A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), proposta por Demerval Saviani (Saviani, 2003b), representa um bom método quando o olhar que desejamos contempla o campo e todas as suas contradições históricas.

A concepção da Pedagogia Histórico-Crítica nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico sociais da educação (Santos, 2005). Portanto, é na realidade escolar que se enraíza essa proposta pedagógica.

A PHC é um método educacional com íntima aproximação ao que deveria representar o trabalho do professor da Escola do Campo, já que tem a prática social como princípio de partida e chegada. Importante para esse debate conhecer os 5 passos que caracterizam a PHC.

#### 1º Passo: Partir do Social

O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. [...] Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (Saviani, 2003<sup>a</sup>, p. 70-71).

Partir do social significa partir do que é comum a professores e alunos, mas ao mesmo tempo uma realidade genérica, lugar de conflitos, lutas e contradições. O aluno não é menos porque sabe menos, mas porque o sabe de forma desorganizada. Cabe ao professor a responsabilidade da organização desse saber.

Mas a realidade encontrada na prática social, conflituosa e contraditória, requer que identifiquemos seus principais problemas. Essa ação representa o 2º passo.

<sup>1</sup> A Educação do Campo não representa a escola dos filhos de latifundiários. As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – Educação do Campo (Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008), estabelece no seu Art. 1º: *A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.*

<sup>2</sup> Pude vivenciar essa segregação em sala de aula urbana. Ela tem a *maskara* do preconceito a alguém que se julga menos inteligente, mais ignorante, só porque essa pessoa não vive na cidade.

#### 2º Passo: Problematização

Este momento se caracteriza por duas etapas distintas: a) identificar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência: assume-se aqui que a prática social é contraditória, que há problemas e que estes vão além da reflexão sobre “ajustes”. A vertente teórica do funcionalismo vê a sociedade como um organismo que precisa de ajustes para adquirir um funcionamento adequado. Na visão que adoto, a percepção é diversa: têm-se problemas de ordem estrutural. Problematizar a realidade é olhar para o âmbito do que precisa ser resolvido, mantendo-se o olhar nas estruturas sociais. b) [...] Que conhecimentos já produzidos pelo homem possibilitam o entendimento e o desvelamento do problema? Estes devem ser buscados e transmitidos. (Saviani, 2003a, p. 71)

O segundo passo solicita de nós um olhar crítico ao movimento dialético da prática social, um recorte sem as devidas conexões funcionalistas. O olhar para o que não está certo e a identificação do que está errado, podendo agora ser reconhecido como problema, representa o movimento de renovação social por meio do qual o conhecimento aumenta seu status, dado que será o instrumento capaz de proporcionar a superação desse problema. No caminho do conhecimento, Saviani propõe o 3º passo.

#### 3º Passo: Instrumentalizar

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Pode-se dizer que nesse momento o aluno se apropria das ferramentas culturais necessárias à luta social. (Santos, 2005, p. 12)

Instrumentalizar-se para resolver problemas é uma ação intrínseca ao trabalho promovido pelo professor e professora em âmbito escolar. Na área de ciências, utilizamos os conceitos científicos como base para a compreensão de variados fenômenos de natureza climática, mineral, humana, social, ambiental etc., todos inerentes ao mundo natural. A instrumentalização teórica e prática equivalem à ideia de apropriação e utilização do conhecimento produzido historicamente pela sociedade, colocando-o posteriormente a serviço dos necessários ajustes sociais (Saviani, 2003a). O quarto passo deriva dessa ação.

#### 4º Passo: Catarse

Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. (Saviani, 2003a, p. 71 - 72)

Se acreditarmos que a educação é capaz de nos instrumentalizar - e ela é, o quarto passo é indispensável à conscientização que se propõe atingir por meio da escola, num processo educacional organizado. É provável que sem essa consciência dos fatos, sem a devida leitura crítica dos problemas, não sejamos capazes de debater a emancipação por meio do ensino. A catarse representa essa ascensão da consciência, evidenciando o papel do conhecimento por meio da alfabetização científica. O último passo é o retorno à prática social, agora em condição mais crítica, portanto, com olhar menos precário.

#### 5º Passo: Retorno à Prática Social

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. [...] Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (Saviani, 2003a, p. 72)

O olhar à prática social nesse contexto nos possibilita abstrair certa dimensão da diferença entre ela mesma, considerando o início e o fim dos passos. No início ela constituía algo distinto ao olhar de alunos e professor. Uma vez submetida à mediação do processo pedagógico, esta mesma prática social tem a possibilidade de receber desses sujeitos, agora, um olhar análogo. Se isso é verdade, também será verdade a alteração qualitativa sofrida pela prática (do ponto de vista do olhar), promovida por seus agentes sociais, os alunos e o professor. “A educação, portanto, não

transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (Saviani, 2003a, p. 72).

Dessa forma, é possível concluir que a educação tem condições de mediar a construção de uma nova prática social por meio da articulação de momentos (passos) capazes de equacionar os elementos culturais, teóricos e práticos, que a caracterizam.

A ideia de sociedade justa faz parte dos ideais educacionais que norteiam as ações da EdoC. É primordial para o sucesso desta ideia ascender a consciência às possibilidades de construção de uma nova prática social, aquela em que é possível a transição de sujeitos passivos à condição de ativos no processo de intervenção em seu meio. A escola de que nos referimos, assim como todas as outras, prerroga emancipar pessoas dando-lhes condições cognitivas e práticas para o desempenho de sua autonomia e iniciativa. Uma nova prática social talvez seja possível por esse viés, porém temos que observar que,

No plano ideológico, o ser humano pode se tornar consciente ao detectar as contradições sociais entre as representações e suas atividades desempenhadas na produção de sua vida material (as condições de vida que o mundo do trabalho lhe oferece). Ao perceber tal exploração, ele toma consciência de si e se percebe na condição de sujeito inserido na produção. Nessa direção, podemos dizer que existe a consciência de classe social. É evidente que cada sociedade procura, por meio de seus aparelhos ideológicos e repressivos, a manutenção e a reprodução de sua ideologia, conduzindo o ser humano/sociedade em um processo de alienação social. (Borges, 2012, p. 81).

O caminho proposto pela PHC, interpretando inicialmente os fenômenos sociais, promovendo posteriormente a problematização, instrumentalização e catarse, e ao final voltando à consciência aos fenômenos inicialmente interpretados representa uma estratégia educacional com excelentes possibilidades de combater a alienação, ou seja, combater tudo aquilo reconhecido com ‘natural’ no bojo dos fatos sociais.

No mundo atual, as influências dos meios de comunicação, do consumo de novas tecnologias, das premissas do mundo globalizado, dos interesses econômicos e políticos, e dos critérios de produção científica, entre outros, torna esse combate à alienação cada vez mais desafiador. Do ponto de vista educacional, as matrizes curriculares representam propostas de formação vinculadas ao currículo, e podem nos revelar importantes concepções acerca desta formação, entre elas, o quão próximos ou distantes nossas escolas estão da prática alienadora. A análise que realizamos aqui tem esse perfil. O que podemos questionar, por hora, é: o que pode nos revelar as matrizes curriculares da EdoC de Mato Grosso sobre o perfil educacional que praticam? O que podemos concluir sobre o trabalho dessas escolas a partir de uma análise de suas matrizes?

### III. Metodologia

Não há na EdoC uma cultura uniforme; seu conteúdo, por conseguinte, certamente não é constante. No Mato Grosso, por exemplo, em suas 144 escolas classificadas na modalidade rural/do campo, a cultura deve agregar diferentes formas de perceber o espaço escolar e de se relacionar com ele, dadas as diferentes sociedades, aquelas que compõem o pluriculturalismo do Estado, e conforme diferentes grupos dentro de uma mesma sociedade. Nas palavras de Forquin (1993),

incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (Forquin, 1993, p.10)

Acreditando que seria possível acessar a cultura escolar documentalmente, nossa metodologia consistiu em analisar os projetos político-pedagógicos de 144 escolas estaduais, classificadas pela Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC MT) na modalidade educação rural/do campo. O acesso aos PPPs se deu por meio do portal Sigeduca<sup>3</sup>, devidamente autorizado pela Superintendência de Políticas Educacionais da SEDUC. Um login e senha foram criados, e o acesso pode se dar em qualquer computador conectado à internet.

Nossa análise documental adotou 6 critérios de verificação dos PPPs: (1) o currículo é organizado por área de conhecimento, por disciplinas ou ambas? (2) no currículo há parte(s) diversificada(s) ou apenas os componentes curriculares obrigatórios<sup>4</sup>? (3) a avaliação é medida por conceitos ou notas? (4) qual carga horária anual praticada pela escola para o Ensino Médio (em horas)? (5) o ensino médio é profissionalizante? E (6) a proposta metodológica no PPP contempla o desenvolvimento de projetos por tema gerador?

Uma vez evidenciados os resultados, verificamos as diferenças e semelhanças entre as matrizes curriculares das escolas e, por meio delas, elegemos *elementos particulares* da educação do campo de Mato Grosso.

Na questão 6 (A proposta metodológica no PPP contempla o desenvolvimento de projetos por tema gerador?), a busca se deu com auxílio de um software de análise qualitativa: o QSR NVIVO 10. Realizamos os seguintes procedimentos nessa análise:

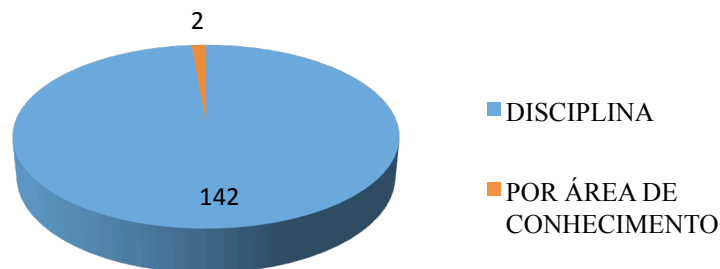
- I. Upload dos PPPs das escolas selecionadas pelos cinco primeiros critérios para o ambiente do Software;
- II. Utilizamos as palavras “Tema” e “Temática” como nuvem de busca para os recortes de texto onde as palavras apareciam;
- III. Realizou-se uma interpretação do contexto em cada recorte, concluindo sobre a natureza do significante “Tema ou Temática”, e se esses representavam, ou não, uma proposta metodológica de trabalho escolar por tema gerador.

## IV. RESULTADOS

Mato Grosso possuía, em 2015, 144 escolas estaduais classificadas na modalidade Rural/Educação do Campo, com 37.156 estudantes matriculados em 2015 (MATO GROSSO - SEDUC, 2016). Para este artigo analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dessas escolas. A análise não implicou na leitura completa dos documentos; orientamos na busca de respostas para as questões que seguem.

### IV.1 Discussão das Respostas

Questão 1: O currículo é organizado por área de conhecimento, por disciplinas ou ambas?



**FIGURA 1.** Número de Escolas organizadas por disciplinas ou área de conhecimento.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT.

<sup>3</sup> Sistema Integrado de Gestão Educacional. Link: <http://sigeduca.seduc.mt.gov.br/geral/hwlogin2.aspx>. Acessos entre dezembro de 2016 e maio de 2017.

<sup>4</sup>Componentes Curriculares Obrigatórios: Nas Linguagens (Educação Física, Língua Estrangeira - inglês ou espanhol, Língua Portuguesa e Artes); Nas Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), Nas Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e a Matemática.

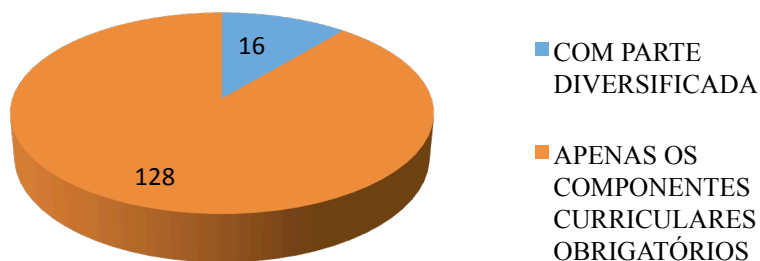
A questão 1 revela que somente 2 escolas estaduais declararam, em seus projetos, trabalharem por área de conhecimento. O trabalho por área do conhecimento pode, ainda, não significar que a escola superou a estruturação disciplinar historicamente construída por meio da fragmentação e compartimentação do conhecimento, mesmo embora não possamos negar que a nova dimensão dada à matriz curricular, agora integrada, traduz esse desejo de superação, verificável nas palavras de Alice Lopes.

O currículo disciplinar é entendido como consequência de princípios de organização curricular baseados na lógica das ciências ou na natureza do conhecimento, enquanto currículos integrados são entendidos como algo baseado nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social do conhecimento. [...] A disciplinaridade científica é associada a uma inegável capacidade de desenvolvimento científico-tecnológico, marca da ciência moderna, porém é considerada como distanciada das questões sociais concretas, produzindo especializações cada vez mais restritas e incapazes de dialogar entre si ou de avaliar criticamente as consequências de sua aplicação. (Lopes, 2008. p. 43-44).

É fato que nós, professores, não somos formados diretamente por propostas curriculares integradas, e que isto nos limita a trabalhar em um contexto de conhecimento diverso, com objetivos nem sempre convergentes como nas áreas. Cada disciplina componente de uma área pode requerer métodos e objetivos de ensino distintos, e a integração produz um risco de abordagem superficial de conceitos.

Mesmo assim, defendemos o trabalho por área do conhecimento para a EdoC por entender que ele oferece melhores condições de vinculação do currículo à cultura humana do campo, tendo como centro as questões sociais inerentes. “[...] se a escola tem por função formar as gerações mais novas na cultura humana, ou ao menos em parte dessa cultura, é desejável que o currículo escolar permita o aprendizado das mais diversas áreas de conhecimento que constituem a base da cultura humana” (Lopes, 2008, p. 49).

Questão 2: No currículo há parte(s) diversificada(s) ou apenas os componentes curriculares obrigatórios?



**FIGURA 2.** Número de escolas com parte diversificada ou apenas com os componentes curriculares obrigatórios. *Fonte: Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT.*

A questão 2 nos revela que, além dos componentes curriculares obrigatórios, 16 das 144 escolas oferecem uma diferenciação curricular. O pertencimento de muitas dessas escolas ao campo ainda precisa avançar para além do lugar físico. Nesse caminho, quando alguma escola oferta, por meio de especificidades, algo que contribua para uma melhor compreensão dos fenômenos locais, está praticando uma extensão capaz de educar melhor o sujeito que aprende, potencializando sua intervenção cidadã.

Entre os componentes curriculares adicionais, constatamos uma superioridade daqueles voltados para a formação técnica, aquela que favorece a intervenção produtiva, portanto, com viés mais econômico. No entanto, também é

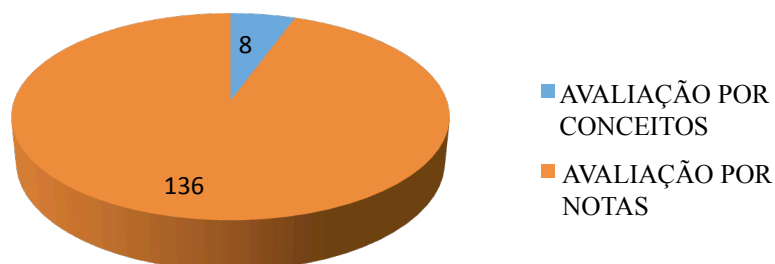
superior a ideia de equilíbrio ecológico nessa produção, já que prevalece a intenção da prática agroecológica baseada na sustentabilidade. É isso que parece fazer a diferença!

Nota-se também uma valorização no ensino de componentes importantes para a vida no campo, tais como a agricultura familiar, manejo de solos e águas, cooperação na produção, economia solidária, cultivo de hortas orgânicas, produção em meio florestal, políticas de desenvolvimento rural sustentável e legislação ambiental, uso de máquinas na agricultura familiar, e planejamento e administração de unidades agroecológicas, dentre outros.

Além de componentes de formação técnico-profissional, várias das 16 escolas ofertam optativas por meio de projetos e atendimento educacional especializado. Nesta diversificação, damos destaque para componentes como a Educação em Direitos Humanos, Memória e História das Comunidades Tradicionais, ensino de Braille e Libras, utilização do Soroban, Educação Patrimonial e Iniciação Científica, Teatro, Instrumentos Musicais diversos, Artesanato, Coral e Dança.

Nesse contexto, a formação em Agroecologia apresenta relevantes características por meio das quais podemos considerá-la uma *prática particular* da EdoC. Assim como na Pedagogia da Alternância, a Agroecologia agrega saberes da vida no campo capaz de evidenciar a sua cultura.

Questão 3: A avaliação é medida por conceitos ou notas?



**FIGURA 3.** Número de escolas que avaliam por conceitos ou por notas.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT.

O resultado da questão 3 ilustra a hegemonia da avaliação meritocrática do sistema de ensino brasileiro. Representada principalmente pela aplicação de testes (provas), a avaliação medida por notas não carrega na sua concepção a identificação processual da aprendizagem escolar e do ‘não aprendido’. O padrão aplicado nos testes opera com transmissão de informações, aprendizagem mecânica e devolução das informações por meio dos próprios testes. O feedback dado pelo professor ocorre por meio da nota. A avaliação conceitual também pode se encaixar nesse padrão, embora sua escolha esteja vinculada à utilização de outros instrumentos, como o relatório, facilitadores de uma melhor percepção da aprendizagem.

Sobre avaliação, Jussara Lock nos chama atenção ao fazer pedagógico que compreende a sala de aula como espaço da diferença e da heterogeneidade e, assim, potencializa a avaliação na sua capacidade de diálogo ao indagar, investigar, refletir sobre os percursos, processos e procedimentos na produção de conhecimento, contribuindo na criação de meios que auxiliem na superação de limites encontrados nessa produção, e não como algo a ser medido na busca de que todos devem alcançar (Lock, 2000).

Cipriano Luckesi faz duras críticas ao planejamento técnico. Para ele o planejamento técnico é aquele neutro de eficiência da ação, isto é, não se discute o significado social e político da ação que está sendo planejada, como se tudo estivesse plenamente definido. Nesse sentido, o planejamento escolar deveria ser redigido visando dimensão política e social (Luckesi, 2011). Sabemos que não é assim que ocorre!

Luckesi propõe passos importantes no caminho da aprendizagem escolar, similares aqueles propostos pela Pedagogia Histórico Crítica. São eles:

1. *Assimilar receptivamente conhecimentos e metodologias como conteúdos socioculturais*: aproximação dos conteúdos socioculturais para os alunos por meio da exposição clara, que deve ser compreensível ao educando, pelo que envolve os conhecimentos, metodologias e visões de mundo definidos como conteúdos necessários a

serem transmitidos.

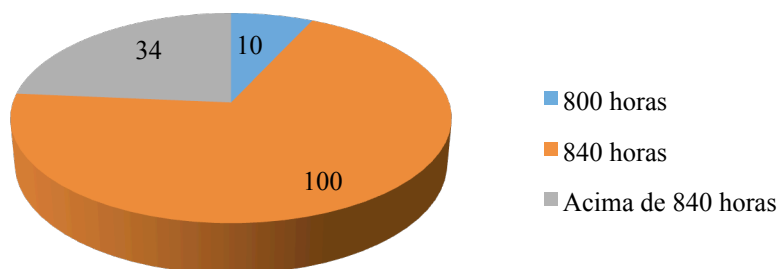
2. *Apropriar-se dinâmica e independentemente desses conhecimentos e metodologias, por meio da prática:* para que o conhecimento recebido tenha eficiência na personalidade do educando, ele deve ser exercitado, ou seja, deve ser reproduzido de forma inteligível para que se torne uma habilidade, na perspectiva de tornar-se um hábito.
3. *Transferir inteligentemente esses conhecimentos e metodologias para situações-problemas diversas daquelas com as quais os conhecimentos foram produzidos e transmitidos:* o educando deve ser capaz de aplicar os conhecimentos em situações novas, mas que sejam semelhantes as quais ele aprendeu com o auxílio do professor.
4. *Produzir novas e criativas visões e interpretações da realidade:* o educando deve ser capaz de buscar novos conhecimentos, e além de aplicá-los, ser capaz de propor soluções e invenções desses conhecimentos adquiridos.

Na sua concepção de avaliação da aprendizagem (Luckesi, 2011), nos diz que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Nesse contexto, a avaliação, segundo o autor, é processual e dinâmica. Na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, é inclusiva. Sendo inclusiva é, antes de tudo, um ato democrático. Considera que, em vez de avaliação, o que se pratica nas escolas são os exames, uma vez que as dificuldades apresentadas pelos alunos não são diagnosticadas para subsidiar uma intervenção adequada, mas são classificadas, tendo em vista a aprovação ou a reprovação.

A busca por escolas, nesse grupo, que avaliam por conceitos não significa necessariamente que buscamos escolas com esta concepção de avaliação. É possível que as 8 escolas encontradas, aquelas com propostas de avaliação por conceitos, possuam uma concepção mais próxima desta, mas só uma investigação *in loco* poderia nos comprovar tal hipótese. De outro modo, são 8 escolas que se propuseram a abandonar as notas, nos oferecendo um indicativo de que merece nosso olhar de pesquisador.

Questão 4: Qual carga horária anual praticada pela escola para o Ensino Médio (em horas)?

Destacamos, entre os resultados, 10 escolas que preveem a carga horária mínima de 800 horas, e outras 100 unidades que não avançam muito desse valor, apresentando uma matriz curricular com 840 horas. Observe o gráfico 4:



**FIGURA 4.** Classificação das escolas em três grupos pela carga horária anual praticada.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT.

É possível que haja uma tendência em avançar da oferta mínima, considerando que os componentes curriculares obrigatórios ocupam o espaço temporal das 800 horas, ou seja, a escola necessitará de mais carga horária anual quando quiser propor estudos adicionais. Mas ainda é tímido esse avanço. As que ofertam 840 horas anuais (69% das escolas)

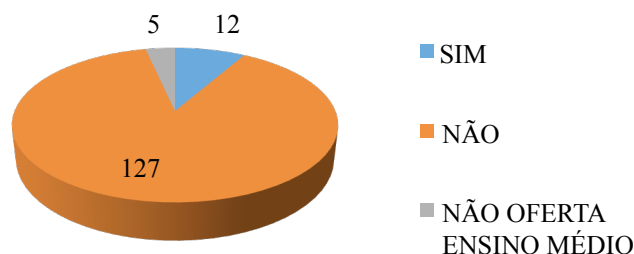
provavelmente têm suas matrizes curriculares muito parecidas (ou iguais) as 10 escolas (6,9%) que permaneceram com apenas 800 horas.

Verificamos anteriormente que apenas 16 escolas desse grupo (11%) possuem parte diversificada, ou seja, ofertam componentes curriculares para além dos obrigatórios. No gráfico 4 temos 34 escolas (23,6%) com mais de 840 horas, agregando nesse mesmo grupo as 16 anteriormente identificadas (quase metade).

Aumentar componentes curriculares, por consequência a carga horária anual, representa ônus para o sistema educacional, de modo que não se trata somente de decisão interna das escolas. As escolas do campo de Mato Grosso, conforme aponta os projetos verificados, têm optado por diversificar na linha das políticas educacionais disponíveis. 12 das 16 escolas que apresentaram parte diversificada optaram por ofertar o Ensino Médio Profissionalizante em agroecologia (gráfico 5); as demais diversificaram por um caminho parecido, tendo a agroecologia como orientadora. Os componentes curriculares, com poucas exceções, estão subordinados a formação agroecológica.

Parece, portanto, que a escola do campo que temos em Mato Grosso mantém seu perfil dentro dos limites e controle das políticas educacionais. Ainda não foi reinventada para além da formação tradicional e técnica, se mantendo na linha de produção de mão de obra social. Pelo potencial que têm, gostaríamos de ver escolas matogrossenses do campo mais organizadas politicamente em meio aos movimentos sociais que as originaram, onde o aumento dos componentes curriculares e de carga horária anual representassem variáveis de formação originadas do próprio lócus escolar, e não somente para a reprodução de uma escola implementada pelo sistema que a controla. Passemos para a questão 5.

Questão 5: O ensino médio é profissionalizante?



**FIGURA 5.** Grupo de escolas que ofertam Ensino Médio profissionalizante.

*Fonte: Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT.*

Observe no tabela I que as doze escolas que ofertam Ensino Médio Profissionalizante pertencem ao mesmo grupo daquelas que possuem parte diferenciada no currículo, carga horária superior a 840 horas, além de agregarem nesse mesmo grupo as duas escolas cujos currículos estão organizados por área do conhecimento, as Estaduais Jaraguá e a Terra Nova.

**TABELA I.** As doze escolas que ofertam Ensino Médio Profissionalizante.

*Fonte: Secretaria de Estado de Educação – SEDU/MT.*

NOME DO MUNICÍPIO	ESCOLA	A ESCOLA TEM SEU CURRÍCULO ORGANIZADO POR: ÁREA DE CONHECIMENTO, DISCIPLINAS, OU AMBAS?	HÁ PARTE(S) DIVERSIFICADA(S) OU APENAS OS COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS? (PD ou CCO)	QUAL CARGA HORÁRIA ANUAL (em horas)?	O ENSINO MÉDIO É PROFISSIONALIZANTE? SIM ou NÃO
ÁGUA BOA	EE JARAGUÁ	ÁREA DE CONHECIMENTO	PD	1240	SIM

CACERES	EE PROFESSOR JOAO FLORENTINO SILVA NETO	DISCIPLINA	PD	1240	SIM
CARLINDA	EE FREI CANECA	DISCIPLINA	PD	1280	SIM
COLIDER	EE CAFENORTE	DISCIPLINA	PD	1º ano 1200, 2º ano 1240	SIM
JANGADA	EE DAMIAO MAMEDES DO NASCIMENTO	DISCIPLINA	PD	1º e 3º anos 1200, 2º ano 1240	SIM
MIRASSOL D OESTE	EE MADRE CRISTINA	DISCIPLINA	PD	1240	SIM
NOVA OLIMPIA	E E REINALDO DUTRA VILARINHO	DISCIPLINA	PD	1º ano 1240, 2º ano 1320, 3º anos 1360	SIM
PEIXOTO DE AZEVEDO	EE LEONISIO LEMON MELO	DISCIPLINA	PD	2º ano 1000, 3º ano 1960	SIM
POCONE	EE ANTONIO GARCIA	DISCIPLINA	PD	1240	SIM
SANTO ANTONIO DO LEVERGER	EE NAGIB SAAD	DISCIPLINA	PD	1º ano 1120, 2º e 3º anos 1360	SIM
TERRA NOVA DO NORTE	EE TERRA NOVA	POR ÁREA DE CONHECIMENTO	PD	1320	SIM
TERRA NOVA DO NORTE	EE LUCAS AUXILIO TONIAZO	DISCIPLINA	PD	1200	SIM

Dessa forma, essas doze escolas representam uma síntese, entre o grupo das 144, daquelas com maior diferenciação. O último critério (questão 6), que busca escolas que promovam desenvolvimento de atividades por tema gerador, passa a ter sua verificação concentrada apenas nessas doze unidades educacionais, pois a busca pela particularidade na EdoC mato-grossense já as elegeu (as doze) a partir dos demais critérios.

#### IV.2 Discussão das respostas da questão 6

A proposta metodológica acerca desta questão consistia em submeter os PPPs das escolas selecionadas a partir das respostas das anteriores ao software QSR NVIVO 10. Tivemos doze escolas (tabela II) com potencial diferenciação por meio dos critérios adotados nessas cinco questões.

Uma vez salvos os doze PPPs dentro do software, direcionou-se uma busca utilizando as palavras *tema e temática*. O software retornou resultados por meio de fragmentos de texto (recortes com tamanho médio de uma a três linhas escritas) onde as palavras de busca apareciam. Bastou clicar no link referente a cada PPP para que o software abrisse o referido documento com as palavras de busca devidamente destacadas nos contextos em que foram escritas.

Uma breve leitura do trecho foi suficiente para que se fizesse uma interpretação do contexto, podendo concluir se naquele documento havia, ou não, uma proposta metodológica de trabalho baseada em temas geradores. A quantidade de recortes destacados nos resultados representou, em alguns casos, uma amostra, e não a totalidade encontrada em cada PPP, por entendermos estar respondida (naquele momento) a pergunta da questão 6. As palavras *temática e tema norteador*, no singular ou no plural, foram utilizadas como sinônimos de tema gerador. Apresentamos os resultados a seguir.

**TABELA II.** Fragmentos de texto contendo a palavra “Tema” revelados pelo software QSR NVIVO 10 – Transcrição idêntica. Fonte: Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT – Adaptado pelo autor.

ESCOLA/Nº RECORTES	FRAGMENTOS DE TEXTOS DOS PPPs COM A PALAVRA “TEMA”
<p>EE Jaraguá – Água Boa/MT</p> <p>7 recortes encontrados</p>	<p><i>O tema norteador constitui o principal instrumento de estudo. É um método de pesquisa participativa; possibilita analisar os vários aspectos da realidade do estudante, promove uma relação autêntica entre a vida e a escola.</i></p>
	<p><i>Através do tema norteador as potencialidades da Alternância se viabilizam, tornando-se um ato concreto de fonte de reflexão.</i></p>
	<p><i>O tema é o canal de entrada da cultura popular o responsável de levar para a vida cotidiana as reflexões, as questões e as conclusões.</i></p>
	<p><i>O tema norteador é o instrumento que permite desencadear a motivação e a compreensão do significado político e social dos conteúdos em nível curricular.</i></p>
<p>EE Frei Caneca – Carlinda/MT</p> <p>6 recortes encontrados</p>	<p><i>Assim, os projetos não se reduzem à escolha de um tema, nem a uma lista de objetivos e etapas, mas devem refletir uma visão de educação escolar que proporcionam aos alunos a estabelecer relações entre os conhecimentos do senso comum (cotidiano) com os construídos na escola.</i></p>
	<p><i>Dessa forma, o tema dos estudos justifica-se em ações a partir do Projeto Sala de Educador, originado pela preocupação da equipe gestora e do corpo docente em buscar formas que acreditamos e buscamos para melhorar a aprendizagem e elevar também os índices verificados acima.</i></p>
	<p><i>[...] sem a estética exigida pelas características do gênero: o tratamento do tema, a composição e o estilo [...]</i></p>
<p>EE Cafenorte – Colíder/MT</p> <p>3 recortes encontrados</p>	<p><i>Tais encontros podem ser realizados em forma de oficinas, com a livre escolha dos pais ao se inscreverem para participar do tema de maior interesse.</i></p>
	<p><i>Escolha do tema para facilitar o aprendizado do aluno resolvemos trabalhar de forma lúdica através de jogos e brincadeiras na aprendizagem.</i></p>
<p>EE Reinaldo Dutra Vilarinho – Nova Olímpia/MT</p> <p>1 recorte encontrado</p>	<p><i>Não identifica o efeito de sentido decorrente de usos gráficos, bem como tema em um texto simples e curto.</i></p>
<p>EE Antônio Garcia – Poconé/MT</p> <p>1 recorte encontrado</p>	<p><i>Sobre os avanços de domínio de aprendizagem quanto a proficiência, obteve bons resultados no saber ler e escrever sobre o projeto sala do educador que trouxe esse tema a ser trabalhado, favoreceu resultados quanto a evolução dos educandos ao desenvolvimento.</i></p>
<p>EE Nagib Saad – Santo Antônio de Leverger/MT</p> <p>2 recortes encontrados</p>	<p><i>Em síntese, trata de encontrar o significado de um tema dentro de uma estrutura, uma realidade social, questionando as relações existentes, sujeitas a um tempo e espaço, dinamismo o que completa a investigação dos temas.</i></p>
	<p><i>Projeto Sala de Professor tema: Identidade</i></p>
<p>EE Terra Nova – Terra Nova do Norte/MT</p> <p>6 recortes encontrados</p>	<p><i>Um dos desafios do currículo da escola Terra Nova é que os trabalhos oriundos dos temas de estudo garantem ao estudante que seu curso dê condição para ser protagonista da vida do trabalho.</i></p>
	<p><i>Organização de sessões de estudo e cursos específicos a partir das necessidades observadas e debatidas durante a realização das Visitas, com temas específicos envolvendo toda a comunidade.</i></p>
	<p><b>3.4 – METODOLOGIA DE TRABALHO A PARTIR DE TEMAS NORTEADORES</b></p>
	<p><i>Desta forma os temas norteadores serão definidos a partir da investigação dos estudantes a cerca dos problemas que as comunidades envolvidas no curso de agroecologia estão</i></p>

	<i>enfrentando, já enfrentaram e que por ventura vierem a enfrentar .</i>
--	---------------------------------------------------------------------------

Os recortes destacados (tabela II), por meio do filtro da palavra “Tema”, mostram diferentes contextos de significação dentro dos PPPs dos quais fazem parte. É possível perceber nesses contextos o tema gerador como proposta metodológica (EE Jaraguá e EE Terra Nova), representando a resposta que buscamos para a questão 6; o tema como proposta de estudo de uma disciplina ou projeto específico, e/ou voltado à formação de professores (EE Frei Caneca, EE Cafenorte, EE Antônio Garcia, EE Nagib Saad); e o tema no contexto de uma proposta avaliativa no bojo de alguma disciplina, provavelmente Língua Portuguesa (EE Reinaldo Dutra Vilarinho).

Pelo filtro da palavra “Temática” (tabela III), foi mais comum a utilização da referida palavra como sinônimo de assunto/questão em debate. Na EE Professor João Florentino Silva a palavra temática referia-se ao assunto discutido em reunião de assembléia geral; na EE Madre Cristina como sinônimo de uma ação administrativa da escola e como assunto deliberado para a formação de professores no âmbito do projeto sala de educador; na EE Reinaldo Dutra Vilarinho e na EE Nagib Saad a palavra temática representou apenas contextos de formação continuada de professores; na EE Lucas Auxílio Toniazzo ela representou o assunto ‘avaliação escolar’; e apenas na EE Terra Nova representou uma metodologia de trabalho escolar.

**TABELA III.** Fragmentos de texto contendo a palavra “Temática” revelados pelo software QSR NVivo 10 – Transcrição idêntica. *Fonte: Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT – Adaptado pelo autor.*

<b>ESCOLA/Nº RECORTES</b>	<b>FRAGMENTOS DE TEXTOS DOS PPPs COM A PALAVRA “TEMÁTICA”</b>
EE Professor João Florentino Silva Neto – Cáceres/MT  2 recortes encontrados	<i>No decorrer do mesmo ano foi lançado como proposta temática em assembleia geral com os diversos segmentos representativos da comunidade onde o foco central da discussão foi a construção de um novo projeto de ensino para atender as demandas e necessidades reais da comunidade local.</i>
EE Madre Cristina – Mirassol D’Oeste/MT  2 recortes encontrados	<i>UMA organização administrativa competente é uma das tarefas mais importantes para o bom desenvolvimento da Escola, a forma de organizar os setores norteando como queremos levar a escola, a temática de distribuição de tarefas [...] Os temas da sala do educador são discutidos de acordo com as necessidades pedagógicas e a realidade da escola do campo e a elaboração temática são feita de acordo com a participação de todos.</i>
EE Reinaldo Dutra Vilarinho – Nova Olímpia/MT  5 recortes encontrados	<i>[...]a formação continuada requer destes profissionais momentos de reflexão e planejamento pedagógico envolvendo os grupos de estudo organizados na escola, através de temáticas que envolvem saberes relacionados às problemáticas vivenciadas pela escola do campo[...] A Formação Continuada realizada com a parceria do CEFAPRO deve prever temáticas que envolvam saberes relacionados às problemáticas vivenciadas pelo povo do campo, pela escola do campo.</i>
EE Nagib Saad – Santo Antônio de Leverger/MT  1 recorte encontrado	<i>Os profissionais docentes da Escola Estadual do Campo Nagib Saad fazem formação continuada por meio do Projeto "Sala de Educador" desde o ano de 2009 com temáticas voltadas para a realidade da unidade escolar[...]</i>
EE Lucas Auxílio Toniazzo – Terra Nova do Norte/MT  1 recorte encontrado	<i>Infelizmente, apesar de tantos estudos e debates em torno da temática nos meios acadêmicos e científicos, no cotidiano escolar a avaliação tem servido como “bastão de Moisés”, separando as águas entre aqueles que são bons alunos e aqueles que não são.</i>
EE Terra Nova – Terra Nova do Norte/MT	<i>Nesse sentido o currículo deve abranger a proposta do Ensino por temáticas da Formação Humana, não negligenciando os aspectos da educação do campo, visto que a</i>

2 recortes encontrados	<p><i>maior parte de nossa população estudantil é oriunda da zona rural.</i></p> <p><i>Na escola terra nova o curso terá a duração de 04 anos, sendo que o primeiro servirá como base de compreensão do trabalho cooperativo e da dinâmica do trabalho temático[...]</i></p>
------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A utilização de temas geradores, então, se confirma nas mesmas escolas onde verificamos o currículo organizado por área de conhecimento e a Pedagogia da Alternância. As partes diversificadas são, em sua grande maioria, encontradas nas escolas onde há formação técnica em agroecologia, conservando iguais ou muito parecidos os componentes curriculares adotados. A forma de avaliar nessas 144 escolas, embora possa apresentar diferentes instrumentos e diferentes critérios, não pode ser considerada elemento particular da EdoC. A carga horária superior a 800 horas, bem como a oferta de ensino médio profissionalizante estão intrinsecamente subordinados, também por maioria, à oferta da formação técnica em agroecologia.

O trabalho envolvendo temas geradores tem disseminação irrestrita na prática educacional de muitas escolas, não apenas na EdoC. No entanto, coincidiu de ser praticado pelas mesmas duas escolas onde a Pedagogia da Alternância, a organização da matriz por área de conhecimento e a Formação Agroecológica são verificáveis. Dessa maneira, baseando-nos nos Projetos Político Pedagógicos de 144 Escolas Estaduais do Campo do Estado de Mato Grosso, elegeremos como elementos particulares para representantes da EdoC a *Pedagogia da Alternância, a Formação em Agroecologia e a Metodologia de utilização de Temas Geradores*.

## V. CONSIDERAÇÕES

Os resultados mostraram que a EdoC de Mato Grosso ainda mantém a maioria de suas escolas (no campo) organizadas da mesma forma das escolas urbanas, praticando apenas os componentes curriculares obrigatórios. Estas escolas, com raras exceções, não são criadas com matrizes diferenciadas; a diferenciação é uma ação dos sujeitos (professores, pais, alunos) de cada escola, submetidos a um processo de pertencimento.

Neste cenário, pode ser que no Mato Grosso (Estado brasileiro de destaque no setor Agro) haja uma tendência das escolas rurais/do campo ao acompanhamento das condições econômicas em destaque, ou seja, sua oferta não avança em termos de formação para o campo, e os alunos teriam que ir para a Universidade para consolidar uma profissão. Os cursos de Ensino Médio profissionalizante - destaque para as propostas agroecológicas, são aqueles que estão dialogando intervenções de formação com premissas sociais. Mesmo poucos, assim como os são os cursos de Ensino Médio que utilizam temas geradores e a pedagogia da alternância, podemos concluir que a cultura escolar do campo não está consolidada em concepção única, e que as propostas diferenciadas encontraram espaço de convivência com as mais tradicionais.

Isto é particularmente importante porque nos dá uma orientação acerca da necessidade de militância das mudanças que desejamos por meio da escola. A EdoC de Mato Grosso tem conquistas por meio das quais a educação e a melhoria da vida das pessoas que vivem no/do campo podem se equilibrar. A promoção de novas mudanças requer considera-las.

## REFERÊNCIAS

Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p.

Brasil. Presidência da república; casa civil; subchefia para assuntos jurídicos. (2010). *Decreto nº 7.352/2010*: Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Brasília, Diário Oficial da União.

da Silva, B. H. (2012). Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In Ghedin, Evandro (org). Educação do Campo: Epistemologia e Práticas. 1. ed., São Paulo: Cortez.

Forquin, J. Claude. (1993). Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.

LDB (2010). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara.

Lock, Jussara Margareth de Paula. (2000, novembro). Avaliação: uma perspectiva emancipatória. *Revista Química Nova na Escola*, 12.

Lopes, Alice Casimiro. (2008). Políticas de Integração Curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Luckesi, Cipriano Carlos. (2011). Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições. 22. ed., São Paulo: Cortez.

Macedo, E. (2014, dezembro). Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *E-curriculum*, 12(3), 1530-1555.

Santos. César Sátiro dos. (2005). Ensino de Ciências: Abordagem Histórico-Crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados).

Saviani, D. (2003a). Escola e Democracia. 36. ed. Revista. Campinas, Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

Saviani, D. (2003b). Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e amp.. Campinas, Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea).

Saviani, D. (2013). Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados.

Seduc-MT. *Sistema Integrado de Gestão Educacional*. Retirado de: <http://siseduca.seduc.mt.gov.br/geral/hwlogin2.aspx>. Acessos entre dezembro de 2016 e maio de 2017.