



PROFHISTÓRIA

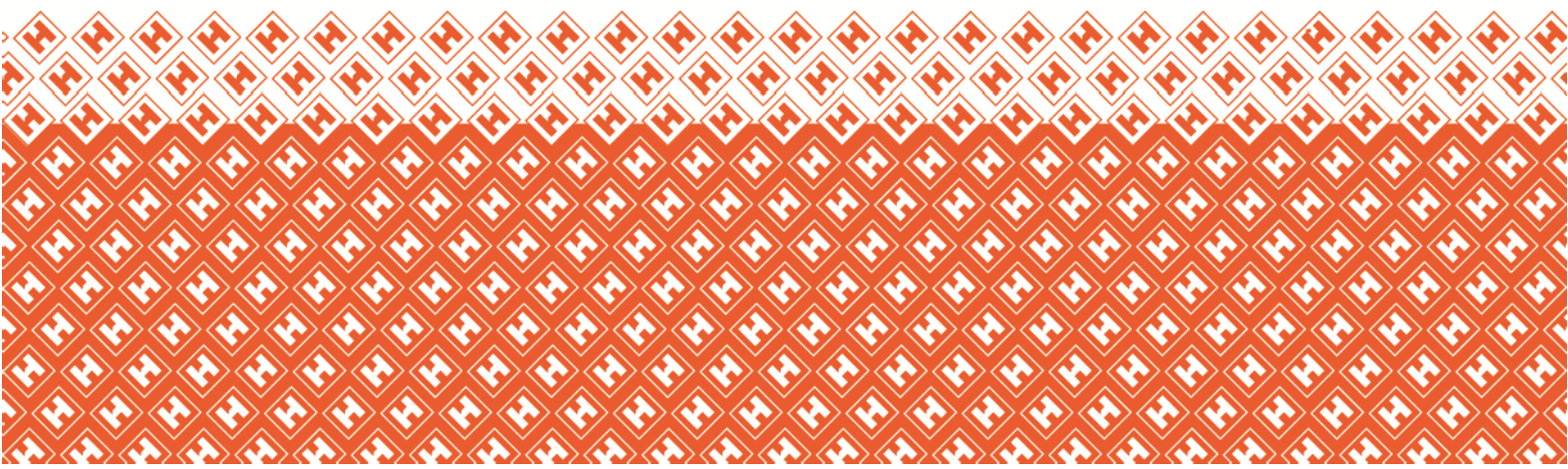
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

TEREZINHA DAIANE GOMES DA SILVA SOUZA

**NO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA: por uma proposta
de pedagogia comunitária envolvendo saberes
ecológicos em zonas rurais**

Universidade Federal de Mato Grosso -UFMT

Dezembro / 2022



TEREZINHA DAIANE GOMES DA SILVA SOUZA

**NO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA: por uma proposta
de pedagogia comunitária envolvendo saberes ecológicos em
zonas rurais**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de Concentração: Ensino de História

Orientadora: Profa. Dra. Ana Carolina da Silva Borges

CUIABÁ – MT

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S729c Souza, Terezinha Daiane Gomes da Silva.

NO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA [recurso eletrônico] : por uma proposta de pedagogia comunitária envolvendo saberes ecológicos em zonas rurais / Terezinha Daiane Gomes da Silva Souza. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 114 f., il. color., pdf). -- 2022.

Orientadora: Ana Carolina da Silva Borges.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2022.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Educação do Campo. 3. Educação Ambiental. 4. Agricultura Familiar. 5. Horta Escolar. I. Borges, Ana Carolina da Silva, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: No campo do Ensino de História: por uma proposta de pedagogia comunitária envolvendo saberes ecológicos em zonas rurais

AUTORA: MESTRANDA Terezinha Daiane Gomes da Silva Souza

Dissertação defendida e aprovada em **19 de dezembro** de **2022**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Ana Carolina da Silva Borges (Presidente Banca / Orientadora)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. Doutora Ana Maria Marques (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. Doutor Pedro Alexander Cubas Hernández (Examinador Externo)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

5. Doutora Joselene Ieda dos Santos Lopes de Carvalho (Examinadora Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, [19/DEZEMBRO/2022.



Documento assinado eletronicamente por **ANA MARIA MARQUES, Coordenador(a) do Mestrado Profissional em História - IGHD/UFMT**, em 20/12/2022, às 19:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANA CAROLINA DA SILVA BORGES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 07/02/2023, às 09:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Alexander Cubas Hernández, Usuário Externo**, em 08/02/2023, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5398426** e o código CRC **86C2E8B8**.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo apresentar a educação do campo através de sua historiografia. Esta é uma temática que precisa ser estudada mais profundamente, e deve ser compreendida como uma conquista dos movimentos sociais agrários. Assim, falo sobre as lutas de alguns segmentos em prol da educação do campo. A Constituição de 1934, acentuadamente marcada pelas ideias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas. Fazendo um recorte historiográfico, abordo a educação ambiental e a agricultura familiar, segmentos importantes a serem apresentados e debatidos em sala de aula, tendo a disciplina História como base para trabalhar esses temas. No final, apresento o trabalho desenvolvido com o projeto Horta Escolar.

Palavras chaves: Ensino de História. Educação do Campo. Educação Ambiental. Agricultura Familiar. Horta Escolar.

ABSTRACT

This dissertation aims to present rural education through its historiography. This is a theme that needs to be studied more deeply, and it must be understood as an achievement of the agrarian social movements. Thus, I talk about the struggles of some segments in favor of rural education. The 1934 Constitution, strongly marked by the ideas of the Renewal Movement, which culminated in the Manifesto of the Pioneers, clearly expresses the impacts of a new relationship of forces that was installed in society based on the dissatisfactions of various coffee-growing sectors, intellectuals, middle classes and to urban popular masses. Making a historiographical cut, I approach a little of environmental education and family agriculture, important segments to be presented and debated in the classroom, having the discipline History as a basis to work on these themes. At the end, I present the work developed with the Horta Escolar project.

Keywords: History Teaching. Field Education. Environmental Education. Family Farming. School Garden.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, onde busquei forças para continuar sempre que me senti incapaz de concluir este projeto. Agradeço ao meu pai Antonio Luiz, que sempre me incentivou a estudar e sonhar, como homem do campo, era uma pessoa simples, acreditava no poder da gentileza e do respeito, sempre foi minha base e é a quem dedico este trabalho, em memória.

Agradeço também minha mãe Lucilene e as minhas irmãs Ana Paula e Angélica que sempre acreditaram no meu intelecto muito mais do que eu, me levando a não querer decepcioná-las.

Agradeço ao meu filho Marcelo Theodoro, pois por ele levanto todos os dias para trabalhar e busco melhorar sempre, para ser não apenas uma boa mãe, mas um exemplo de ser humano que ele possa seguir e se orgulhar. Agradeço também ao meu esposo Marcelo, pela caminhada juntos.

Por último preciso externar meu agradecimento a minha orientadora professora Ana Carolina, que, em vários momentos desse projeto de vida, me segurou pela mão, me sacudiu e me levantou para não desistir ao longo do processo.

Muito obrigada a todos, de uma filha da luta pela terra, estudante do campo, do ensino superior público, professora da rede pública de ensino, moradora da zona rural, atuante na educação do campo e agora mestranda no ensino de história na universidade pública. Obrigada paizinho.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------------|--|
| AAE | Apoio Administrativo Educacional |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAE | Conselho de Alimentação Escolar |
| CEB | Câmara da Educação Básica |
| CME | Campanha de Merenda Escolar |
| CNAE | Campanha Nacional de Alimentação Escolar |
| CNME | Campanha Nacional de Merenda Escolar |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNT | Doenças Crônicas não Transmissíveis |
| DRC/MT | Documento de Referência Curricular de Mato Grosso |
| EAN | Educação Alimentar e Nutricional |
| ETA | Ensino Técnico Agrícola |
| FAO/ONU | Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura |
| FISI | Fundo Internacional de Socorro à Infância das Nações Unidas |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| II PNRA | Segundo Plano Nacional de Reforma Agrária |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PD | Parte Diversificada |

| | |
|-----------------|--|
| PMA | Programa Mundial de Alimentos |
| PNAE | Programa Nacional de Alimentação Escolar |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PRONAF | Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar |
| PRONAN | Programa Nacional de Alimentação e Nutrição |
| SAN | Segurança Alimentar e Nutricional |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEDUC-MT | Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso |
| TAE | Técnico Administrativo Educacional |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| USAID | Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO, NO CAMPO..... | 19 |
| 1.1. Apresentando a Escola do Campo | 23 |
| 1.2. Educação do campo e uma pedagogia decolonial | 31 |
| 1.3. Educação e Identidade | 37 |
| 1.4. Representatividade na luta contra a discriminação racial..... | 40 |
| CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: COSTURANDO PROPOSTAS ENTRE A HISTÓRIA AMBIENTAL E A HISTÓRIA AGRÁRIA NA COMUNIDADE ESCOLAR..... | 52 |
| 2.1. História Ambiental e Ensino de História..... | 52 |
| 2.2. A História Agrária e a comunidade escolar..... | 54 |
| CAPÍTULO 3. UM CAMPO EDUCATIVO A SER EXPLORADO: O QUE A HISTÓRIA TEM A VER COM ISSO? | 66 |
| 3.1. Alimentação escolar: um ponto de partida para trabalhar com o Projeto Horta Escolar..... | 81 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 86 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 88 |
| APÊNDICES | 96 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo colaborar com os estudos que apresentam como temática a Escola do Campo. Embora este conceito será aprofundado ao longo dos capítulos, é oportuno por hora definir essa modalidade de ensino. Assim, este trabalho compreende a Escola do Campo como uma educação voltada para crianças, jovens e adultos que têm a particularidade de viver em zonas rurais e, logo, praticar o campo. Tal modalidade promove política pública e “possibilita o acesso ao direito à educação de milhares de pessoas que vivem fora do meio urbano e que precisam ter esse direito garantido nas mesmas proporções em que é garantido para a população urbana” (RODRIGUES; BOMFIM, S/D, p. 1374).

Para Guido (2007) existe ainda grandes desafios na articulação entre Educação e Cidadania com a finalidade de contemplar as diversas formas de pensar e de existir dos segmentos sociais do Brasil, o que dificulta tanto os grupos minoritários quanto os grupos marginalizados pela sociedade de serem atendidos por uma educação que os auxiliem no dia-a-dia, a exemplo das populações que habitam o campo.

No que se refere à educação no meio rural, observamos que esses grupos tiveram pouca atenção nas políticas educacionais no que tange ao atendimento de suas necessidades. Talvez um dos pontos mais marcantes para o pouco zelo sobre este tipo de público esteja relacionado “às sólidas fronteiras entre os espaços urbanos e os espaços rurais marcadas, por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural” (RODRIGUES; BOMFIM, S/D, p. 1374).

Buscando combater estas visões pré-conceituosas que ainda insistem em circular na nossa sociedade e, também, almejando colaborar para as possibilidades da Educação no Campo serem desenvolvidas em Mato Grosso – na qual a comunidade escolar e rural, tenha suas exigências do trabalho educativo e agrário atendidas – esta pesquisa trará reflexões a respeito dessa modalidade de práticas pedagógicas inclusivas.

Para isto, este trabalho teve como base de experiência e reflexão um projeto aplicado na Escola Estadual Estevão Pereira de Almeida, intitulado: *Projeto Pedagógico da Escola Técnica do P.A. Assentamento Forquilha do Manso*, que intencionou criar parcerias com as “secretarias municipais e estaduais, pais dos alunos com ideias afins

para a disseminação de uma alimentação saudável”, na qual deveria acionar a “valorização nutricional dos estudantes, geração de rendas e até desenvolvimento do processo de aprendizagem”. A proposta também visou a “prática do saber e do fazer coletivo, tornando o cultivo de produtos orgânicos um campo vasto de aprendizagens comunitárias e um laboratório de boas experiências e vivências coletivas”, na qual a partir das atividades de sociabilidades e de integrações sociais tentou construir certo auxílio preventivo em questões relacionadas a saúde e a nutrição da clientela escolar.

No *Projeto Pedagógico da Escola Técnica do P.A. Assentamento Forquilha do Manso*, o Ensino de História teve grande relevância. Foram desenvolvidas, por exemplo, atividades voltadas para a história da alimentação em Mato Grosso, com enfoque às populações indígenas e afrodescendentes, com as possibilidades de indicar as colaborações históricas relacionadas aos conhecimentos, rituais, festividades, religiosidades e alimentação, envolvendo estes grupos sociais dentro de uma visão positiva, colaborativa e histórica. Para isso foram aplicados formulários de perguntas e respostas para delinear os perfis dos estudantes, e após o conteúdo dado, foram aplicados questionários relacionados às compreensões históricas dada ao longo do desenvolvimento do projeto.

Paralelo a isso foi utilizado o Projeto Político Pedagógico da escola e feito o levantamento bibliográfico sobre o tema Escola do Campo, com ênfase a Educação Ambiental. De todo modo, há de se destacar que houve um caderno de campo pessoal que foi construído ao longo do desenvolvimento e acompanhamento do projeto que, aliás, foi preenchido também por informações advindas das reuniões internas com os integrantes das ações. A ideia era fazer com que se registrasse as impressões mais pessoais onde estivesse presente observações de caráter mais subjetivo, envolvendo dados e notícias a respeito das dificuldades e das limitações encontradas ao longo da realização dos projetos já devidamente mencionados, bem como a implementação dos reajustes necessários que dessem orientação na estruturação dessa dissertação. De igual maneira, aspectos positivos experienciados também foram pensados como informações de extrema relevância para a finalização dos projetos, para complexificar a narrativa deste texto e, especialmente, para se pensar na metodologia do material pedagógico que apresentamos como produto final no formato de *Guia de Estudos para aplicação de projetos pedagógicos*.

No que tange a realização do projeto que será explorado nesta dissertação, é importante reiterar o desafio de fazer com que a mesma fosse desenvolvida. Primeiro por conta do cronograma, haja vista que as questões de ordem burocrática como cronograma

de execução, meta, objetivos previstos e alcançados e verba para as mesmas tem uma estruturação e lógica de controle e fiscalização que não acompanha a realidade da escola, a realidade da gestão escolar e a realidade dos estudantes. Soma-se a isso ainda a realidade do tempo de defesa da dissertação e suas exigências científicas. Nesse sentido, foi importante retomar algumas referências bibliográficas que puderam nos dar possibilidade de compreensão e encaminhamentos da própria pesquisa e a sua construção quando se tem como horizonte ações interventivas de caráter pedagógico e interdisciplinar.

Para dar conta disso seria impossível deixar de referenciar a feminista negra bell hooks. Isto porque, se prestarmos atenção, a aplicação dos projetos em questão foram realizados em um contexto bastante complexo, ou seja, vem de um recorte temporal pós-pandêmico com muitas percas e desdobramentos familiares e de saúde, na qual dentro do âmbito escolar foi tomado pelo mundo virtual. Isto por si só nos distanciou significativamente de uma “educação libertadora”, na qual tem como pilar, sobretudo, um processo de aprendizagem construída através da escuta das vozes presentes (HOOKS, 2017). O projeto, em torno desse quadro, expressava a retomada de ações colaborativas, horizontalizadas e de sociabilidades educativas que viriam de uma proposta de troca de informações, onde emergiria os saberes dos/as estudantes e, ao mesmo tempo, ressoaria nas formas de fazeres. E nesse processo, sem dúvida, a prática de “ouvir”, ou melhor, de “escutar”, se mostrou fundamental.

A ideia de “escutar” da qual estamos nos embasando vem de uma reflexão trazida pela feminista Debora Diniz, quando nos provoca para o simples fato de que o “ouvir” pode ser algo mecânico, automático e manipulável. Mesmo porque evoca muito mais uma execução do que uma “ação transformadora”, enquanto prática pedagógica (tomando emprestado o conceito de Paulo Freire). O “ouvir” é um ato de sujeitar-se, isto porque no lugar de prática do silêncio pode vir cheia de intenções da indiferença, ato passivo e alienável de estratégias do dominante. Faz muito sentido o que a autora está nos indicando se pararmos para compreender as reflexões que a feminista pós-colonial Gayatri Spivak nos traz em seu texto *Pode o subalterno falar?*, e na qual a mesma irá perceber que mesmo que tivermos direito as falas, nós mulheres, na maioria das vezes não somos ouvidas, porque o seu público a trata com desdém e seus discursos não chegam ao mesmo. Nestes termos o silêncio se torna uma arma poderosa nas mãos do opressor patriarcal.

É para contestar a prática de ouvir que a autora traz uma versão mais original quanto ao verbo “escutar”, na qual entende que a sua prática pode ser considerada como um ato feminista, na medida em que exige um deslocamento mental. Se “ouvir” é passivo

e inerte, “escutar” revela então sua força a partir de percepções e sentidos que lhes são inerentes, a exemplo do afeto, do amor, da compaixão, da solidariedade, do acolhimento para acessar sentimentos de dores, traumas e resistências que seus falantes estão a lhe apresentar. Assim: “É preciso entregar-se a escuta, por isso a transformação de um corpo em escutadeira feminista exige persistência e estranhamento, o que bell hooks descreve como pedagogia feminista [...]” (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 22).

Ao longo da realização do projeto, finalmente compreendi a dificuldade em se praticar a “escuta” porque percebi que, de fato, nós não fomos preparados para realizá-la. Não no lugar docente ou coordenação, tampouco, no cargo de gestora. Todavia, como sou mulher parda e periférica, comecei então a entender que o lugar que os/as estudantes estavam me era comum, especialmente, em ambientes acadêmicos e/ou profissionais, onde o patriarcalismo reina e atravessa quase todas as relações sociais ali estabelecida.

Por conta disso, nos alinhamos a caracterização de como funcionam as hierarquias sociais, a partir das considerações feitas pela feminista decolonial Rita Segato, quando afirma que no, “patriarcado, o relación de género basada en la desigualdad, es la estructura política más arcaica y permanente de la humanidad. Esta estructura, que moldea la relación entre posiciones en toda configuración de diferencial de prestigio y de poder.” Tal estrutura política “aunque capturada, radicalmente agravada y transmutada en un orden de alta letalidad por el proceso de conquista y colonización”. (SEGATO, 2016, p. 18).

Embora esteja se referindo, sobretudo, as mulheres, é importante destacar que numa sociedade patriarcal assim como o corpo feminino é tido como um sub-objeto o mundo das escolas também coloca os/as estudantes, especialmente as crianças e jovens, como um indivíduo em transição e, nesta circunstância, são tratados como alguém que precisa de um outro para orientá-lo e muitas vezes para gestá-lo. E se numa sociedade patriarcal-colonial-modernidade “la prioridad del” do patriarcado se apresenta “como apropiador del cuerpo de las mujeres y de éste como primera colonia”, no caso o corpo das crianças e dos jovens é um território a ser colonizado e a escola se expressa como sua extensão.

Todavia, se a escola pode ser vista como um lugar em que se reifica a “colonidade do saber”, ela pode ser praticada de outra maneira. É dentro deste horizonte que os projetos foram implementados e pensados, ou seja, com o intuito de desmontar e “reformular redes de silenciamento e violência que são convenientes nos ambientes escolares. Entendê--las como um todo, sem criar algozes apressados ou vítimas inertes de

um sistema de poder que não tem preconceitos em subjugar e imprimir crônicas sensações de inferioridades”.

Assim, retirar corpos discentes da sala de aula, explorar a escola a partir das atividades previstas nos projetos, os quais tiveram como premissa ocupar e explorar outras maneiras de educar, outras sensibilidades em processos de aprendizagem, exigiu-nos “reflexões sobre o tempo de agir, as formas de agir e com quem agir” (MOUJÁN; CARVALHO; RAMOS JÚNIOR, 2020, p. 42). E aos poucos fomos então praticando o “ecopedagogizar”, que é assim definido:

[...] ecopedagogizar como estratégia de ação para enuviar: Decolonizar as vaidades, friccionar para degelar as fôrminhas, envolver para integrar e fl uir, voltar para a rua e para seu lar, tomar para nós o que foi feito para eles, entregar aos sábios para fundir os saberes: fuçar como o tamanduá, colaborar como o muriqui, sentir como o caracol e co-inspirar como a formiga. Ficar e deixar... [...]. (MOUJÁN; CARVALHO; RAMOS JÚNIOR, 2020, p. 41)

Após colocado todas estas questões, daremos atenção aos grupos de estudantes que tiveram papel fundamental no projeto, haja vista que os mesmos eram o nosso público alvo. Acerca disso, prezando pela ética de assegurarem suas vidas e não os colocarem em situação de risco, optamos por dar prioridade ao seu anonimato. Logo, os nomes dos/as estudantes não serão divulgados, tampouco, o preenchimento do conjunto de documentos emergidos dos projetos. No mais, é importante destacar que dentre o material colhido, contaremos também com o “caderno de campo” que utilizei para relatar minhas impressões pessoais sobre atividades, as atas das reuniões, os projetos tratados, o Projeto Político Pedagógico da escola e os relatórios das atividades. No final, a intenção é construir um manual de orientação sobre os limites e as possibilidades encontradas na efetivação das atividades, para que a execução de ambos os projetos, no futuro, seja amadurecido e sofisticado em suas metodologias educativas.

Intuindo dar conta de analisar esse conjunto de material, este estudo centrou, conforme já indicado, num caso particular correspondente a Escola Estadual Estevão Pereira de Almeida, localizada no meio rural da Comunidade Forquilha do Rio Manso, na cidade de Rosário Oeste-MT. A escolha dessa escola não veio do nada, esbarrando na dificuldade em desenvolver uma proposta inicial de pesquisa, relacionada a literatura negra com base nas obras de Conceição Evaristo. Contudo, mediante a pandemia, as adversidades de seus desdobramentos na minha vida, a pesquisa ficou inviabilizada de

prosseguir de acordo com o cronograma previsto e o caminho foi trabalhar com o Ensino de História num mundo que me fosse familiar e que fosse possível explorar a minha rotina e minha paixão pela educação, com ênfase ao campo da história.

É aí que entra a escola Estevão Pereira de Almeida, lugar que acompanha minha rotina a longa data, e hoje atravessa o meu cotidiano e as lembranças da minha infância escolar. Todo o processo de alfabetização foi feita nesta instituição, onde estudei o Ensino Fundamental completo, e hoje atuo na mesma unidade escolar, na função de coordenadora pedagógica. Ainda na minha infância, lembro que as salas funcionavam como anexas das escolas urbanas, havendo certa dependência de gestão, funcionamento e modelo escolar. Somente em 2013, quando comecei a dar aula na escola, ocorreu a estadualização da mesma em 1º de março daquele ano, quando o Decreto n. 1647/2013 deliberou sua autonomia de funcionalidade, passando a categoria de escola estadual já no formato de “Escola do Campo”. Recordo também que na época fiz o Ensino Médio e a Graduação em História na cidade e retornei para o meio rural em busca de me aproximar da família e promover melhor vida a elas. Trajetória de existência humana que, com certeza, deve se assemelhar há muitas outras pessoas do campo.

Na escola Estevão Pereira de Almeida, entre o anos de 2013 a 2018, lecionei para o Ensino Médio e Ensino Fundamental II. Ainda em 2018, consegui galgar uma conquista importante: minha efetivação na educação, passando a trabalhar em ambientes escolares urbanos. Já no início daquele ano tive a oportunidade de voltar a ser funcionária da E. E. Estevão Pereira de Almeida como coordenadora pedagógica, designada da E. E. Nilo Póvoas, onde atuei como professora durante quatro anos.

Não posso negar a importância que esta escola tem na minha vida. Toda a minha família passou por ela, irmãos, tios e tias, vizinhos e vizinhas. Em termos geracionais a mesma tem um peso expressivo, haja vista que neste ano meu filho também foi matriculado na escola, aos quatro anos de idade, estuda no Pré-Escolar I. A relevância da escola se estende também para o seu papel agrário, já que a mesma atende três comunidades rurais da cidade de Rosário Oeste: Maria Bevina, Sucuri e Comunidade Forquilha do rio Manso. Funcionando nos três turnos, atende a um público médio de 246 estudantes, aproximadamente, que utilizam o ônibus rural gratuito. Além do ensino regular, a unidade oferece também a Educação de Jovens e Adultos.

Na escola mencionada, mediante as minhas experiências na educação, percebo a necessidade de construir metodologias específicas no processo de aprendizagem que incluam as demandas e realidades dos/as estudantes e das comunidades rurais onde os/as

mesmos/as residem. Por isso, acredito que a análise da aplicação de ambos os projetos, bem como a construção de um manual servirá para a continuidade e melhoramento da educação nas Escolas do Campo do estado de Mato Grosso.

Pensando em cumprir os objetivos propostos, esta dissertação será dividida em três capítulos. O primeiro, intitula-se *Educação do Campo, no campo*, onde busco contextualizar a história da educação rural.

Já o segundo capítulo, *Educação do Campo: costurando vivências a história ambiental e a história agrária na comunidade escolar*, são exploradas as propostas metodológicas de cunho transdisciplinar que articulem história ambiental e história agrária.

O último capítulo denomina-se *Um campo educativo a ser explorado: o que a história tem a ver com isso?* Propomos a metodologia de pesquisa interventiva, numa ótica da educação popular e democrática, guardadas as devidas particularidades na escola e dos contextos social e econômico do seu público alvo.

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO, NO CAMPO

Nos dias atuais, quando acessamos as mídias mais tradicionais e o mundo virtual é nítida a enorme quantidade de informações, notícias e dados sobre estado de Mato Grosso, das quais muitas vezes observamos uma imagem que de fato não contempla a diversidade cultural que forma a sociedade mato-grossense. Isto se dá em virtude de um conjunto de representações sociais a respeito da região Centro-Oeste do Brasil, o qual coloca o estado de Mato Grosso como um lugar de atividades econômicas, caracterizadas pelo Agronegócio, Turismo, Psicultura, economia criativa e pólo joalheiro. Logo, Mato Grosso é conhecido como o celeiro do país, onde se destaca a produção de soja, milho, madeira, algodão e rebanho bovino, cujos grupos envolvidos ganham destaques e protagonismos históricos.

Nesse âmbito, as perguntas que emergem são: Mato Grosso de fato pode ser descrito como um estado marcado exclusivamente pela agricultura tecnológica e de grande porte? Quais os grupos beneficiados por essa lógica de ocupação agrária? E as famílias que escapam desse contexto, onde estão e de que maneira vivem? Que tipo de políticas governamentais e educativas têm sido implementadas a influenciar, autorizar e fortalecer a presença de formatos das propriedades agrárias distintas das do agronegócio e que colaboraram na diminuição das assimetrias regionais? De que maneira podemos ampliar nosso olhar para metodologias pedagógicas mais inclusivas e ricas em particularidades identitárias?

Tentando responder a essas indagações, este capítulo intenciona colaborar em discussões sobre iniciativas governamentais educativas, de cunho socioambiental, que tenham como norte abarcar parcelas das populações rurais pouco vistas e analisadas nas investigações sobre políticas públicas e cidadania, do mundo contemporâneo. Do mesmo modo, busca abrir caminhos para se pensar numa pedagogia democrática que ampare as demandas escolares locais, especialmente, num contexto de escola do campo que está imerso no mundo agrário que se volta para a monocultura, produção em larga escala, destruição ambiental envolvendo desmatamento, uso e abuso de agrotóxicos, queimadas, construção de usinas hidrelétricas em nascentes de rios, exploração de mineração e outros recursos em contextos de modificações paisagísticas irreversíveis.

Pensando nisso, interessamo-nos particularmente por aquelas famílias inscritas em propriedades de pequeno e de médio porte, guarnecidas de culturas agrárias locais em

meio a redes de solidariedades, moralidades parentais e familiares, laços de vizinhança, com forte vínculo com o meio ambiente, e a inferências dos fenômenos dessa natureza sobre os espaços praticados pelos seus moradores. O intuito é, neste caso, ampliar os estudos e discussões correspondentes as escolas do campo no Brasil, nos tempos atuais. Para alcançar tais objetivos pretendemos fazer uma pequena amostragem da necessidade de implementação de projetos informativos e formativos que em sua natureza inclusive esta atenta para agregar uma parcela das famílias rurais¹, ou seja, aquelas instaladas na região do “rio Cuiabá Abaixo” que contemplam o município de Rosário Oeste e seu entorno, no que podemos chamar de populações tradicionais.

No tocante a Baixada Cuiabana é importante salientar aqui o quanto os seus moradores conseguiram desenvolver em termos seculares um universo cultural caracterizado pelo vínculo estreito estabelecido com a água, sobretudo, no que tange as nascentes, rios e bacias que formam Mato Grosso e os estados vizinhos. Rosário Oeste, enquanto município que faz parte desse circuito territorial e cultural, abarca grande diversidade de populações tradicionais então diluídas em diversos segmentos: populações ribeirinhas, agricultores, integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dentre outros.

Intuindo pensar em que medida a agricultura familiar, a criação de animais domésticos, o extrativismo e a pesca são importantes atividades rurais de baixo impacto ambiental e que proporcionam a sobrevivência desses moradores que sofreram uma série de precarizações em seus universos rurais, é imprescindível olharmos com certa atenção as políticas públicas que chegam até esses lugares. Isto porque as mesmas poderão sinalizar um caminho viável de compreensão de qual público discente e docente a escola estudada contempla. E mais, podemos ainda refletir em que medida tem por trás das práticas cotidianas rurais as formas de usos e usufrutos da terra e da água e, nessa linha de raciocínio da utilização de uma ferramenta legítima que proporcione iniciativas governamentais possibilitando a manutenção dessa população em seus territórios identitários (PBSM/MDA, mar/2015; PBSM/MDA, 2015; PAA DATA/SAGI/MDS,

¹ O Território da Cidadania, denominada Baixada Cuiabana - MT está localizado na região Centro-Oeste e é composto por 14 municípios: Acorizal, Barão de Melgaço, Campo Verde, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger e Várzea Grande. Nota-se que esta região alcançou um crescimento expressivo em termos numéricos, haja vista que os dados coletados no Censo Demográfico 2000 e 2010, indicam o aumento da população total que passou de 852.212 em 2000 para 975.752 em 2010, cuja variação é de 14,50%. Com relação à população rural, houve um acréscimo de 5,48%. Cf: TÍTULO DO SITE <http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_016_Baixada%20Cuiabana%20-%20MT.pdf78m>. Acesso em: 08 dez. 2022.

2014; FNDE, 2012).

Assim, a contextualização histórica que aciona a complexidade que envolve as populações tradicionais da Baixada Cuiabana nos ajuda a traçar um panorama de comparação em relação a situação econômica e social dos municípios que a compõem. Pensando nisso, interessamo-nos, particularmente, por aquelas famílias inscritas em propriedades de pequeno e médio porte, guarnecidas de culturas agrárias locais em meio a redes de solidariedades, moralidades parentais e familiares, laços de vizinhança, forte vínculo com o meio ambiente e a inferência dos fenômenos dessa natureza sobre os espaços praticados pelos seus moradores. O intuito é, neste caso, ampliar os estudos do mundo agrário no Brasil nos tempos atuais. Para alcançar tais objetivos, pretendemos fazer um levantamento populacional da região da Baixada Cuiabana, recortando uma parcela de suas famílias, ou seja, aquelas instaladas na região do “rio Cuiabá Acima” que contemplam os municípios de: Acorizal, Nobres, Cuiabá e Rosário Oeste.

Nesse sentido, é importante destacar seus dados numéricos para que possamos redimensionar a importância do mundo rural para as formas de vida locais. Assim, no município de Acorizal 53% (2.927 hab) de seus habitantes instalam-se nos perímetros urbanos, contra 47% (2.589 hab) que se encontram no campo. Em Rosário Oeste, 60% (10.565 hab) dos residentes vivem nas áreas centrais, enquanto 40% (7.026 hab) situam-se nos ambientes agrários.

Por outro lado, não esqueçamos daquelas regiões que cumprem o protocolo mais recorrente, consistindo em uma porcentagem expressiva dos habitantes contidos especificamente nas cidades. Logo, a capital Cuiabá centraliza 98% (541.002 hab) de seus moradores nas zonas urbanas e uma margem bem pequena no campo, ou seja, 2% (10.348 hab). Já a cidade de Nobres, embora tenha um índice populacional diminuto, expressa algo alinhado a esta última, pois 83% (12.461 hab) das pessoas que o residem estão também nos perímetros urbanos e outros 17% (2.550 hab) nas regiões que os cercam. (IBGE, 2000; 2010).

Articulado a esses dados, destacam-se as famílias assentadas em meio a Reforma Agrária. Nesse bojo, vejamos os números: em Acorizal 1.392 famílias foram contempladas através de quatro projetos de Reforma Agrária; em Nobres foram 686 famílias que acessaram assentamentos viabilizados por três projetos da Reforma Agrária; em Cuiabá, seis projetos de Reforma Agrária agregaram 735 famílias; já o município de Rosário Oeste houve o maior número tanto de projetos aprovados (16 projetos), quanto de famílias assentadas, contabilizando 1.977 núcleos familiares (DEA/INCRA, jan/2015).

No que tange ao número de estabelecimentos que praticam a agricultura familiar, Acorizal soma um total de 574 (dos quais 931 pessoas desenvolvem tarefas rurais); Cuiabá possui o total de 1.032 (cuja 1.721 pessoas se ocupam em atividades do campo); Nobres apresenta 365 (contendo 982 pessoas desenvolvendo cultivo rural); e, por último, Rosário Oeste registra o total de 993 (com 2.173 moradores que realizam agricultura). (SAF/MDA, 2015; IBGE, 2006).

Para fecharmos estas informações que definem os quatro municípios tratados, é pertinente destacar suas situações de fragilidade financeira. Para tanto, serão esboçados a seguir os indicativos socioeconômicos levantados no ano de 2010.

Em Acorizal, a renda *per capita* era de apenas R\$259,21 fazendo com que 87% da sua população estivesse vulnerável à pobreza; em Cuiabá a renda *per capita* era de R\$387,24, resultando 66% de sua população total fosse vulnerável à extrema pobreza. Já em Nobres e em Rosário Oeste a situação é bem distinta, uma vez que a renda *per capita* no primeiro era de R\$718,18, com 56,56% da população vulnerável à extrema pobreza, enquanto o segundo alcançou a renda *per capita* de R\$ 843,62 e colocou 42,72% da população em situação de extrema pobreza.

Os dados nos levam pensar em que medida a agricultura familiar e a pesca são importantes para a sobrevivência desses moradores, que sofreram uma série de precarizações em seus universos rurais. É imprescindível olhar com certa atenção as políticas públicas que chegam até esses lugares, a fim de sinalizar um caminho viável de renda adicional e, nessa linha de raciocínio, da utilização de uma ferramenta legítima que os proporcione complementos alimentícios e com os gastos mensais.

Em Acorizal, 686 famílias são contempladas pelo Programa Bolsa Família; em Cuiabá totalizam 24.395 famílias beneficiadas; Nobres possui 1.193 famílias que a acessam; enquanto em Rosário Oeste 1.988 famílias que mobilizam o Programa citado (PBSM/MDA, mar/2015; PBSM/MDA, 2015; PAA DATA/SAGI/MDS, 2014; FNDE, 2012).

Diante das informações, é perceptível a necessidade de ações pedagógicas que construam ferramentas que busquem identificar, utilizar e explorar os saberes e fazeres das populações tradicionais, a começar pelo universo cultural e identitário da Baixada Cuiabana, da qual Rosário Oeste faz parte e engloba populações ribeirinhas, integrantes do MST, agricultores, pescadores artesanais, entre outros.

Assim, sendo uma professora na área de História acredito que dentre as questões a serem discutidas, entra em cena a necessidade de conteúdos curriculares que envolva as

populações negra e indígena, haja vista que uma parcela significativa dos estudantes da escola em questão são descendentes de etnias indígenas e de descendentes coloniais de escravizados. Para dar conta dessa afirmação daremos como próximo passo discutir um pouco os silenciamentos e/ou marginizações de grupos construídos como minoritários.

1.1. Apresentando a Escola do Campo

A Educação do Campo é uma temática que precisa ser estudada mais profundamente, e deve ser compreendida como uma conquista dos movimentos sociais agrários.

De acordo com as pesquisas, embasados no relatório coordenado por Calazans e estudiosos da Fundação Getúlio Vargas que buscavam compreender o inchaço urbano ocorrido nos anos de 1950, até os anos de 1940 dois terços da população brasileira encontravam-se residindo nos ambientes rurais. Nas duas décadas seguintes houve, contudo, um processo mais acelerado da industrialização das cidades influenciando a migração de moradores rurais para áreas urbanizadas, na tentativa de encontrarem melhores condições de vida, seja na procura de emprego, seja na busca por maior grau de escolaridade e profissionalização, ou ainda por estruturas básicas de sobrevivência. Para Calazans: “as populações urbanas já contavam com maiores facilidades escolares, com algumas medidas protetoras da legislação social e trabalhista e do amparo à saúde” (CALAZANS et al., 1979, p. 1).

Esse contexto era diferente nas zonas rurais, já que seus moradores e suas moradoras “não contavam com as condições necessárias à implementação da educação escolar, sendo, em sua maioria, constituídas de pessoas analfabetas com baixo nível de renda”, que aliás “estavam sujeitas às doenças endêmicas por serem subalimentadas e, ainda, por não contarem com apoio de políticas de saúde e educação” (RIBEIRO, 2015, p. 83). Esses problemas refletiram nas políticas educativas e nos setores econômicos, sobretudo, porque havia no campo precariedade dos meios de transporte, assim como algumas limitações na busca de mercados que ficassem satisfeitos com as pequenas safras alcançadas com grande sacrifício.

Foi diante dessa circunstância que surgiu o discurso da necessidade em se criar cooperativas e realinhar a educação do campo as demandas do capitalismo voltadas ao desenvolvimento e a oferta de produtos primários para o mercado. Nesta visão de modelos

de educação no campo havia a preocupação em dar à população campesina a instrução educativa, a higienização do corpo e do trabalho (MOTA, 2010). Tal política inaugurada ainda durante o Governo Getúlio Vargas foi reforçada nos anos de 1950, apontando que a ruralização do ensino era então um projeto político ideológico com fortes intervenções práticas.

Contudo, os movimentos sociais rurais perceberam estes princípios de padrões educativos proposto pelo Estado. Mesmo porque sua maior intenção era evitar a emigração, por conta dos altos índices de desemprego nas cidades, ao invés de organizar campanhas inclusivas de melhores condições de trabalho e diminuição da desigualdade social para os agricultores. O resultado foi o fracasso da educação rural que não conseguiu combater o grande índice de analfabetismo, tampouco contemplar essas pessoas no mercado de trabalho (CALAZANS, 1993).

Assim, o modelo educativo rural construído para as populações do campo apontava, até o final dos anos 40 do século XX, uma completa ignorância relativa as pautas reivindicativas das populações agrárias. A esse respeito foi identificado no documento “Escola para o Brasil Rural”, resultante de um curso promovido em 1949 pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), uma serie de problemas envolvendo “a variedade e a complexidade dos temas propostos” que “não correspondiam nem à realidade nem à escassa formação dos professores leigos que participaram do referido curso” (RIBEIRO, 2015. p. 87).

A esse respeito a autora Fonseca (1985), analisando a educação rural entre os anos de 1948-1968, também se aproximou em suas pesquisas das considerações trazidas acima. Analisando a Extensão Rural, que na época estava incluída no Ensino Técnico Agrícola (ETA), observou que estas atividades enquanto projeto educativo revelavam muito mais o interesse em fortalecer as relações entre capital e trabalho de campo do que necessariamente contemplar as necessidades das populações do campo.

Tal modelo educativo teve impacto na construção do imaginário social, uma vez que em muitos casos os movimentos ruralistas em suas políticas ideológicas receberam distorções em seus pressupostos inclusivos, já que as propostas educativas do campo do Estado “Comprometido com a manutenção do ‘status quo’, contribui(u) para uma percepção enviesada da contradição cidade-campo como algo ‘natural’ concorrendo, conseqüentemente, para a sua perpetuação” (MAIA, 1982, p. 28).

Importante considerar que neste contexto foram reforçadas imagens pejorativas sobre a população do campo que “historicamente tem sido vítima de preconceitos como

‘gente atrasada’ e ‘rude’”. Um exemplo disso foi “o personagem ‘Jeca Tatu’, criado por Monteiro Lobato para indicar o caipira da região rural de São Paulo relegado pelo Estado, foi inculcado no imaginário social brasileiro para se referir ao sujeito do campo como ‘miserável’, ‘pobre’ e ‘desleixado’” (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015, p.148).

Foi nesse momento histórico que os movimentos sociais do campo, a exemplo da Liga Camponesa, conseguiram se organizar por meio de representantes e diálogos com líderes políticos, criando um pacote de pautas relacionadas a projetos mais amplos envolvendo a população em várias frentes, questionando o desenvolvimento produtivista, com baixos níveis de recursos humanos. Tais movimentos intuía uma reforma agrária que mexeria na estrutura de base do país para deixar de atender as empresas estrangeiras e a elite dos grandes proprietários rurais em detrimento das populações agrárias. Tanto é que a proposta de reforma agrária chegou a ser anunciada como uma ação que estava sendo pensada pelo Presidente João Goulart no ano de 1964, quando o mesmo num discurso para mais de 150 mil pessoas comprometeu-se a executar as mudanças do que ficaria conhecido como “Reformas de Base”. O resultado disso foi catastrófico, pois, “setores dominantes do país, de modo geral, grandes proprietários de terras, largos segmentos das classes médias e dos oficiais militares, além de setores conservadores da igreja católica” (RIBEIRO, 2015, p. 89) se opuseram e colaboraram para o Golpe Militar de 1964.

Isto é, a história da educação do campo no Brasil no século XX não está desarticulada dos projetos territoriais e dos modelos econômicos produtivistas no país. Pelo contrário, se não fossem as organizações e movimentos do campo, a proposta desenvolvimentista teria engolido estes moradores e estas moradoras rurais que sempre sofreram com as políticas educativas do Estado que nunca propôs melhorar suas condições de vida.

Na ditadura militar não foi diferente. Com a censura, as manifestações de pensamento político foram impedidas de expressarem qualquer oposição ao governo que se pautava em uma educação “centralizada e excludente ancorada no binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico” (DA SILVA JUNIOR; BORGES NETO, 2011, p. 50). Perseguições, prisões, torturas, mortes e exílios de educadores e ativistas ocorreram aos montes, sobretudo aqueles mais comprometidos com a educação no campo e os projetos de educação popular.

Para Leite (1999) este aspecto é melhor explicitado na Lei Federal 5.692/1971. Nela a “utilização do processo escolar, em todos os níveis de escolaridade” passa a vigorar “como meio de propagação, de divulgação e penetração do ideário nacionalista-militar do

Estado, isto é, fazer prevalecer a ideologia empresarial-estatal”. De igual maneira ocorre o “Controle político-ideológico- cultural, principalmente da classe operária, através da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo crítico-reflexivo”. E tem-se ainda “a Recriação de infraestrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital e da produção” (LEITE, 1999, p. 26).

A educação do campo, com diretrizes próprias, se tornou uma realidade na segunda década do século XXI. No entanto, desde o início do século passado, a discussão de uma educação diversificada, própria para a zona rural, já acontecia. Ainda se falando em educação rural, na década de 1920, o debate era para entender se a oferta de ensino seria condizente com o que a economia precisava.

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período. É do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro - 1923, por exemplo, o registro da importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas. (BRASIL, 2012, p. 11)

Essas discussões iniciais sobre a educação rural não traziam como pauta principal a educação como meio de formar e valorizar a cidadania, a educação era uma ferramenta nas mãos dos poderosos que buscavam doutrinar os pobres para atender as suas necessidades.

Quando Quijano (2005) fala sobre a “colonialidade do poder” e articula a “colonialidade do saber”, coloca em voga o desdobramento, os resquícios da funcionalidade de uma lógica colonial, de dependência desigual entre a região sul x norte dos países que contemplam o mapa mundial e reverbera até os dias atuais. Nestes termos contesta versões de que a ciência seja neutra, mostrando o contrário, que os países europeus ocidentalizados e os Estados Unidos garantem seu domínio no sistema capitalista/moderno/mundial a partir de pressupostos que universaliza o conhecimento ocidentalizado como o mais legítimo, os garantindo autoridade de “verdades acadêmicas” que os colocam como centro do mundo e, especialmente, lhes colocam como grandes protagonistas históricas justificando e mantendo suas formas de controle mediante forças

desiguais sustentadas pela exploração de gênero e raça, em torno das relações de trabalho.

Essa “colonialidade do saber” foi alimentada por políticas de controle do Estado, das quais a educação não estava imune de manipulação, sobre a justificativa, especialmente, de preocupações econômicas. Foi dentro desse cenário que no tocante a educação rural se esperava, no início do século XX, que os produtores “investissem” na contratação de professores, na oferta de um emprego de subsistência, tornando assim o trabalhador preso a ele por uma dívida de gratidão, fazendo destes trabalhadores mão de obra forçada em suas propriedades rurais.

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a ideia original que o considerava uma atividade degradante. (BRASIL, 2012, p. 12)

A Constituição de 1934, acentuadamente marcada pelas ideias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas. A propósito, o texto constitucional apresenta grandes inovações quando comparado aos que o antecedem. No caso, firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas, bem como a instituição dos Conselhos de Educação que, em todos os níveis, recebem incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais.

À Lei, como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da

renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

De acordo com o documento *Educação do Campo: marcos normativos* desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e publicado pelo MEC:

Para alguns, o precitado dispositivo constitucional pode ser interpretado como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia. Para outros, no entanto, a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter, sob controle, as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder. Sobre as relações no campo, o poeta Tierra faz uma leitura, assaz interessante e consegue iluminar, no presente, como o faz João Cabral de Melo Neto, em seu clássico poema *Morte e Vida Severina*, um passado que tende a se perpetuar. (BRASIL, 2012, p. 13)

A Câmara da Educação Básica (CEB), no cumprimento do estabelecido na Lei n. 9131/95 e na Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal.

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um

campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

A vitalidade dos movimentos sociais não deixa dúvidas de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esta constatação, aliada à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de material. (BRASIL, 2012, p. 4)

Existe ainda grandes desafios na articulação entre Educação e Cidadania com a finalidade de contemplar as diversas formas de pensar e de existir dos segmentos sociais do Brasil, o que dificulta os grupos minoritários e marginalizados pela sociedade de serem atendidos por uma educação que os auxiliem no dia-a-dia, a exemplo das populações que habitam o campo. No que se refere à educação no meio rural, observamos que estes grupos tiveram pouca atenção nas políticas educacionais no que tange ao atendimento de suas necessidades. Talvez, um dos pontos mais marcantes para o pouco zelo sobre estes tipos de públicos esteja relacionado às sólidas fronteiras entre os espaços urbanos e os espaços rurais, marcados por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tendem a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural.

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica, altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, nº 11.507, de 20 de julho de 2007, revoga os dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994. Entre os aspectos relevantes na Lei destaca-se a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica e o incentivo para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos. (BRASIL, 2012, p. 5)

Em abril de 2002, a Resolução da CEB insitiu as diretrizes operacionais das

Escolas do Campo, com destaque para o reconhecimento do modo de vida e das diversidades que permeiam a identidade da população rural, promovendo a integração dos diversos sistemas de ensino:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

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

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as

diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Neste sentido, é reforçada a necessidade de um olhar voltado para a Educação do Campo que repense o contexto histórico, social, político, econômico, cultural e ambiental e sua estrutura de apoio e logística a um atendimento para demanda, de acordo com especificidades e peculiaridades locais e regionais de cada unidade escolar. Assim, é necessária uma estrutura pedagógica que corresponda aos anseios das sociedades que vivem no campo.

Para tanto, este pensamento se fará articulado ao Projeto Político Pedagógico que será construído agregando os princípios da Educação do Campo tais como: sua identidade, o respeito às diversidades culturais e às experiências científicas e empíricas.

Conforme o exposto, é preciso atender aos princípios da Educação do Campo respeitando e preservando sua realidade diante de fatores complexos como: organização curricular, calendário, corpo docente, gestão escolar para o campo, formação de professores, alimentação escolar, infraestrutura, apoio e logística, transportes e, em potencial, uma formação integral e profissional para o cidadão-cidadã que vive no campo, garantindo-lhe acesso a todas as etapas e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Médio Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial.

1.2. Educação do campo e uma pedagogia decolonial

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do

padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007, p. 93).

O conceito de “colonialidade do poder” refere-se a essa situação. Esta seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário.

Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) de 20 de dezembro de 1996, a educação do campo passa a ser entendida como aquela que ocorre nas instituições escolares situadas na área rural. Assim, as orientações para as escolas do campo segundo a LDB 9394/96 também possuem lacunas.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, Art. 28).

O artigo 28 da LDB 9394/96 representa uma conquista para o movimento da educação do campo. Para isso, orienta para a construção de um plano pedagógico que seja condizente com a vida no campo, porém, não aborda questões relacionadas às práticas

pedagógicas, não evidencia questões quanto aos sujeitos que fazem parte da escola do campo, quanto à participação da comunidade no processo escolar, quanto à ação didática pedagógica.

Ao contrário da educação rural, a educação do campo é proposta de diversos movimentos sociais ligados ao campo, por isso, quando se fala em educação do campo é inevitável não pensar em lutas sociais, trabalhadores como protagonistas e sujeitos das ações pedagógicas. Desse modo, o campo não é somente o contrário de urbano, mas um lugar de inúmeras possibilidades. A educação do campo tem materialidade, surge por meio das lutas dos movimentos sociais que se organizam contra o descaso com que as elites brasileiras tratam das questões campestres. Portanto, isso afasta qualquer pretensão de considerar o conceito de educação do campo vazio. O chão que nasce o conceito advém do próprio campo como território de marginalidade, exploração e disputa.

Seu conceito também não vai de encontro aos que veem o campo apenas como um lugar de negociações estreitamente ligado às questões empresariais e fins lucrativos.

Também surge como crítica a uma forma de ensino dos saberes que não levam em consideração as especificidades desses sujeitos, a sua historicidade. Portanto, os sujeitos do campo participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, etnias. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença a terra e nas formas de organização solidária.

O movimento de Economia Solidária e Comércio Justo tem raízes muito profundas nas culturas originais que ainda são praticadas nos ayllus e nas comunidades rurais. Os princípios da vida comunitária como a solidariedade, a reciprocidade e a equidade são princípios que buscam “viver bem e em harmonia” que traduzido em aimará é o Suma Qamaña. (Plataforma Permanente Multissetorial para Economia Solidária e Comércio Justo na Bolívia, 2007: 6). (HILLENKAMP, 2012, p. 232)

Nas reformas educacionais dos anos 1990, o Ministério de Educação elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, embora criticados por muitos docentes, incorporaram os chamados temas transversais, entre os quais o relativo à diversidade cultural. Em seguida à sua promulgação, as escolas e os professores receberam os PCNs, entre os quais o da área curricular de História, que destaca a importância social do conhecimento histórico e, a partir da análise da trajetória do ensino de história, critica a visão eurocêntrica que instituiu determinado modelo de identidade nacional. Apresenta

ainda, como um de seus objetivos específicos, a construção da noção de identidade, relacionando identidades individuais, sociais e coletivas e propondo a apresentação de outros sujeitos históricos diferentes daqueles que dominaram o ensino dessa área curricular no Brasil.

A descolonização do poder requer instrumentos para dar conta de formas não capitalistas de organização da produção. O princípio de integração econômica combinados com a análise e denúncia de formas de dominação e exploração com base na classificação racial, e outros critérios como gênero, são ferramentas pertinentes para “explorar” essa Solidariedade econômica e potencial de transformação. A análise deve abranger todas as áreas da vida social onde as relações de produção e troca se enraízam e que pode ser tipificado, seguindo Aníbal Quijano, na subjetividade, trabalho, autoridade coletiva, gênero e natureza. Deve também ter em conta os níveis institucionais visados e alcançados pela transformação social.

É preciso destacar que a escola possui particularidades e singularidades que precisam ser respeitadas. Os planos de aulas, as intervenções e o Projeto Político Pedagógico (PPP) devem estar articulados às políticas públicas e normas nacionais e, simultaneamente, relacionados à realidade da escola.

A produção de atividades no espaço escolar é um trabalho coletivo e deve ter como foco não apenas a melhora dos índices de aprendizagem, mas também do desenvolvimento pleno do estudante do campo. Nossas práticas devem oferecer reflexões críticas para contribuir significativamente com a formação do estudante, para que ele construa autonomia e possa intervir nas mais diversas situações sociais. Os estudantes das escolas do campo trazem para a sala de aula seus saberes e vínculos com a comunidade. A escola precisa explorar as vivências que o estudante traz consigo, mediando o saber local e o saber formal. Nossa responsabilidade, enquanto professores, gestão e escola é promover o fortalecimento dos nossos estudantes, respeitando a realidade sócio-histórico-cultural da comunidade em que esse sujeito está inserido.

Portanto, as ações devem garantir as especificidades da Educação do Campo, voltadas para a sua realidade. Dessa forma, o resgate das práticas históricas das comunidades do campo deve aflorar na educação formal, considerando que a educação é um processo permanente de humanização.

Reconhecer o campo enquanto espaço de produção de conhecimento e trazer esse conhecimento para a escola enriquece não apenas o currículo, mas também a vida dos estudantes. Os arcabouços legais que surgem para responder aos anseios dos povos do

campo e reconhecer diversidades educacionais existentes fortalecem a Educação do Campo a partir da valorização dos seus saberes e buscam garantir que as instituições responsáveis operacionalizem ações para o efetivo atendimento das escolas do campo.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as competências são definidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 8). As competências devem ser desenvolvidas por todas as áreas do conhecimento, ao longo do Ensino Fundamental e Médio, conforme veremos abaixo:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e

global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Nessas competências, conseguimos verificar que o estudante é um sujeito que deve ser protagonista da sua história e a escola deve ser o espaço que impulsiona o desenvolvimento deste sujeito. A escola do campo deve atuar pedagogicamente criando possibilidades para que o estudante estabeleça uma relação com sua comunidade e se aproprie do conhecimento produzido pela mesma. As atividades pedagógicas precisam estar relacionadas com a construção da cidadania para que os sujeitos desenvolvam a consciência dos seus direitos e deveres, dentro e fora da escola.

É importante reafirmar que as escolas do campo possuem diferenças e singularidades, mas, elas devem garantir o desenvolvimento dessas competências, contribuindo para a construção do cidadão que irá atuar no mundo do trabalho e na sociedade. Precisamos de uma escola do campo que crie condições para que o estudante se relacione de forma empática com a sua e outras comunidades e que saiba se posicionar diante de qualquer tentativa de exclusão, preconceito e marginalização.

A escola, e especialmente o Ensino Médio, por muito tempo foi apenas um espaço de preparo do estudante para o mercado de trabalho, impossibilitando o desenvolvimento subjetivo e criativo desse sujeito, que estava submetido à pressão de pensar somente nas suas necessidades básicas de sustento. É preciso pontuar que, de fato, as populações do campo devem pensar nas condições básicas para sobreviver, visto que nossa sociedade ainda possui desigualdades econômicas profundas. No entanto, a escola deve ser o espaço que possibilita a reflexão a respeito dos desejos e ambições desses estudantes, mostrando que muitos caminhos podem ser construídos por eles.

A BNCC afirma que “é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 473). A escola do campo deve ser o lugar que reconhece as potencialidades dos estudantes, em todos os seus níveis, permitindo e impulsionando o desenvolvimento desse estudante.

O estudante do campo deve desenvolver o sentimento de orgulho da comunidade e de si mesmo, sabendo que é um ser único e valioso, desfazendo as relações hierárquicas e dicotômicas entre urbano e rural, visto que, muitas vezes o estudante do campo se sente inferiorizado em relação ao da cidade. A Educação do Campo possui um histórico de lutas e contradições que advém desde a colonização de Mato Grosso. As políticas públicas, portanto, para a Educação do Campo devem “resgatar a dívida social frente à obrigatoriedade da oferta de Educação Básica para todas as populações” (MATO GROSSO, 2018, p. 66).

As formas de produção e reprodução da vida no campo passaram por processos históricos de invisibilização que geraram lutas por direitos básicos. É preciso superar a ideia de um sujeito cristalizado pelo tempo. O sujeito do campo “é um ser como qualquer outro, na busca dos seus ideais, seus benefícios, dos direitos e deveres por uma vida digna. Logo, é um cidadão de direitos e deveres para conviver em sociedade e com ela interagir de acordo com as possibilidades que são ofertadas pelo estado de direito” (MATO GROSSO, 2018 p. 67).

A concepção de território, enquanto espaço material e simbólico, também é muito importante quando falamos de educação do campo. De acordo com o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), “não existe território sem a reunião desses processos sociais e naturais. Assim, pensar o território por essa perspectiva precisa considerar esses elementos em cada território e evidenciar a identidade como processo histórico, relacional e patrimonial” (MATO GROSSO, 2018, p. 68). O DRC/MT é um importante documento, pois, além de pontuar as bases da educação do campo, articula a base comum à realidade do nosso estado.

1.3. Educação e Identidade

Entre os processos culturais construídos pelos homens e pelas mulheres na sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as diversas formas

pelas quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para as futuras gerações. É por meio da educação que a cultura assimila suas representações. Por isso, ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros. Como nos diz Carlos Rodrigues Brandão (1981):

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, a necessidade da existência de sua ordem. (p. 10-11)

Assim, nós professores precisamos considerar que, o processo da educação, não acontece só na escola, se dá em vários espaços, por práticas educativas desenvolvidas em diferentes instituições. Porém, ao falar sobre o processo educativo escolar, preciso considerar que esse espaço deve ser utilizado para problematizar questões sociais que se apresentam dentro dos muros da escola, um reflexo da sociedade onde aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa delas supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Nesse sentido, quando penso na articulação entre educação, cultura e identidade, falo de processos densos, movediços e plurais, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais. Processos que estão imersos na

articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história. Nessa perspectiva, a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, abarca mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade.

O olhar lançado sobre o camponês e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. É importante lembrar que a identidade construída pelo camponês se dá não só por oposição ao branco mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade.

Os objetivos da educação do campo são reconhecer toda a diversidade sociocultural, garantir o direito à igualdade e à diferença, atender quanto a recomendação de considerar as finalidades, os objetos de conhecimentos e metodologia e os processos próprios de aprendizagem dos estudantes do campo, contribuir para a construção de identidades socioculturais dos estudantes do campo e articular as vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos acumulados historicamente.

Com os estudos sobre pensamento Decolonial, foi possível perceber uma forte ligação entre o histórico das diretrizes para a educação do campo ser efetivamente colocada em prática, (com ressalva, pois essa prática ainda está no início), com os estudos decoloniais. Quando Quijano (2005) trabalha a ideia de colonialidade do poder, é possível entender porque o campo sempre foi visto como um espaço de atraso, pois, as práticas no interior sempre refletiram as ideias do colonizador, aquele que detinha o saber e o poder, assim, todos que não o detinham, eram subalternizados.

A história da educação rural, e mais tarde educação do campo, nos faz entender que as conquistas se dão a partir de muita luta, de vários setores e movimentos que buscavam uma educação que respeitasse as particularidades do campo, das suas representações socioculturais, práticas econômicas, região e território. A educação do campo, desfaz a ideia de subalternizados, trabalha a autonomia, o cooperativismo e a noção de comunidade, pois agrega os saberes comunitários.

O campo é um espaço, onde é possível ver as ações decoloniais acontecendo na prática, não é o conceito que é trabalhado em si, mas o fortalecimento desse setor tão importante para o país, que vem se destacando, deixando de ser visto como subalterno e

inferior às cidades, marginalizado, mostrando-se como o produtor familiar que leva alimentos para as casas dos brasileiros.

1.4. Representatividade na luta contra a discriminação racial

Quando iniciei no curso de mestrado profissional, a disciplina Tópico Especial – Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, fiquei impressionada com a bagagem intelectual e pessoal que as professoras nos apresentavam a cada encontro. Na primeira aula, no entanto, tive certeza que precisava estudar mais sobre o tema, conhecer e construir algo que pudesse ser utilizado nas salas de aula da educação básica, tendo como ponto de partida a Lei n. 12.288 de 20 de Julho de 2010, nossa primeira leitura para a primeira aula da disciplina. Essa leitura me fez questionar quais os motivos que levaram a criá-la, por que a população brasileira precisava da mesma? Tais indagações me serviriam para a compreensão da necessidade de se fazer valer direitos garantidos pela Constituição de 1988.

Isto se deve ao simples fato de que em termos de questionamentos retóricos, observo a minha própria condição social, na qual me impedia de ter as respostas corretas. Filha de trabalhadores rurais, moradora da zona rural, as situações de discriminação que já vivi foram as socioeconômicas e a não aceitação do meu cabelo por ser crespo. Essa disciplina ministrada pelas professoras Dra. Ana Carolina Borges e Dra. Ana Maria Marques, me trouxeram a necessidade de combater a discriminação racial, através do fortalecimento da minha identidade.

Quando se fala em desigualdade e discriminação racial no Brasil, nós brasileiros dizemos com orgulho que não somos preconceituosos e que não existe discriminação em nosso país. Digo nós, porque ainda há uma longa caminhada para se vencer o racismo e é preciso que todos iniciem a marcha.

Os livros didáticos, ainda não expressam a devida relevância à história das populações negras, e a Lei n. 12.288/2010 foi uma busca de fazer valer dispositivos anteriores como a Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que, em seu texto completo tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, o ensino sobre História e Cultura AfroBrasileira. O conteúdo programático a que se refere a lei deverá ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Os programas devem contemplar o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos

negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. A Lei também instituiu o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Assim, desde o início da vigência da Lei, a temática afro-brasileira se tornou obrigatória nos currículos do ensino fundamental e médio. Apesar disso, a maioria dos estudantes ainda não conhece a contribuição histórico-social dos descendentes de africanos ao país.

A par disso, foi criada a Lei n. 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Apesar dessas leis e do avanço histórico que elas representam, na prática, o Ensino de História continua tradicional, ou, continua olhando para a Europa e buscando esquecer a África, os afro-brasileiros e indígenas. Quando falamos das referidas Leis, criadas e homologadas nos anos dois mil e, assim, associamos ao ensino aprendizagem, abordando livros didáticos, cadernos pedagógicos, formação continuada dos profissionais da educação, chegamos a conclusão que ainda não se efetivou no ensino brasileiro, uma educação antirracista, de valorização das culturas e combate a discriminação, em todos os setores sociais.

No entanto, pensar essas leis como novas e dizer que ainda é preciso tempo para a sociedade brasileira se adequar, é diminuir e desrespeitar uma luta de décadas que busca impingir, através da escola, reconhecimento, identificação, igualdade e equidade no processo educativo, que, conseqüentemente refletirá na sociedade. O artigo publicado pela autora Ana Paula dos Santos de Sá: *Das Ruas Para Os Currículos: Precursores Sociais E Jurídicos Das Leis 10.639/03 E 11.645/08*², deixa claro que, para se chegar ao ensino da história negra no Brasil, foram décadas de muita luta dos movimentos negros que buscaram através da política mudar a visão dos brasileiros sobre as pessoas negras, o corpo negro, seu intelecto e a participação dos africanos e afro-brasileiros na formação do país. A autora faz um compilado apresentando as propostas políticas para projetos de leis que oficializariam na escola esse ensino. Assim:

A partir de revisões historiográficas como as realizadas por Da Conceição (2011), sabe-se hoje que se soma às ações supracitadas um número significativo de proposições afins que antecederam a lei de 2003: PL 678/88, de Paulo Paim (PT/RS), com foco nas disciplinas de “História Geral da África e História do Negro no Brasil”, em toda a rede

² Proveniente da sua tese de doutorado, defendida pela autora.

pública e privada; PL do Senado 18/95, de Benedita da Silva (PT/RJ), centrada na reivindicação da “História e Cultura da África” na educação básica e superior; e PL do Senado 75/97, de Abdias do Nascimento (PDT/RJ), que remete a um projeto de “ações compensatórias” (PL 1332/1983) por ele apresentado na Câmara dos Deputados em 1983 e arquivado em 1989, sem ter chegado à votação final para aprovação ou rejeição. Sobre este, verifica-se no texto da proposta inicial de 1983, disponível na página oficial do autor do projeto, a sugestão de medidas educacionais bastante próximas daquilo que vieram a ser as orientações regulatórias da lei 10.639/2003, tais como a necessidade de revisão de materiais didáticos e o incentivo da abordagem do tema por parte das universidades. (SÁ, 2021, p. 4)

Esse material nos apresenta uma luta incessante na busca de igualdade de direitos que permanece como o grande “elefante branco” na sala dos brasileiros. Devido ao grande problema da discriminação racial no Brasil, a Lei n. 12.288/2010, apresenta uma série de disposições que deslegitimam essa prática, em todos os setores sociais.

Outro aspecto a destacar são as dimensões do ensino de História no presente, longe de ser uma reprodução e uma perpetuação de heróis e memórias nacionais, os profissionais do ensino de História tem se preocupado em buscar o novo e o universal no cotidiano, recuperando a memória do homem comum e procurando novos caminhos de concepção de ensino. Na atualidade, as concepções de ensino foram redimensionadas e não se restringem as atividades em sala de aula. (ZAMBONI, 2000/2001, p. 109.)

A utilização de materiais não didáticos em sala de aula pode contribuir muito na abordagem das diversidades culturais, cuja Lei n. 12.288/2010 traz, no primeiro artigo, a defesa às diversidades. Conforme o “Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação”. Uma maneira de garantir ou, pelo menos, tentar fazer com que seja cumprido tal dispositivo é trabalhar com as juventudes, apresentando e valorizando essas diversidades, para que os jovens tenham uma postura social crítica, que busquem através de suas práticas contribuir para uma sociedade menos excludente. Ainda mais no contexto atual, cuja “conjuntura política brasileira” de certa forma “está marcada por ataques à democracia e à diversidade cultural, com retorno de práticas autoritárias”. Perante isso,

[...] constitui um desafio teórico, pedagógico e político pensar um ensino de História que incorpore a educação em temas sensíveis,

promova indagações sobre os sentidos do passado e do presente, e remexa as concepções naturalizadas da formação da nacionalidade brasileira buscando ampliar o compromisso democrático das culturas juvenis. (SEFFNER, 2017, p. 3)

A escola tem papel fundamental na evolução do pensamento crítico social, o currículo escolar deve garantir um processo de aprendizagem amplo, que aborde as problemáticas das sociedades. No entanto, o currículo escolar também passa pelo julgo de interesses político-sociais, como a grande demanda social pelos movimentos negros, movimentos em defesa das culturas indígenas que levaram a criação e aprovação da Lei n. 11.645 que torna obrigatório no currículo escolar no Brasil, desde 2008, o ensino das histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena.

Uma discussão que abrange essa questão das políticas públicas, voltadas para a cultura, é feita por Rodrigues e Abramowicz, no artigo: *O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação*(2013). As autoras trazem a discussão sobre o termo cultura indicado como amplo e cheio de significados. De igual forma levantam a questão do multiculturalismo, onde a cultura pode representar um povo, uma nação, na qual toda essa amplitude trouxe discussões de grupos que se sentiam excluídos no âmbito da representatividade midiática e política, bem como nas tomadas das decisões indicando que há décadas tais segmentos sociais reivindicam participação e representação em diferentes frentes, tais como os movimentos de lutas indígenas, LGBTQIA+, os movimentos negros.

É nesse contexto de ressignificação das diversidades culturais que a escola e as políticas públicas se apresentam como norteadoras, implementando leis que garantem à nação uma representação mais ampla e diversa da sua cultura, sem esquecer do regional. Como dizem as autoras:

Através da educação, sob a chave da cultura, existe a possibilidade de um governo que mantém e preserva um caráter global exercida sobre a sociedade, e também como resposta local às reivindicações de pertencimento e/ou compensação. (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 20)

Todavia, apesar dessas leis, o Brasil configura como um dos países que mais matam pessoas negras no mundo, e onde a população carcerária é composta em sua maioria populações afros e, essa realidade é consequência da sociedade escravocrata que

formou a base da sociedade atual.

O estudo publicado em 2013, intitulado: *Mapa da Violência: Homicídios e Juventude no Brasil*, revelou a dimensão do racismo no país, refletido na violência sofrida por jovens negros que, sob o julgo do auto da resistência, são assassinados indiscriminadamente. Nessa publicação são divulgados dados de várias secretarias sobre os homicídios de jovens, confirmando através de fontes oficiais a prática de racismo e discriminação.

Como mostra o diagnóstico, os homicídios são hoje a principal causa de morte de jovens de 15 a 24 anos no Brasil e atingem especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Dados do SIM/DATASUS do Ministério da Saúde mostram que mais da metade dos 52.198 mortos por homicídios em 2011 no Brasil eram jovens (27.471, equivalente a 52,63%), dos quais 71,44% negros (pretos e pardos) e 93,03% do sexo masculino. (MACEDO, 2013, p. 9)

O alto índice de homicídios da população negra no Brasil é uma realidade histórica e, portanto, de longa data. Em alguns momentos tem-se algumas reduções, o que ocorre com pouca rotina. Para se ter uma ideia disso, o estudo mostra que houve diminuição desses números em 2007, com a campanha de desarmamento realizada pelo governo federal. No entanto, os homicídios voltaram a crescer em taxas alarmantes. Em 2012, é lançada a campanha “Conte até 10. Paz. Essa É a Atitude”, que buscava diminuir os assassinatos por motivos fúteis, que figuram violência doméstica, desavenças entre vizinhos entre outros, entretanto, existe no país um silenciamento desses crimes que levam à impunidade dos criminosos. Isso porque há uma prática de naturalização dos homicídios de pessoa negra; sempre que é divulgado o assassinato ou prisão de jovens negros, se busca culpá-lo pelo ocorrido, justificando o ato criminoso, com o desmerecimento da imagem da vítima.

Nesse sentido, nos aproximamos do conceito de violência estrutural, formulada por diversos autores, retomada e aprofundada no Brasil especialmente por Cecília Minayo e Ednilsa de Souza. Parece mais adequado denominá-la violência estruturante, que estabelece os limites culturalmente permitidos e tolerados de violência por parte de indivíduos e instituições: da sociedade civil ou do estado; tolerância que naturaliza e até justifica a necessidade de uma determinada dose de violência silenciosa e difusa com os setores vulneráveis da sociedade. (WASELFSZ, 2013, p. 98)

O papel da escola hoje, e principalmente do ensino de história, é a busca por um ensino que valoriza a história das populações negras no Brasil, que apresenta novas possibilidades de romper com esses estigmas. No artigo: *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura* (2003), as autoras Fúlvia Rosemberg e Chirley Bazilli apresentam uma série de estudos realizados em livros didáticos e paradidáticos que foram publicados entre as décadas de 1980 e 1990, onde o objetivo era apresentar o preconceito e racismo contidos nos livros didáticos. Essas pesquisas eram lideradas por grupos que buscavam visibilidade e igualdade nas representações didáticas como uma maneira de combater o preconceito que os brasileiros, por trás da máscara da miscigenação, fingem não existir.

Essas pesquisas, no entanto, apresentaram que houve a manutenção do racismo, disfarçado de representatividade. Isto é, nesses estudos, os negros nos livros didáticos são sempre apresentados como inferiores, carentes, que necessitam do aval do branco até mesmo para ser visibilizados. Em outros termos, quando as pessoas negras eram citadas, suas histórias eram sempre apresentadas do ponto de vista dos brancos.

O movimento negro em suas lutas de décadas busca mudar essa ideia. Outro ponto que está sendo trabalhado cada vez mais corresponde a necessidade da formação docente, cursos de extensão e capacitação que atualize os debates acadêmicos e inove as metodologias de ensino de história aplicadas e devidamente articuladas as “realidades” dos/as estudantes. Mesmo porque, conforme foi indicado, a representatividade cada vez maior nos livros didáticos não resolve os problemas e nem combate as discriminações raciais, haja vista que nos conteúdos curriculares negros e indígenas ainda são tratados como inferiores por muitos docentes, realidade que presencio na escola.

O Mestrado em Ensino de História e, principalmente, a disciplina “Tópico Especial – Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira”, me ensinou a respeitar o lugar que ocupo, minha identidade e trajetória profissional e familiar. Hoje, vejo que as leis, para funcionarem, precisam de acompanhamento e ampliação de acordo com as limitações e dificuldades de implementação, por isso é preciso políticas públicas educativas. Pois como analisou Bazilli e Rosemberg (2003), as práticas em sala de aula podem ser nocivas à formação das crianças, já que ao invés de adotarem posturas antirracistas, professoras e professores fomentam o preconceito, por não saberem posicionar-se diante do racismo.

É nesse sentido que focarei nos próximos parágrafos, haja vista que o ensino básico é o público alvo de análise que pretendo fazer na Educação do Campo, mediante

o projeto que será aplicado e discutido neste trabalho, conforme o indicado na introdução. O mais interessante corresponde as temáticas que envolvem a consciência histórica de jovens, haja vista que ficou nítido que a elaboração dessa consciência depende da geração da qual os/as estudantes pertencem. Cada geração de jovens desenvolve sua consciência histórica de acordo com a realidade na qual se insere, o que por si só já indica sinais que as identidades, interesses e finalidades dos jovens e de suas famílias no campo possuem particularidades próprias em relação as construções de suas consciências históricas.

No Brasil, a pesquisa sobre consciência histórica que foi desenvolvida nas escolas de periferia e centro aponta grande divergência entre o que se aprende em sala de aula e a realidade individual e coletiva dos estudantes. Ambos os aspectos interferem em seus futuros, uma vez que nessa concepção as perspectivas profissionais e as informações recebidas pela mídia influenciam suas percepções em seu cotidiano. Assim, a pesquisa constata que os jovens brasileiros se relacionam com a Educação Histórica de acordo com seus interesses.

De acordo com Barca (2009, p. 53):

Na pesquisa recente em Educação Histórica a busca de elementos para a compreensão da consciência histórica, em especial a dos jovens, constitui-se como um dos objetos centrais de pesquisa com a intenção de reunir dados empíricos”, colaborando para “um melhor entendimento acerca das ideias e *usos* de história, no cotidiano das pessoas mais ou menos letradas historicamente.

Logo, “o estado da arte destas pesquisas permitiu considerar que a consciência histórica e, portanto, a identidade dos jovens está intimamente relacionada ao contexto cultural e as dimensões individuais e coletivas das experiências com o passado”. (GERMINARI, 2011, p. 68).

Assim, conclui-se que a Educação Histórica dá sentido e pode nortear a vida dos jovens estudantes, cuja “competência interna de orientar a vida prática denomina-se identidade histórica”. Esta por sua vez “fornece à vida um sentido temporal de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. Esse trabalho da consciência histórica realiza-se nas práticas de narração histórica.” (GERMINARI, 2011, p. 69).

Apresento a seguir o artigo inicial da Lei n. 12.288, de 20 de Julho de 2010, que “Institui o Estatuto da Igualdade Racial”:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2010)

O primeiro sentimento que me é infligido ao ler essa lei é o de angústia em saber que é preciso uma lei própria para promover e garantir direitos inerentes ao ser humano, mas que foram negados aos negros. O atendimento igualitário e com necessidades específicas na saúde é parte complexa dessa lei, para não dizer problemática. O homem e a mulher negros possuem fisiologia diferente, ou são as diferenças de tratamento pessoal, que exigem tratamento de saúde específico? Acredito que, da forma como é colocada, não deixa muito claro que as populações negras no Brasil, mesmo sendo maioria, são as que mais sofrem com a falta de equidade social, as péssimas condições de moradia, falta de saneamento básico e alimentação adequada, e de todos os meios de garantir a cidadania que são negadas as populações pobres no Brasil, gerando problemas de saúde que exigem tratamento específico. Daí essa seção sobre a saúde dos negros, uma maneira de tentar amenizar um mal muito maior.

Na seção sobre a educação básica, essa mesma lei torna obrigatória a oferta de ensino sobre a história da África e dos negros no Brasil, contido na Lei n. 9.394/1996, ou seja, foi preciso uma lei para fazer a lei anterior ser cumprida. Em Mato Grosso, as

orientações curriculares das diversidades educacionais de 2012, traz eixos temáticos, propostas de trabalhos em sala de aula, que ajudem a abordar a história dos quilombos e a representação cultural negra no estado. Ainda assim, ao trabalhar o livro didático, o conteúdo sobre o tema é muito curto e não aprofunda de fato os problemas relativos ao negro no Brasil, focando nas representações culturais, mas sempre presos ao samba e a capoeira.

A existência da Lei n. 12.288/2010 me provoca um sentimento de angústia, pois enuncia que, mesmo havendo uma Constituição Brasileira, a Carta Magna que garante o direito à cidadania a todos os brasileiros, ainda há necessidade de se criar dispositivos, como uma emenda constitucional, para buscar essa garantia de fato. Isso comprova o que os brasileiros negam, a existência perene do preconceito e discriminação racial do negro que intensifica as desigualdades sociais no Brasil. Então, se por um lado, o sentimento de impotência me aflige, por outro, a certeza de que alguma coisa está sendo feita, dá esperança em uma sociedade mais digna no futuro. No fim, toda luta é válida, todo direito deve ser mantido e a escolha dos nossos representantes define a sociedade que queremos, pois, os avanços legais só acontecem se interessarem aos governos.

Para uma parcela da população brasileira, a criação do Estatuto da Igualdade Racial, estabelecido no Art. 1º da Lei n. 12.288/2010, não representa nenhuma diferença em suas vidas. Por uma interpretação particular da sociedade, através das ações que observo dentro dos muros da escola, entendo que o país teria uma população mais consciente se o combate à discriminação racial fosse um trabalho desenvolvido em todos os níveis da educação. Minha ideia é apresentar esta Lei, em conjunto com escritores e escritoras que pesquisam sobre as lutas dos movimentos negros no Brasil, para fortalecer a identidade negra e conseqüentemente combater a discriminação. Como considera Ribeiro (2002, p. 150):

Crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito. Nas universidades brasileiras, procure, nos departamentos as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos?

O reconhecimento e fortalecimento da identidade étnico-racial no Brasil é um processo histórico que está relacionado a classe social e identidade negra, houve assim, a

marginalização da pessoa negra, construindo um racismo velado em que a própria identidade pode remeter a algo ruim, de acordo com Gomes (1995, p. 54) ao afirmar que:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, com respeito a pessoas que possuem um pertencimento racial observável através de sinais diacríticos tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc., e, por outro lado, é uma ideologia, uma doutrina referente às raças superiores e inferiores. Ele resulta da vontade de se impor uma verdade particular como absoluta, por exemplo: as doutrinas raciais surgidas no final do século XIX, aqui no Brasil, serviam para justificar a escravidão, a exclusão negra [...].

Assim, é preciso que o trabalho em sala de aula seja intercultural, o docente não pode assumir um discurso branco europeizado, e o respeito às identidades e culturas não pode ser uma prática velada, é preciso trazer à luz questões que incomodam, que fazem pensar e buscar formas de combate a discriminação. Como demonstra Silva (2000, p. 83):

Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Assim, pensar a diversidade cultural na escola é abrir espaços para debates, para o reconhecimento e fortalecimento do outro, é acreditar no poder da educação para construir uma sociedade igualitária de verdade, onde o empoderamento é uma prática cotidiana que resulta em transformações reais.

Neste sentido que entendo a identidade negra como construção social, histórica e cultural repleta de densidade de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. (GOMES, 2003, p. 39)

Dessa maneira, trabalhar a Lei n. 12.288/2010 em sala de aula trará a percepção real das desigualdades sociais que foram geradas no Brasil com base na cor da pele. É preciso enxergar essas dissonâncias sociais muito cedo, somente com a educação dos jovens é possível pensar a mudança e agregar valores da diversidade cultural, além de

adotar posturas antirracistas, também se conquista o empoderamento e fortalecimento da identidade negra.

Infelizmente, apesar de toda a história e trajetória da pessoa negra para se inserir em locais vistos como da supremacia branca, ainda existe muito preconceito e desvalorização da pessoa, me parece que na visão de pessoas racistas, os negros permanecem na condição de servidão. Os atletas negros sofrem todo tipo de preconceito, os jogadores de futebol são comparados a macacos o tempo todo, é como se os genes fossem exaltados, mas a pessoa não. Tal conjuntura me remete ao filme *Corra*, onde existe uma comunidade, uma irmandade mesmo, que trata pessoas negras como espécimes a serem utilizados, assim se apropriam de suas mentes e corpos, é uma ficção, mas a mensagem é tão real.

A autora Geraldine Mendonça de Souza (2018) fala sobre as lutas das pessoas negras pela valorização da sua identidade, reconhecendo que esse processo vem de longa data e até hoje precisa ser reafirmado pelas práticas individuais e coletivas para que não se percam direitos conquistados. Chama a atenção um questionamento levantado pela autora, quando fala que a Lei n. 10.369/03 garante o ensino das histórias e culturas africana e afro-brasileira, mas que pela falta de engajamento pessoal dos professores esse ensino e aprendizagem não é efetivo. Isso me faz pensar nas nossas práticas em sala de aula, qual é nosso engajamento nas lutas antirracistas.

Enfim, os trabalhos desenvolvidos sobre as lutas negras nos servem como norteadores para uma postura antirracista, em todos os meios de convivência, profissional ou pessoal, por que não adianta dizer que não é racista, você precisa assumir uma postura antirracista, e isso é o mais difícil, porque, infelizmente não somos ensinados a não ser racistas. Quando Mendonça diz que os professores não assumem essa postura, eu acredito que seja mais por falta de propriedade do que por falta de empatia. Tais autores(as) que venho citando, só vim conhecer por causa da disciplina do curso de mestrado (Tópico Especial – Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira), e esse para mim é um lugar de privilégio, estar cursando um mestrado em uma instituição pública.

Atentos à importância do trabalho com a questão racial e com a responsabilidade social da escola na desconstrução de estereótipos raciais, alguns estabelecimentos de ensino, sobretudo do setor público, já desenvolvem trabalhos e projetos voltados para a valorização da cultura negra. As escolas que percebem a importância de um trabalho coordenado com a comunidade, os movimentos sociais e profissionais negros que lidam no seu cotidiano com a questão racial, abrem as suas portas para um trabalho conjunto. É

nesse momento que a articulação entre os espaços escolares e não-escolares pode acontecer.

A Lei n. 10.639/2003 determina a inclusão no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, a obrigatoriedade do ensino da “história e cultura afro-brasileira”. O primeiro parágrafo do artigo 26 explicita que o conteúdo programático a ser desenvolvido pelas escolas no cumprimento da mesma deverá incluir o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação nacional, resgatando sua contribuição nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Hoje, quase duas décadas depois de sua criação, os dispostos nessa Lei começam a ser vistos no currículo como algo possível, os livros didáticos que chegaram às escolas públicas em 2022 trazem maiores discussões, reflexões e debates sobre a história e cultura da África e afro-brasileira.

Na escola do campo, essas discussões são muitas vezes silenciadas, não apenas por despreparo dos professores, mas por uma separação entre identidades, onde, infelizmente, acredita-se que à realidade do campo não cabem discussões de gênero ou racial, sobretudo, que na educação do campo não há espaço para discussões sobre identidades. É recente o currículo para a educação do campo, onde se apresenta possibilidades de ensino acerca de questões locais, voltadas para as identidades culturais de povos tradicionais, quilombolas, indígenas e do campo. Considerando a minha realidade, de moradora do campo e a minha vontade de trabalhar em sala temas que abordem as questões raciais e sociais, entendi ser possível e pertinente desenvolver essa pesquisa falando sobre a identidade negra e a identidade do campo.

CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: COSTURANDO PROPOSTAS ENTRE A HISTÓRIA AMBIENTAL E A HISTÓRIA AGRÁRIA NA COMUNIDADE ESCOLAR

Toda história reflete as relações entre as pessoas, os poderes, os costumes e a organização da distribuição das riquezas, [...]. Assim, o esforço da história ambiental está em entender a influência das características ambientais no fluxo da história humana e as mudanças provocadas pelas ações humanas no ambiente. Assim, a história ambiental tem natureza contingente, podendo ser influenciada pelos objetivos da ocupação de uma região, pelas tecnologias, pela distribuição das terras e pela intensidade de consumo das riquezas naturais e produzidas. (ALMEIDA; PAIVA, 2012, p. 23).

Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser são os quatro pilares da educação que vêm incentivando mudanças, que acompanham os alertas trazidos pelas crises ambientais, sociais, econômicas e de valores humanos. A educação ambiental se apresenta como um campo a se conhecer e aprender a fazer, para assim, aprender a viver junto, em comunidade, em consonância com a natureza, entendendo a agroecologia como um meio de preservação do meio ambiente.

2.1. História Ambiental e Ensino de História

As questões ambientais tornaram-se objeto de discussão e pesquisa a partir dos anos 1970. Nesse processo, a História foi a ciência mais resistente para tratar do ambiental, isso porque sempre foi vista como a disciplina que aborda o social. Mas, levando em conta que as ações humanas são objeto de estudo da História, as transformações no meio ambiente não devem ser separadas do processo.

Assim, o ensino de história reconheceu na temática uma fonte de estudos importantes e urgentes. Como bem colocou Circe Bittencourt, “a manipulação da natureza pelo homem possui uma longa história, com variações em intensidade e brutalidade” (2011, p. 42). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a temática é apresentada para ser trabalhada de forma transversal na Educação Básica, assim, os professores de história devem ter em sua formação os estudos ambientais.

Paulo Martinez (2006) acredita que nas práticas pedagógicas, as questões

ambientais constituem uma grande oportunidade analítica dos processos sociais no Brasil. A própria “organização da sociedade define as formas de acesso e a relação dos indivíduos, grupos e classes sociais com produtos naturais fundamentais, como a água, a terra, a madeira, o petróleo e a diversidade biológica, por exemplo” (MARTINEZ, 2006, p. 91). Também é possível estudar “a história das técnicas e estratégias de domínio do meio físico e natural, de ocupação dos espaços e de exploração da natureza para consumo, produção e trocas econômicas que podem iluminar as formas de organização e relações sociais, das atividades econômicas, da criação cultural e da conduta do Estado” (MARTINEZ, 2006, p. 90-91).

Também é possível o estudo das paisagens, a análise de relatos de viajantes e a realização de projetos de história local com os estudantes. Na prática docente, no entanto, iniciativas de ensino de história que incluam a dimensão ambiental ainda encontram resistência de muitos professores e estão longe de ser consenso. Nesse sentido, argumenta-se que “entender a historicidade material e simbólica dos fenômenos é fundamental para uma compreensão que vá além da disjunção que conforma nossa forma hegemônica de ver o mundo” (CARVALHO; COSTA, 2016, p. 58).

A expressão história ambiental, tradução para a língua portuguesa do original inglês, *environmental history*, vem sendo cada vez mais adotada para definir uma área de pesquisa, que incorpora, em sua essência, estudos cujo foco principal são as múltiplas (inter)relações entre as sociedades e o meio ambiente. Profundamente marcada pela interdisciplinaridade, a história ambiental trouxe, desde sua origem, nas décadas de 1960 e 1970, a possibilidade de um diálogo amplo e profícuo com diversas áreas do conhecimento, especialmente a geografia, a economia e a ecologia. Entretanto, a essência interdisciplinar dessa temática não a afastou de suas bases teóricas e metodológicas; ela é, na forma como se produz e nas perguntas que formula, essencialmente “histórica”. (MAH; MARTINEZ, 2021, p. 105)

Apesar de existir uma Política Nacional de Educação Ambiental desde 1999, que prevê, na Lei 9.795/1999 em seu Artigo 8º “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1999), isso nem sempre é posto em prática. Assim, evidencia-se a necessidade de “reforço da inclusão de conteúdos mais explicitamente ligados às questões ambientais nos cursos de graduação em história”, contribuindo tanto para a formação de futuros professores como para o fomento das pesquisas históricas envolvendo essa temática (PEREIRA, 2019, p. 152-153).

A dicotomia implícita no debate entre sociedade-natureza tem causado ruídos também no ensino de história, com isso as formações em história e ciências humanas, de modo geral, não abordem com eficiência a temática ambiental. Desse modo, se expõe a necessidade de propor mudanças no sistema de ensino de modo a garantir o correto e satisfatório tratamento das questões ambientais nessas formações (CARVALHO; COSTA, 2016). Todavia, neste meio tempo, é importante aproveitar as possibilidades que se apresentam de colocar em prática algumas iniciativas. Nesse sentido, trabalhar o meio ambiente pelo viés histórico em uma escola do campo é trazer para este ambiente um conteúdo importante e que ajuda a explicar a própria história, levantando dados das transformações pelas quais passaram a comunidade, abordando de forma didática as questões ambientais e sociais, trabalhando a teoria em sala de aula e a prática através de projetos como os desenvolvidos na escola “Estevão”, de horta escolar e sustentabilidade.

2.2. A História Agrária e a comunidade escolar

Ao falar sobre a história da comunidade escolar, foco da minha pesquisa, não posso deixar de fazer um breve histórico da fazenda que originou o projeto de assentamento, destacando como essa história e a minha própria se conectam. Aqui posso relacionar as transformações causadas pela reforma agrária, tanto ambiental, quanto social.

A história da fazenda, hoje conhecida como Forquilha do Rio Manso, começa com o advento da Rusga, revolta de brasileiros contra portugueses que acontece em Cuiabá em 1834. Não se sabe exatamente o nome da pessoa que dá início a essa história, o que se sabe é que ele era um português que morreu na Rusga³. Seu filho, fugiu de Cuiabá sentido rio acima, para Rosário Oeste. Conhecendo a região, decidiu permanecer aqui e, como os portugueses retomaram o poder, conseguiu do presidente da província de Mato Grosso uma carta de sesmaria. Assim, ocupou essas terras e deu o nome de Fazenda Rio Manso.

Aqui, com mão de obra negra escravizada, passou a produzir açúcar em um Engenho construído próximo à Casa Grande, casa que em 1888 ainda estava em processo de construção. Nesse período o dono da fazenda era o senhor Antônio Eugênio Moreira Serra, quando ele morre, seu filho Francisco da Silva Rondon herda a terra, emprega os

³ Informações coletadas informalmente de forma oral.

ribeirinhos, constrói um novo Engenho à beira do rio Manso devido à escassez de água, próximo à Casa Grande e dá continuidade a produção do açúcar de barro.

Em 1952, o senhor Francisco Rondon vende a fazenda para o senhor Eliseu Silião de Moura, que passa a produzir cachaça no engenho, a pinga Aurora e rapadura, vendidas na região, além de criar gado. A fazenda passa por mais dois proprietários e depois é transformada em Projeto de Assentamento para a Reforma Agrária Federal, quando uma nova história se inicia. Em 1994, a fazenda é requerida pela presidente do sindicato dos trabalhadores rurais de Rosário Oeste, a senhora Verônica Anzil, como terra para a reforma agrária e, assim, após dois anos e sete meses de acampamento, os trabalhadores foram assentados na terra.

A fazenda conhecida como P.A. Forquilha do Rio Manso é dividida em 365 lotes, os lotes beira rio medem aproximadamente 40 hectares, enquanto os lotes sequeiros, medem aproximadamente 70 hectares, a fazenda é dividida em áreas, sendo elas: Manso “Entre Rios”, Cuiabazinho, Boa Esperança e Palmeiras. Após 25 anos de trabalho, os primeiros produtores rurais receberam o título da terra. Ao longo desses anos, muitas crianças cresceram na comunidade, tiveram sua formação escolar aqui. Uma das primeiras escolas foi a Entre Rios, localizada a seis quilômetros da ponte do cuiabazinho, em 2002 essa e outras salas de aula organizadas nas várias regiões da Forquilha, foram concentradas na região central das Palmeiras.

Mesmo localizada na área central, a escola continuou sendo chamada de “Entre Rios”, até que, em 2012 houve um chamamento público e eleição para escolher um nome oficial para a escola que seria estadualizada e, assim, representasse toda a comunidade.

Havia entre as opções de escolha o nome “Escola Verônica Anzil”, uma homenagem a presidente do sindicato rural de Rosário Oeste, que trabalhou incansavelmente em prol da reforma agrária, muitas vezes enfrentando confrontos com os ditos invasores da terra, assim como, participando de embates acirrados com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para que a fazenda fosse transformada em projeto de assentamento, beneficiando mais de trezentas famílias, intituladas pejorativamente como “sem-terras”. Outra opção posta em votação era “Escola Estevão Pereira de Almeida”, uma homenagem a um senhor que nasceu e cresceu na região, sendo letrado, tornou-se um dos primeiros professores da fazenda Rio Manso, alfabetizando os filhos dos colonos. Assim, levando em conta o público que participou dessa assembleia (grande parte sendo de familiares do professor Estevão) e, considerando a representatividade de dar a uma escola o nome de um educador, seu nome foi o

escolhido para contemplar a comunidade escolar.

O nome Forquilha do Rio Manso surgiu do encontro de dois grandes rios: o Cuiabazinho e o Rio Manso, originando o famoso Rio Cuiabá que recorta vários municípios e distritos como Rosário Oeste, Nobres, Acorizal, Guia, Capital Cuiabá, Santo Antonio do Leverger, Nossa Senhora do Livramento, indo desaguar no Rio Paraguai. Os estudantes são provenientes das famílias dos assentados pequenos produtores rurais, população ribeirinha (pescadores) e atualmente funcionários públicos que compõem o quadro de recursos humanos da escola (professores, TAE's⁴ e AAE's⁵). Além dos estudantes do assentamento Forquilha do Rio Manso, a unidade escolar atende em salas anexas alunos dos assentamentos Maria Benvina e Nossa Senhora da Esperança, das comunidades Ribeirão do Ouro, Marzagão, Bauxi e Jatobá.

A Escola Estadual Estevão Pereira de Almeida foi criada como Escola do Campo e no campo para atender duas etapas da Educação Básica, o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) e Ensino Médio Regular, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Atende estudantes de comunidades rurais, vilas, chácaras e assentamentos espalhados a uma distância de 100 a 130 km no Distrito do Marzagão. Os estudantes são provenientes de famílias de pequenos produtores rurais e/ou agricultores, empregados rurais, fazendeiros, funcionários públicos e aposentados. A maioria das famílias são provenientes de baixa renda, pois sobrevivem com apoio de auxílios do governo federal, da pesca e /ou bolsa pescador, aposentadoria, salários como empregado rural, do comércio de peixes, extração de madeira, animais de pequeno porte, agricultura de subsistência, entre outros.

Ao falar sobre a comunidade Forquilha do Rio Manso, estou contando minha própria história, como descendente de famílias de trabalhadores rurais, vivi praticamente a vida toda no campo. Quando eu tinha sete anos, meu pai decidiu que não aguentava mais a vida na cidade, trabalhando como motorista do transporte coletivo urbano e, junto a minha mãe, decidiram voltar as suas origens, o trabalho na terra. No entanto, esse processo não foi fácil, após usarem todas as suas economias para comprar um pedaço de terra, ao chegar na propriedade descobriram que cairam em um golpe, assim, meu pai conheceu dona Verônica, presidente do sindicato rural de Rosário Oeste, que já trabalhava para tornar a fazenda em área de reforma agrária, após se interar de toda a luta pela terra, meu pai decidiu “legalmente”, tornar-se um “sem-terra”. Estabelecemos moradia em

⁴ Função de Técnico Administrativo Educacional (nível médio) da Secretaria de Educação (SEDUC-MT).

⁵ Função de Apoio Administrativo Educacional (nível fundamental) da SEDUC-MT.

Rosário Oeste, meu pai passou a fazer serviços braçais de carpa na fazenda Panvel, para sustentar a família e, quando estava em casa, levava dona Verônica aos mais diversos compromissos para tratar da reforma agrária.

Foram dois anos e sete meses de lutas para que os “sem-terras”, fossem assentados na terra. Nesse período meus pais tornaram-se produtores rurais, mesmo ainda morando na cidade. Com três filhas pequenas, era preciso muito trabalho para que não faltasse comida na mesa. Assim, minha mãe mantinha uma grande horta no quintal, além de criarem porcos e galinhas. Sendo o leite um item primordial em uma casa com crianças, com o salário de um mês de trabalho na carpa em mãos meus pais tomaram uma importante decisão entre fazer o mercado do mês ou comprar uma vaca leiteira – compraram a vaca. A partir daí, eu participava ativamente dos cuidados da nossa Fartura e seu bezerro, levando-o pela corda para comer onde houvesse capim verde, garantindo o leite de todas as manhãs.

Quando fomos assentados em um lote de 40 hectares às margens do Rio Manso, já possuíamos algumas vacas, muitos porcos e galinhas e uma vontade imensa de viver da terra. Assim, não era cogitada a possibilidade de as filhas irem ficar com parentes para estudar. Sendo uma necessidade de todo o assentamento, em cada uma das regiões foi criada uma sala de aula. As crianças iam para a escola com meios de locomoção próprias, a pé, montadas em cavalos e burros ou de bicicleta, o transporte mais usado, inclusive por mim e minhas irmãs que pedalávamos 12 quilômetros todos os dias para estudar.

Em 2002, fomos contemplados com o transporte escolar e todas as salas de aula se concentraram em uma só, na região de Entre Rios, no entanto, as distâncias eram longas, assim, a solução encontrada pelos gestores foi instituir o ensino integral, sendo três dias para o Fundamental I e três dias para o Fundamental II. Ficávamos o dia todo na escola, estudando em salas improvisadas e muitas vezes com fome, pois a quantidade servida nas refeições era insuficiente⁶.

Em setembro de 2002, a escola ganhou um espaço próprio na região central do assentamento, as Palmeiras, o “ensino de tempo integral” continuou até o fim do ano letivo⁷. Desde então, muitas mudanças vem acontecendo. Antes, mesmo sendo uma escola no campo, a Estevão tinha perfil de ensino urbano, já que a escola Entre Rios era extensão de escolas urbanas, situação que só mudou em 2013.

A Escola Estadual Estevão Pereira de Almeida, criada pelo Decreto n. 1647/2013,

⁶ Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Estevão Pereira de Almeida.

⁷ Idem.

Credenciamento 258/2018 e processo de Autorização de Curso n. 288/2018, localizada no PA-Assentamento Forquilha do Rio Manso/Zona Rural, Distrito do Marzagão em Rosário Oeste/MT; oferta Curso na Educação Básica, o Ensino Fundamental I e II (Anos Iniciais e Finais), Ensino Médio Regular e a Modalidade Educação de Jovens e Adultos⁸.

Não somente o perfil da escola mudou, de urbano para a educação do campo, como a comunidade no geral vem mudando muito rápido. A reforma agrária, voltada para a agricultura familiar, era o perfil do P.A. Forquilha do Rio Manso, característica que vem perdendo força, já que com o comércio indevido desses loteamentos, o agronegócio tem ganhado cada vez mais espaço no assentamento, conseqüentemente, a agricultura familiar de subsistência tem minguado. Hoje, a educação do campo com sua parte diversificada do currículo permite aos estudantes vivenciar uma realidade que não estão vivendo em casa, ao estudar sobre a agricultura familiar, a agroecologia e a economia solidária, o tem sido um meio de incentivo a produção familiar.

Há algum tempo, na história brasileira, a questão agrária é permanente nas inquietações sociais e políticas. A questão da terra na realidade brasileira é um problema ainda não resolvido, todos que necessitam dela para sobreviver veem historicamente o seu direito negado pelos capitalistas da terra, que detém grandes quantidades dela e exploram tanto trabalhadoras e trabalhadores, quanto territórios tradicionais e florestas.

Isso se comprova ao olharmos por exemplo os dados do último levantamento sobre a distribuição de terras agricultáveis no país, de acordo com o último Censo Agropecuário realizado em 2017, cerca de apenas 1% dos estabelecimentos rurais com áreas acima de 500 hectares controlam mais de 50% da área rural agricultável do país, enquanto estabelecimentos com áreas menores a 10 hectares representam metade dos estabelecimentos rurais, mas controlam apenas 2% da área total agricultável. Ainda os dados da demarcação de terra indígenas têm acompanhado a letargia do olhar em relação a estrutura fundiária e produtiva do país, de acordo com publicação do CIMI cerca de 41% das terras indígenas permanecem sem providências e apenas 30% do total foram demarcadas. (FIORINI, 2022, p. 11).

Diante desse quadro, é recorrente a afirmativa entre autoras e autores da literatura sobre a questão agrária que, no caso brasileiro, a forma como ocorreu a apropriação de terras, as relações baseadas no escravismo e o desenvolvimento do capitalismo no campo, foram fatores determinantes, dentre os demais, para a construção de uma estrutura agrária

⁸ Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Estevão Pereira de Almeida.

concentrada que teve como consequências o aumento da pobreza rural e urbana, contribuindo para quadro de extrema desigualdade que ainda hoje se gesta e para o intenso processo de ocupação e espoliação dos territórios tradicionais e de seus povos.

A questão agrária pode ser definida como o conjunto de atividades que se desenvolvem no campo somado à sua estrutura, organização e ao modo de produção agrícola. Envolve, ainda, as relações entre trabalho e capital e entre a terra e o capital no meio rural, o que leva alguns autores a defini-la como o conjunto de problemas inerentes ao desenvolvimento do capitalismo no campo (GIRARDI, 2008). Com o passar do tempo e o advento de novos meios e técnicas de produção aliado à inserção do capital no campo, surge um novo modo de produção agropecuária. Desse processo decorre também a transformação no emprego de mão de obra nas lavouras e, por conseguinte, nas relações de trabalho no meio rural, sendo possível fazer a distinção entre agricultores familiares ou camponeses e grandes produtores rurais, sendo boa parte destes associada ao agronegócio.

Assim, além da terra propriamente dita, outros fatores importantes que permeiam a questão agrária brasileira são o capital e as relações de trabalho no campo. Mais recentemente, a exploração dos recursos naturais e as ameaças ao meio ambiente têm integrado igualmente a problemática agrária brasileira.

Os problemas no campo e a concentração fundiária no Brasil tiveram início ainda no período da colonização. À época, as terras brasileiras eram de propriedade da Coroa portuguesa, e a sua partilha se deu inicialmente por meio das capitânicas hereditárias, que eram doadas a pessoas de confiança da Coroa. Essas propriedades serviam tanto para fins produtivos quanto para o estabelecimento português no Brasil, garantindo, assim, domínio sobre o novo território.

Com as capitânicas surgiu o sistema de sesmarias, que funcionava também por doação e deveria ser uma propriedade produtiva. Esse sistema de atribuição ficou em vigor entre os séculos XVI e XIX, tendo fim em 1822. No intervalo de tempo que vai até 1850, não havia um instrumento que legislasse sobre a propriedade de terras no país, e as chamadas terras devolutas, isto é, aquelas terras que foram abandonadas pelos seus antigos donos (sesmeiros, no caso) e não pertenciam à Coroa, podiam ser livremente ocupadas (FIORINI, 2022).

Esse quadro se alterou em 1850, quando foi promulgada a Lei de Terras. A partir dela, a única forma de se adquirir propriedades rurais era por meio da compra. O novo instrumento ampliou o processo de concentração de terras que estava em curso no país,

pois limitou o escopo daqueles que poderiam adquiri-las. Além disso, grandes proprietários lançaram mão de táticas como a grilagem, que nada mais é do que a falsificação de documentos, para aumentarem as suas áreas (FIORINI, 2022).

As pessoas que não tinham como adquirir a terra acabavam se tornando assalariados nas propriedades rurais, o que inclui grande parcela dos imigrantes europeus que chegavam ao país no período, os quais vinham atraídos pela (muitas vezes falsa) esperança de terem seus próprios lotes. A Lei de Terras representou um marco na questão agrária brasileira por limitar a aquisição de terras a um determinado grupo social e acentuar, dessa forma, as desigualdades no campo.

Um século mais tarde, na segunda metade do século XX, a modernização produtiva no campo que chamamos de Revolução Verde, mediada por políticas governamentais, causou profundas mudanças na estrutura produtiva do país.

A adoção do modelo produtivo do agronegócio, intensivo em capitais e baseado na monocultura e nas grandes propriedades de terra, bem como o avanço da fronteira agrícola para as regiões central e norte do Brasil aumentaram o número de trabalhadores rurais desempregados, intensificaram o processo de concentração de terras e suscitaram diversos conflitos violentos no campo. O quadro que se observa atualmente no país é derivado desse processo.

Vale destacar que a agricultura brasileira dos anos de 1965 a 1981 completou um ciclo de crescimento e modernização técnica, não alterando a sua estrutura agrária. Os anos que seguem na década de 1990 e anos 2000 é possível verificar, que não houve mudanças na estrutura agrária brasileira. Na atualidade ainda se mantém a desigualdade, mesmo com o novo ordenamento de direito agrário que prescreve o princípio da função social da propriedade fundiária. Os procedimentos e omissões da política fundiária do Poder Executivo e dos demais poderes de Estado arbitram contraditoriamente a reprodução dessa desigualdade. (FIORINI, 2022, p. 18)

A reforma agrária se encontra no cerne da questão agrária brasileira, visando à desapropriação de latifúndios improdutivos e redistribuição dessas terras. O INCRA é o responsável pela sua execução, criando assentamentos para a alocação das famílias que não possuem terras próprias nem condições para a sua aquisição. Dados do instituto para 2017 mostram que o Brasil tem 972.289 famílias alocadas em 9.374 assentamentos, totalizando 87.978.041,18 hectares de terras.

A agricultura brasileira passou por muitas transformações ao longo da História do

Brasil. Foram várias crises em seus ciclos produtivos que abalaram a economia do país, que era essencialmente agrária até a década de 1930. O êxodo rural intenso originado pela industrialização na década de 1930 causou a marginalização dos trabalhadores rurais, que foram para a cidade em busca de melhores condições de vida, entretanto, se depararam com desemprego, com o subemprego, com a mais valia, com as periferias marginalizadas dos grandes centros urbanos. Os trabalhadores rurais foram explorados e colocados à margem desde a colonização brasileira.

No século XX ocorreram profundas transformações do espaço agrário brasileiro, inclusive o surgimento da luta pela Reforma Agrária, uma política pública que possibilitaria a resolução do problema fundiário brasileiro. A luta pela Reforma Agrária no Brasil ganhou força principalmente a partir da década de 1950 com o crescimento das ligas camponesas⁹. É importante destacar que, existe diferença entre luta pela terra e luta pela reforma agrária.

A luta pela terra sempre foi uma luta constante dos camponeses e nasceu com o latifúndio, já a luta pela reforma agrária é mais recente. As lutas pela terra e pela reforma agrária se intensificaram a partir da segunda metade do século XX, e em todo o Brasil os conflitos agrários se intensificaram também. Os trabalhadores ligados a terra resistem e lutam em favor de um pedaço de chão, quando conseguem resistem na terra para produzir e manter suas famílias, enfrentando muitas adversidades.

A formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem início em 1979 com a ocupação da Gleba Macali, no município de Ronda Altas, no Rio Grande do Sul. Essas terras faziam parte das lutas pela terra ainda na década de 1960, período em que o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER)¹⁰ organizou os acampamentos na região. Embora esses acontecimentos, o MST nasceu oficialmente em 1984, no 1º Encontro dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel-PR. Ao longo de sua caminhada o MST constituiu seu espaço político.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) implantou diferentes políticas de reforma agrária ao longo dos dois mandatos. Na primeira gestão este governo apostou em uma ampla política de assentamentos. Neste período o governo defendia que não existia mais latifúndios no país, que o número de sem terra não era muito grande e

⁹ As Ligas Camponesas foram uma forma de organização política dos camponeses que resistiam a expropriação e a expulsão da terra, surgiram por volta de 1945.

¹⁰ O MASTER surgiu na década de 1950 no Rio Grande do Sul e era composto por assalariados, pequenos proprietários e seus filhos. Em 1962, os “sem-terra” começaram a organização de acampamentos e territorializaram a luta por todo o Estado do Rio Grande do Sul.

assentando as famílias acampadas o problema agrário seria resolvido. Os massacres de Corumbiara, em Rondônia (1995), e de Eldorado dos Carajás, no Pará (1996), e o crescimento das ocupações de terra durante o primeiro mandato deste governo mostraram o equívoco em torno da questão agrária brasileira.

Já o segundo mandato de FHC foi marcado por uma política agrária repressora, onde foram criminalizadas as ocupações de terra, foi criada medida provisória para não assentar famílias que estavam ocupando terras, atingindo os movimentos camponeses que foram impelidos a recuar nas ocupações. No segundo governo, houve ainda a implantação do Banco da Terra, política de crédito para compra de terras e criação de assentamentos. Extinguiu a política de crédito especial para reforma agrária, criada no governo Sarney, e a política de assistência técnica, prejudicando centenas de milhares de famílias assentadas, intensificando o empobrecimento.

O presidente Lula governou o Brasil durante dois mandatos consecutivos, sua gestão durou de 2003 a 2010. Em seu primeiro mandato obteve o apoio de movimentos sociais, dentre os quais o MST. As expectativas eram muitas com relação ao novo governo e a reforma agrária, já que esta era uma promessa do governo de Lula. No ano de 2003, primeiro ano de mandato do novo presidente, membros do MST, em conjunto com uma equipe de especialistas coordenados por Plínio de Arruda Sampaio, participaram da elaboração do Segundo Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA).

O II PNRA foi apresentado em novembro de 2003, e tinha como finalidade, além de garantir o acesso a terra, implementar ações que conduzissem as famílias à geração de renda, e também dar acesso a essas famílias a direitos fundamentais como: saúde, educação, saneamento, energia elétrica (BRASIL, II PNRA, S/D). Ou seja, os objetivos do II PNRA tinham uma visão ampliada da reforma agrária, os direitos sociais dos trabalhadores rurais foram reconhecidos, e percebeu-se que além da terra estes precisavam também de condições mínimas para continuarem a se manter nela. O II PNRA pretendia mudar a estrutura agrária brasileira através da democratização da terra, desconcentrando a estrutura fundiária. E foram planejadas ações direcionadas a estimular e fortalecer os novos assentados da reforma agrária, a agricultura familiar, as comunidades rurais tradicionais, além de superar as desigualdades de gênero (BRASIL, II PNRA, S/D).

O governo Lula propôs dois projetos diferentes de agricultura. Um deles seria desenvolver uma política de fortalecimento da agricultura familiar com projetos voltados para produção de alimentos ligados ao programa Fome Zero, o Programa Nacional de

Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), entre outros; e o outro conceder altos incentivos financeiros ao agronegócio, cujo objetivo seria a exportação. Todavia, a agricultura familiar saiu em desvantagem, já que o agronegócio vem engolindo os pequenos agricultores, que são impelidos a sair de suas terras e dar espaço as grandes produções de monocultura e *commodities* agrícolas.

A concentração fundiária agrava as condições sociais no Brasil, uma vez que muitos trabalhadores rurais são impulsionados a ir para as cidades em busca de condições dignas de sobrevivência e terminam muitas vezes marginalizados. É por isso que os camponeses no Brasil lutam em duas frentes: primeiro, lutam para entrar na terra e, depois, lutam para continuar nela. São uma classe de luta permanente, logo, os diferentes governos não têm criado políticas públicas realmente efetivas para deter esse cenário.

A questão é que embora os números de assentamentos impressionem pela magnitude, dados fornecidos pelo próprio INCRA mostram que a maioria das famílias assentadas não recebe a infra-estrutura necessária para se instalar e produzir no campo. A maioria dos acampados é gente desempregada que saiu das cidades em busca de um pedaço de terra e não possui experiência com o trabalho no campo. Ou então, pessoas que já foram donos de terra que e por causa de problemas financeiros tiveram de abandonar suas propriedades. Estes fatos nos mostram que o problema da reforma agrária no Brasil exige uma solução muito mais complexa do que simplesmente a distribuição da terra.

Essa realidade se reflete na comunidade Forquilha do Rio Manso, um assentamento que passa hoje por um processo de comercialização de lotes, transformando-se de uma área voltada para a agricultura familiar para as monoculturas que visam o agronegócio. Em meio a esse crescimento da produção voltada para o capitalismo, os pequenos produtores resistem com a produção do leite, do queijo, rapaduras, criação de animais de pequeno porte aves e suínos, produção agrícola de banana, milho, abóbora, hortaliças, produção de subsistência que buscamos fortalecer na escola, com práticas voltadas para a agroecologia e uma economia solidária.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “o Ensino Médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática ” (BRASIL, 2018, p. 464)e “deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional”(BRASIL, 2018, p. 468). É nessa perspectiva que surge a Parte

Diversificada (PD) nos currículos das escolas do campo.

O vínculo entre Base Comum e a Parte Diversificada nos remete a pensar em um traço muito importante para a Educação do Campo: sua dimensão de projeto coletivo. Assim sendo, a Parte Diversificada leva o estudante a pensar em suas raízes culturais, que inclui o vínculo com determinados tipos de processos produtivos, significando pertença a um grupo e identificação coletiva, estimulando o protagonismo juvenil por meio da valorização de sua cultura e experiências. O desenvolvimento de uma metodologia pedagógica que tenha como objetivo repensar o papel do professor e do estudante, na dinâmica ensinar e aprender, deve ser constantemente revisado e atualizado.

Em razão da demanda e cumprimento das legislações vigentes, desde 2020, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) incluiu a Parte Diversificada no currículo das escolas do campo, por meio do Componente Ciências e Saberes do Campo, como forma de complementar e enriquecer a BNCC, respeitando as características regionais e locais de nossa sociedade. É importante frisar que isso não significa alterar o previsto na BNCC, e sim inserir novos objetos de conhecimentos integrados a ela, que estejam de acordo com as competências e habilidades já estabelecidas.

Nesse sentido, trabalhar os saberes do campo visa contribuir para o reconhecimento de toda a diversidade sociocultural, garantir o direito à igualdade e à diferença, atender a legislação (quanto à recomendação de considerar as finalidades, os objetos de conhecimentos e metodologia e os processos próprios de aprendizagem dos estudantes do campo), contribuir para a construção de identidades socioculturais dos estudantes do campo e articular as vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos acumulados historicamente.

Assim sendo, conhecimento, produção e prática na escola do campo devem levar ao estudante pensar sobre suas raízes culturais, o que inclui o vínculo com determinados tipos de processos produtivos, identificação coletiva, estimulando o protagonismo juvenil por meio da valorização de sua cultura, prática e experiências.

Diante da história de nossa formação social, é possível constatar que o grande contingente populacional vivendo no campo em condições precárias revela a gravidade da questão agrária na sociedade brasileira. A persistência dos pobres no campo, de populações tradicionais expulsas de seus territórios compondo a pobreza urbana, dos grandes latifúndios de monocultivo está diretamente relacionada à forma de apropriação e exploração da terra e do território, neste caso da exploração capitalista.

Em suma, a gênese das desigualdades sociais que caracterizam o Brasil como uma das sociedades mais injustas do mundo está na relação entre concentração da propriedade fundiária e acumulação de capital, na presença do elevado desemprego, de trabalhadoras e trabalhadores marginalizados do mercado de trabalho e sem acesso a bens e serviços afirmados como direitos, e nos povos tradicionais expulsos de seus territórios compondo a pobreza urbana, expropriados de sua cultura e forma de vida.

Assim, ser filha de trabalhadores rurais, pequenos produtores com a economia voltada para a agricultura familiar, ser professora de História, ter crescido e continuar morando em uma comunidade que é um projeto de assentamento e ter a oportunidade de trabalhar com a educação do campo nesta mesma comunidade, é um privilégio que me traz grandes responsabilidades. Pensar a Educação do Campo hoje, é traçar meios de valorizar e incentivar a agricultura familiar, é adotar políticas e postura de preservação ao meio ambiente e trabalhar na teoria e na prática os conhecimentos do campo.

CAPÍTULO 3. UM CAMPO EDUCATIVO A SER EXPLORADO: O QUE A HISTÓRIA TEM A VER COM ISSO?

Na escola do campo, o trabalho pedagógico é realizado com turmas heterogêneas. A heterogeneidade das salas de aula é um fato que se deve não somente às diferenças intelectuais, mas também à diferenciação socioeconômica, à constituição e ao modo de vida da família, aos valores compartilhados, às crenças, às diferentes maneiras de educar, de interpretar e acatar as normas sociais. Na perspectiva da pedagogia crítica, esse fato pode ser explorado de forma positiva, pois propicia ao estudante aprender não só com o professor, mas também com os colegas.

Segundo Fonseca (2003), a proposta de metodologia do ensino de história que valorize a problematização, que busque a análise e a crítica da realidade concebe estudantes e professores como sujeitos que produzem história e conhecimentos. Entende as pessoas como sujeitos históricos, que, no cotidiano, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola, entre outros. Essa concepção de cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência. Essa nova proposta de ensino de história, segundo a autora, ao abarcar vozes e lugares dos diferentes sujeitos históricos, desafia os modelos ideológicos homogeneizadores, que levam ao obscurantismo e à autoexclusão.

A esse respeito, conforme Bittencourt (2009), os desafios dos professores, no atual contexto, são: promover um ensino de história que desperte o interesse do estudante, que leve em conta as especificidades locais, que cumpra o que definem os Parâmetros Curriculares Nacionais e que possibilite uma transformação da realidade.

Diante de todas as adversidades, os professores enfrentam os desafios e buscam reconstruir seus saberes e práticas de forma a proporcionar um ensino de história que auxilie na formação cidadã dos seus estudantes. O ensino de história é capaz de contribuir para que os estudantes adquiram condições de refletir sobre os acontecimentos, localizando em um tempo conjuntural e estrutural, podendo, assim, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural. Comprometido com uma análise crítica da diversidade da experiência humana, pode contribuir pela luta por uma sociedade de direitos, pela democracia e pela paz. Ensinar e aprender História requer assumir o ofício de professor de história como uma forma de luta política e cultural.

O ensino de História, em escolas do campo, que têm como perspectiva a

transformação da realidade de seus estudantes, exige do professor uma transformação pedagógica em que seu papel é superar a compreensão e a prática sobre a disciplina, abrangendo uma reflexão sobre os conteúdos e os valores a ele associados, ampliando a responsabilidade do educador com a formação dos estudantes. É nesse sentido que as metodologias e as técnicas de ensino podem se tornar os aliados dos professores.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE, 2002). Esse documento surge a partir da necessidade de organização da oferta e da estruturação das bases pedagógicas das escolas do campo, representando uma grande conquista para esta população. Conforme essas diretrizes:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE, 2002, p. 1).

Dessa maneira, a Escola do Campo é entendida como um local de produção do conhecimento e vínculo com a comunidade. Se por muito tempo as comunidades do campo foram invisibilizadas, na contramão dessa situação, as diretrizes operacionais para a educação básica do campo propõem que as escolas construam e fortaleçam suas identidades.

As escolas do campo não são homogêneas e possuem suas próprias histórias. Partindo desse pressuposto, o documento define que as escolas têm autonomia, no entanto, as propostas pedagógicas das escolas do campo elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (CNE, 2002, p. 1). Ou seja, é preciso considerar as políticas nacionais e articulá-las às realidades das nossas escolas.

A escola é um local de aprendizado e transformação. As pessoas que frequentam esse espaço buscam absorver novos conteúdos ou reformular conceitos preexistentes. O professor é visto como mediador e direcionador de conteúdos curriculares que são repassados nesse ambiente. Contudo, e apesar do esforço de todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem, a escola nem sempre oferece espaço físico ou

materiais didáticos necessários para que a aplicação de determinados conteúdos possam ocorrer de forma mais expressiva para o estudante. Faz-se necessário que o professor busque alternativas de espaços e materiais que possam contribuir significativamente com o processo de aprendizagem.

Uma das alternativas a que o professor pode recorrer nas suas aulas são os espaços alternativos de aprendizagem, de forma que o estudante se conecte aos conteúdos estudados em sala de aula, trazendo indicativos de práticas comuns ao seu cotidiano, fazendo com que ele também possa participar de forma ativa e autônoma das aulas. Pensando nisso, a pesquisadora Roberta Bencini (2005) salientou que dentre os vários elementos que podem ser explorados na Escola do Campo por parte do corpo de professores está a auto-estima dos estudantes. Este componente indicado pode ser trabalhado de várias maneiras, começando pela valorização de suas formas de lidar com o meio em que vivem até o fortalecimento de suas identidades e bases familiares. É nesse sentido que os profissionais da educação ainda em sala de aula podem por exemplo ensinar temas relacionados ao contexto comum de todos, com prévias noções de pertencimento, como a origem e a importância do campo para o país, a formação positiva da cultura do campo, das medidas agrárias e mesmo de bloco do produtor (que é a segurança que o produtor rural tem no caso de algum acidente, aposentadoria...), da agricultura familiar e, ainda, da preservação do meio ambiente (BENCINI, 2005, p. 42).

Uma vez trazidas estas observações, é importante já orientar ao leitor, especialmente aquele mais atuante na educação, que existe aqui uma preocupação didático-metodológica para a sua aplicação. Isto porque antes de iniciar uma discussão ou explanação sobre qualquer conteúdo curricular com base numa Educação no Campo, se faz necessário que o professor realize um levantamento para averiguar quais são os conceitos que os seus estudantes trazem consigo sobre o tema que será estudado. O levantamento dos conhecimentos prévios é um pressuposto da “Teoria da Aprendizagem Significativa”, de David Ausubel.

Segundo Nogueira e Nascimento (2012) a atribuição de novos conceitos ou novos significados depende da existência de um conhecimento prévio relevante e que estes interajam entre si. Os estudantes são uma caixinha de surpresas! Apesar de muitas vezes se mostrarem desinteressados em algumas aulas, os mesmos carregam consigo uma bagagem de informações extensa. Toda essa bagagem é proveniente do que ele viveu até aquele momento. Vem do convívio com a família, com os amigos, das experiências de vida, dos seus erros e acertos. É muito importante que o professor verifique qual o tipo

de público ele está atendendo. Para isso o professor pode elaborar meios de levantar quais são os conceitos que os estudantes já sabem sobre a temática que será estudada.

Esse levantamento de conceitos pode ocorrer de diversas formas. Pode ser através de um questionário, numa roda de conversa, através de uma atividade, na montagem de um mapa mental, desenhos, pinturas, relatos, exibição de vídeos, seminários. Enfim, uma série de recursos estão disponíveis para que esse ponto primordial no desenvolvimento de uma atividade educacional aconteça.

Na Escola do Campo, a prática é uma metodologia que aliada à teoria contribui e agrega aprendizagens. Na escola Estevão Pereira de Almeida, o projeto intitulado “Horta escolar” vem aprimorando os conhecimentos prévios dos estudantes e auxiliando os professores na interação com toda a comunidade escolar. Entendendo esse projeto como um facilitador de relações e inserção de conteúdos, foi elaborado e aplicado um questionário para estudantes e funcionários, afim de entender o impacto da produção de alimentos no ambiente escolar em suas rotinas e o quanto a história contribui em suas realidades. Somado a aplicação de um questionário previsto no projeto acima mencionado houve ainda a produção de um pequeno material audiovisual (tiragem fotográfica), oriundo das atividades desenvolvidas, e um caderno de campo onde está contido um conjunto de informações nas quais constam as minhas observações e impressões pessoais, subjetivas e reflexivas. É o conjunto desse material que servirá de base para a construção deste capítulo, sendo que nas próximas páginas nos centraremos aos questionários.

A metodologia aqui escolhida como material bruto para ser trabalhado se alinha a uma perspectiva social, nas quais “tratam de eventos do ser humano”, que aliás, “não possuem fácil prestígio, pois seriam cercadas de subjetividade e imprevisibilidade” (CHAER et al., 2011, p. 253). Para além da verificabilidade, encontra horizonte em dados subjetivos e de caráter denso e pessoal que pode abarcar tanto notícias e informações qualitativas, quanto quantitativas, a depender do quadro do comportamento social a qual pretende se montar (GÜNTHER, 2006). Isso vai depender muito do enfoque dado ao estudo de campo e as prerrogativas de alcance em sua aplicação. Para Markoni e Lakatos (1999), esse estudo pode ser colaborativo e de caráter interventivo, haja vista que a aplicação de questionários enquanto papel social envolve um tipo de pesquisa que “tem importância fundamental no campo das ciências sociais, principalmente na obtenção de soluções para problemas coletivos” (1999, p.18).

E mais, pode expandir seu quadro complexo para colaboração em outras áreas próximas de conhecimento, instigando discussões teóricas e metodológicas de cunho

interdisciplinar. Assim, Gil (1999, p. 42) nos lembra que “[...] o conceito de pesquisa aqui adotado aplica-se às investigações realizadas no âmbito das mais diversas ciências sociais, incluindo Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Psicologia, Economia, etc.”

O questionário é uma excelente ferramenta que pode auxiliar o professor no levantamento de conhecimentos prévios. Eles podem ser abertos ou fechados, ou semiestruturados (abertos e fechados). Podem ser elaborados e respondidos online. Podem ser enviados via e-mail, ou até mesmo por aplicativos. E o melhor de tudo, eles garantem total sigilo para o respondente. Mais adiante irei apresentar um questionário respondido pelos estudantes sobre a horta na escola. Esse tipo de questionário é bastante interessante, pois o estudante tem maior liberdade de expressar sua opinião.

O questionário é uma ferramenta que se aplica em uma pesquisa com dados qualitativos, onde se coletam informações que não buscam apenas medir um tema, mas descrevê-lo, usando impressões, opiniões e pontos de vista. Diferente de uma pesquisa baseada em dados quantitativos, onde busca-se por fatos concretos. Assim, Günther (2006), explica essa diferença na interpretação de dados.

Uma distinção mais acentuada entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa diz respeito à interação dinâmica entre o pesquisador e o objeto de estudo. No caso da pesquisa quantitativa, dificilmente se escuta o participante após a coleta de dados. Uma inclusão de acontecimentos e conhecimentos cotidianos na interpretação de dados depende, no caso da pesquisa quantitativa, da audiência e do meio de divulgação. Ao mesmo tempo em que um nível maior de abstração pode impedir a inclusão do cotidiano, qualquer passo na direção de uma aplicação de resultados necessariamente inclui o dia-a-dia. O mesmo se aplica para a questão do contexto. A reflexão contínua, obviamente, não é específica da pesquisa qualitativa; deve acontecer em qualquer pesquisa científica. (GÜNTHER, 2006, p. 203)

Para entender melhor essa diferença, segue um exemplo simplificado de questionário:

1. Com que frequência você participa das atividades relacionadas a horta escolar?

- Sempre*
- Algumas vezes*
- Poucas vezes*
- Muitas vezes*
- Nunca*

Este é um exemplo de questionário fechado, que se aplica em uma pesquisa para coleta de dados quantitativos. Dados quantitativos são estruturados e estatísticos. Eles formam a base para tirar conclusões gerais da sua pesquisa.

Já uma pesquisa com dados qualitativos permite compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas.

2. Das atividades desenvolvidas na horta escolar, qual você prefere realizar?

A pesquisa qualitativa é menos estruturada e busca se aprofundar em um tema para obter informações sobre as motivações, as ideias e as atitudes das pessoas. Assim, quando busco entender a importância social de uma horta na escola, utilizo os princípios básicos de pesquisa. No início do meu trabalho, em junho deste ano (2022), busquei e apresentei informações sobre o desenvolvimento de uma horta e suas características, podendo ser ela caseira, comercial, orgânica, entre outras possibilidades. Através da apresentação desses dados, planejei obter informações sobre o conhecimento prévio e, a partir daí, aplicar um questionário sobre a realidade que estão inseridos. O exemplo a seguir é referente a um questionário aberto, contendo algumas perguntas e respostas sobre a organização de uma horta, o questionário foi retirado da internet e utilizado como referência para entender e classificar os cultivares de uma horta.

HORTA ESCOLAR: perguntas e respostas¹¹

1. O que são hortaliças?

Hortaliça é toda planta de pequeno porte, cultivada em uma horta ou pequeno espaço. Atualmente, algumas hortaliças podem ser cultivadas em grandes áreas, de forma extensiva, como é o caso da cenoura, batata, cebola, tomate para processamento, entre outras. As hortaliças constituem um grande grupo de plantas alimentares que se caracterizam pelo alto valor nutritivo – principalmente porque contêm vitaminas –, delicado sabor, pequeno porte e rápido crescimento.

2. Quais são as principais características das hortaliças?

As hortaliças têm as seguintes características:

- Consistência macia, não lenhosa.
- Ciclo curto, até 120 dias.

¹¹ JORNAL Agrícola: Quem Planta Colhe. [site] **HORTA: Perguntas e Respostas** (Parte 1). 21 jul. 2013. Disponível em: <<https://jornalagricola.wordpress.com/2013/07/21/horta-perguntas-e-respostas-parte-1/>>. Acesso em: 2 mai 2021.

- Exigência de tratos culturais intensivos.
- Cultivo em pequenas áreas.
- Uso de muita mão de obra.

3. O que são verduras?

São plantas cujas partes comestíveis – folhas, flores, botões ou hastes – são verdes. Assim, são consideradas verduras as hortaliças folhosas – alface, rúcula, couve-chinesa e repolho –, ainda a couve-flor e o brócolis (flores) e o alho-porró (hastes).

4. O que são legumes?

São frutos típicos das plantas da família das leguminosas, conhecidos popularmente como vagens, que incluem o feijão comum, o feijão-vagem, a ervilha-comum, a ervilha-torta, a fava, entre outras. Incluem também as hortaliças cujas partes comestíveis são frutos (tomate), sementes (ervilha), raízes (cenoura) e tubérculos (batata).

5. O que são hortaliças condimentares?

As hortaliças condimentares são aquelas utilizadas para melhorar o sabor, o aroma ou a aparência dos alimentos. É um grupo muito grande de plantas e inclui hortaliças muito populares, como a salsa, o coentro, a cebolinha, o orégano e o manjericão, entre outras.

6- Existem uma formas de agrupar as hortaliças?

Sim. Uma das maneiras mais utilizadas é a classificação em grupos de acordo com a parte da planta usada na alimentação, tais como folha, flor, fruto, haste e legume, e com as partes subterrâneas, como raiz, tubérculo, bulbo e rizoma.

7- O que são hortaliças-folha?

Hortaliças-folha ou folhosas são todas aquelas cujas partes comestíveis são as folhas – acelga, agrião, alface, almeirão, cebolinha, coentro, chicória, couve-chinesa, couve-manteiga, espinafre, mostarda, repolho, rúcula, salsa, salsão, serralha e taioba.

8- O que são hortaliças-flor e hortaliças-legume?

São hortaliças cujas partes comestíveis são as flores ou os legumes, por exemplo:

- Hortaliças-flor: alcachofra, couve-brócolo e couve-flor.
- Hortaliças-legume: ervilha torta e feijão-vagem.

9- O que são hortaliças-fruto?

São todas as hortaliças cujas partes comestíveis, do ponto de vista botânico, são os frutos, como abóbora, abóbora italiana, abóbora japonesa, berinjela, chuchu, ervilha em grão, jiló, maxixe, melancia, melão, milho-verde, moranga, morango, pimenta, pimentão, pepino, quiabo e tomate.

10- Quais as hortaliças cujas partes comestíveis são subterrâneas?

Estas hortaliças dividem-se em raiz, tubérculos e bulbos:

- Hortaliças-raiz: batata-doce, beterraba, cenoura, mandioquinha-salsa (ou batata-baroa), mandioca, nabo e rabanete.
- Hortaliças-tubérculo: batata, cará e inhame.

- Hortaliças-bulbo: cebola e alho.

11- O que são hortaliças-haste?

Hortaliças-haste são aquelas das quais se come o caule ou as hastes, como o salsão (ou aipo) e o alho-porró.

12- O que é o sistema convencional de produção de hortaliças?

Considera-se sistema convencional o cultivo comercial de hortaliças adotado em grande parte da produção brasileira, com uso de fertilizantes químicos e agrotóxicos.

13 O que é o sistema de produção orgânico?

O sistema orgânico baseia-se no uso de elementos naturais, principalmente esterco e compostos, em contraposição ao uso de fertilizantes químicos, e não utiliza agrotóxicos para o controle de pragas e doenças. Já existe uma legislação brasileira que estabelece as normas para que um produto seja considerado orgânico, inclusive com certificação externa, para o caso de ser formalmente comercializado. No caso de hortas domésticas, é possível adotar os preceitos básicos do sistema orgânico, sem preocupar-se, entretanto, com a certificação.

14- O que é uma horta comercial?

A horta comercial é voltada especificamente à produção de determinados tipos de hortaliças para venda, com fins lucrativos. Há muitas hortas comerciais que produzem somente tomate e pimentão ou hortaliças folhosas, como alface, rúcula e agrião.

15- O que é uma horta doméstica ou caseira?

É a horta que se destina à produção de hortaliças para o consumo da própria família, na maioria das vezes localizada no quintal da casa. As hortas domésticas são, em geral, estabelecidas em pequenos espaços, com uma grande variedade de hortaliças, principalmente aquelas preferidas e consumidas pela família, incluindo plantas aromáticas e medicinais.

É importante salientar que o questionário proposto teve o intuito de estimular aos estudantes que expressassem suas noções e observações cotidianas relativas aos saberes locais. Neste caso, nos interessava saber até que ponto os mesmos haviam observado qual alimento era cultivado em nossa região, quais traços culturais envolvem esse alimento. Assim, a partir das respostas, pude fazer uma análise da importância do projeto Horta para a comunidade escolar e de como a história pode ser trabalhada de forma transversal, agregando conhecimentos de outras áreas.

Quando falo sobre os traços culturais dos alimentos produzidos e consumidos em nossa região, devo levar em conta que a comunidade é localizada entre dois rios, tendo a presença de ribeirinhos, os pescadores. É uma localidade de produção essencialmente familiar mas que também, em uma velocidade alarmante, vem apresentando monoculturas de grãos características do agronegócio.

A história resgata e dá sentido a uma alimentação que agrega valores, plantamos mandioca, abóbora, quiabo, maxixe que são cultivares que fazem parte da cultura alimentar dos povos tradicionais. O cultivo da horta escolar possibilitou trabalhar de forma diferente, fora da sala de aula, nossos traços culturais, apresentando aos estudantes como nossos hábitos alimentares fazem parte da nossa história, e que devemos entender que a nossa identidade está mais intrinsecamente ligada aos indígenas e africanos, do que propriamente aos europeus.

Agricultura Familiar

Chico Antonio

Alguém já disse que a enxada só presta
 Para puxar cobra pros pés do produtor
 Mas é com ela e a semente que germina
 Que faz a planta dar a fruta, pão e flor
 Pois acredite também que o que resta
 Fauna, flora, água, solo e o que for
 São tratados com carinho e destreza
 E o alimento da mesa tem a mão do agricultor
 Para cuidar não é preciso usar veneno
 Pois o agrotóxico adoece o cidadão
 O camponês aprendeu desde pequeno
 Que o excedente da sua alimentação
 Vai para a economia solidária
 Sanar a fome de toda a nossa nação
 E o agronegócio produz com suas máquinas
 Mercadorias para a exportação
 O lavrador diversifica sua roça
 Cultivando a agroecologia
 Produz verdura, feijão, arroz e farinha
 Peixe, carne e galinha
 Que consome todo o dia
 Para o café, o almoço e o jantar
 E para a nossa segurança alimentar
 Vamos viver, vamos beber, vamos comer
 Produtos da agricultura, agricultura familiar.

No entanto, não devo deixar de lado a questão da alimentação escolar e a importância da agricultura familiar para o abastecimento da merenda na escola. A alimentação adequada é um direito fundamental do ser humano, garantido na constituição, e uma questão inerente à dignidade das pessoas. O direito humano à alimentação adequada consiste no acesso físico e econômico de todas as pessoas aos alimentos e aos recursos. Ao afirmar que a alimentação deve ser adequada entende-se que ela seja adequada ao contexto e às condições culturais, sociais, econômicas, climáticas e ecológicas de cada pessoa, etnia, cultura ou grupo social.

Em 1979, foi instituído o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), visando atender às necessidades nutricionais dos estudantes durante sua estadia na escola, contribuindo para o crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e rendimento escolar. O PNAE, que é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia do Ministério da Educação (MEC), repassa os recursos financeiros do Governo Federal para a aquisição de gêneros alimentícios na alimentação do escolar, pelos estados, Distrito Federal e municípios.

A agricultura familiar ainda é a forma predominante de produção agrícola em várias regiões do Brasil, sendo essencial para a economia de vários municípios. Esta é uma opção viável para a resolução de problemas, como o desemprego, a fome e a desnutrição, proporcionando o desenvolvimento sustentável e a geração de emprego e renda no meio rural. O suporte de políticas públicas fortalecidas pelo apoio local pode transformar a agricultura familiar em uma grande potência de desenvolvimento descentralizado, voltado para a sustentabilidade.

Visando a fortalecer a agricultura familiar e assim promover a segurança alimentar e nutricional, o governo federal sancionou, em junho de 2009, a Lei n. 11.947, que dispõe no Artigo n. 14, sobre a obrigatoriedade da utilização de, no mínimo, 30% dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE). Estes recursos devem ser destinados ao PNAE para a aquisição de alimentos produzidos pela agricultura familiar. Para estabelecer a relação entre agricultura familiar e alimentação escolar, o PNAE estabeleceu princípios e diretrizes, dentre eles a alimentação saudável e adequada, que propiciam a aquisição de alimentos produzidos de acordo com a cultura local e safra. Considerando o estímulo para aquisição de alimentos orgânicos, a agricultura familiar passou a ser vista como uma alternativa promissora na relação de compra e venda de seus produtos pelo Programa, além de viabilizar seu fortalecimento, visto que grande parte dos produtos orgânicos é cultivada pelo agricultor familiar.

A agricultura familiar no Brasil representa uma diversidade de formas de vida, de territorialidades, de projetos e desafios. A conquista da terra, a partir da longa trajetória de luta dos movimentos sociais do campo, aconteceu com características muito específicas em cada canto do país, mas sempre voltada a assentar as famílias na terra, para que pudessem produzir alimentos de qualidade para a população.

Ao cunhar as palavras de ordem “Se o campo não planta a cidade não janta! Se o campo não roça a cidade não almoça!”, os movimentos populares do campo mostram para a sociedade que a agricultura familiar desempenha um papel fundamental para a garantia

do direito humano à alimentação.

A agricultura familiar é uma das principais fornecedoras de alimentos para abastecer as cidades produzindo mais de 70% destes alimentos. Entre as preocupações da agricultura familiar está a de produzir alimentos saudáveis, sadios e sem venenos na mesa dos brasileiros, respeitando a natureza e oferecendo uma variedade de frutas, verduras, legumes e raízes.

Com as minhas experiências e das famílias assentadas da reforma agrária consigo entender melhor o papel social da agricultura familiar no conjunto da sociedade. A alimentação escolar é um exemplo didático sobre isso. A compra de alimentos da agricultura familiar para consumo nas escolas não deve ser entendida apenas no âmbito do abastecimento, mas como um processo de tem possibilidade de construir aproximações entre a classe trabalhadora do campo e da cidade.

Buscar conhecer a origem e a qualidade dos alimentos que são consumidos é uma forma de se posicionar em relação aos desafios conjunturais da agricultura familiar no Brasil. Historicamente somos sujeitos marginalizados pelo Estado. A terra onde vivemos foi conquistada com base em um histórico de organização e luta, assim como o acesso às políticas públicas. A opção feita em muitos municípios, de privilegiar a produção de *commodities* e alimentos industrializados, que não são comida de verdade, para as nossas escolas, reflete a opção pelo projeto neoliberal para a agricultura no Brasil. Mas o que queremos, e sabemos que dá certo, é a defesa do acesso democrático à terra e à produção agroecológica, e a políticas públicas que comprem comida de verdade da agricultura familiar.

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

A educação do campo necessita de um olhar profundo que considere o contexto histórico, social, político, econômico, cultural e ambiental do estado de Mato Grosso e sua estrutura de apoio e logística a um atendimento para demanda, de acordo com especificidades e peculiaridades locais e regionais de cada unidade escolar. Assim, propõe-se uma estrutura pedagógica que corresponda aos anseios das sociedades que vivem no e do campo.

Nesse sentido, a proposta de trabalhar com a disciplina História junto à

Agricultura Familiar no projeto Horta Escolar, visa contribuir para o reconhecimento da diversidade sociocultural no estado de Mato Grosso, garantir o direito à igualdade e à diferença, atender a legislação (quanto à recomendação de considerar as finalidades, os objetos de conhecimentos e metodologia e os processos próprios de aprendizagem dos estudantes do campo), contribuir para a construção de identidades socioculturais dos estudantes do campo e articular as vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e construídos.

A horta escolar, contribui para o desenvolvimento de habilidades que levem o estudante a conhecer o ambiente e a realidade ao seu redor, reconhecer a si mesmo como membro da comunidade em questão, trabalhando em si o sentimento de pertencimento e de afirmação de sua identidade. O estudante deverá identificar os principais produtos agrícolas, atividades econômicas desenvolvidas, principais problemas e potencialidades da região, propor políticas públicas e projetos criativos e inovadores para solucionar e/ou transformar a vida individual ou coletiva. Espera-se que, com o trabalho na horta, seja possível estimular o estudante em seu protagonismo por meio do desenvolvimento de atividades práticas e experiências relacionadas ao seu cotidiano.

Entendendo a horta como a representação da cultura do campo, elaborei um questionário buscando, através das respostas, analisar a importância de uma horta para a comunidade escolar. Selecionei as respostas de três estudantes, uma funcionária da cozinha e um professor, de forma a obter um quadro que apresente de pontos de vista diferentes as transformações ocorridas a partir da prática, o comportamento, a cultura e suas perspectivas futuras. O questionário está reproduzido ao final, no Apêndice I.

Com a aplicação do questionário, foi possível entender que o desenvolvimento do projeto, proporcionou o estabelecimento de relações que ajudou os adolescentes a perceber-se como sujeitos transformadores do meio, a partir do momento que entenderam fazer parte da construção, a compreensão da identidade do grupo ficou mais fácil, tornando possível trabalhar a cultura do campo e a história local.

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo.

Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, é importante a introdução do debate em sala de aula para que se compreenda o papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana.

Conforme Peter Burke (2000), os historiadores se interessam ou precisam se interessar pela memória, considerando dois pontos de vista: como fonte histórica e como fenômeno histórico.

Sob o primeiro aspecto, além de estudarem a memória como fonte para a história, os historiadores devem elaborar uma crítica da reminiscência, nos moldes da operação de análise dos documentos históricos.

No que tange ao segundo aspecto, os historiadores devem estar interessados no que o autor denomina “história social do lembrar”. Partindo-se da premissa de que a memória social, como a individual, é seletiva, faz-se necessário identificar os princípios de seleção e observar como os mesmos variam de lugar para lugar, ou de um grupo para o outro e como se transformam na passagem do tempo.

A questão da memória impõe-se por ser base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo.

Foi pensando nisso que a História Local nos serviu de base para compreendermos a particularidade do contexto a qual estamos tratando. A mesma é entendida como uma modalidade de estudos históricos que contribuiu para a construção dos processos interpretativos sobre as formas como os atores sociais se constituem historicamente em seus modos de viver, situados em espaços que são socialmente construídos e repensados pelo poder político e econômico na forma estrutural de “bairros e cidades”.

A História Local é a história que trata de assuntos referentes a uma determinada região, município, cidade, distrito. Apesar de estar relacionada a uma história global, a história local se caracteriza pela valorização dos particulares, das diversidades; ela é um ponto de partida para a formação de uma identidade regional (MELO, 2014).

É por conta dessas características que a história local tem sido compreendida como história do lugar. Nesse aspecto, a localidade tem-se tornado objeto de investigação e ponto de partida para a produção de conhecimentos sobre o passado (NOGUEIRA;

SILVA, 2010). É a partir do local que o estudante começa a construir sua identidade e a se tornar membro ativo da sociedade civil, no sentido de que faz prevalecer seu direito de acesso aos bens culturais, sendo eles materiais ou não materiais.

Acerca dessas questões, é importante indicar que história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer as pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente quanto no passado (NOGUEIRA; SILVA, 2010).

O local é o espaço primeiro da atuação do homem, por isso, o ensino de história local precisa configurar também essa proposição de oportunizar a reflexão permanente acerca das ações dos que ali vivem como sujeitos históricos e cidadãos. Assim sendo, ensino de história local pode configurar-se como um espaço que o local e o presente são referências para o processo de construção de identidade. Um cuidado que se deve ter com o estudo da História Local é a identificação do conceito de espaço. É comum falar em História Local como a história do entorno, do mais próximo, do bairro ou da cidade. Cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio da série de elementos que o compõem e de suas funções.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, para o 1º e 2º Ciclos, destacam a importância de conhecer as características dos grupos sociais de seu convívio diário, para que ampliem estudos sobre o viver de outros grupos da sua localidade presente, identificando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), em suas séries iniciais valoriza o estudo da localidade:

A preocupação com os estudos de história local é a de que os estudantes ampliem a capacidade de observar o seu entorno para compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia. (BRASIL, 1998, p. 40)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na área de História foram construídos a partir de uma ótica que devem ser tomados como referência para trabalhar a experiência e os contextos mais amplos:

O ensino e aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os estudantes possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações do modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. (BRASIL, 1998, p. 49)

De acordo com o PCN:

Os estudos da história local conduzem aos estudos de diferentes modos de viver no presente em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta dos estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais. Classificando-os como mais evoluídos ou atrasados. (BRASIL, 1998, p. 52)

A História Local foi valorizada também como estudo do meio, ou seja, “como recurso pedagógico privilegiado [...] que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte”, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 9).

Estes parâmetros contribuem para o desenvolvimento de metodologias e estratégias para uma maior compreensão da História Local, como uma estratégia que permite ao educando perceber-se como sendo parte integrante da história, não simples espectador do ensino desta, mas objeto e sujeito, construtor de fatos e acontecimentos que não são simplesmente lineares, mas permeados de descontinuidades próprias do processo histórico.

Enquanto estratégia de aprendizagem, a História Local pode garantir o domínio do conhecimento histórico. Seu trabalho no ensino possibilita a construção de uma história mais plural, que não silencie a multiplicidade das realidades.

Para ensinar História a partir da experiência de vida do estudante, é necessária uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, das memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz as histórias desses sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados.

O trabalho com a História Local no ensino da História facilita, também, a construção de problematização, a apresentação de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, esse trabalho pode

favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do estudante, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica.

Como elemento constitutivo da transposição didática do saber histórico para o saber escolar, a História Local pode ser vista como estratégia pedagógica. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses do estudante, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana.

Tendo em vista que a escola é um lugar de emancipação do sujeito, é preciso pensar pedagogias libertadoras voltadas para a construção do cidadão do campo, que possui vontades, desejos e projetos. Esta é uma atividade que exige reflexão e envolvimento de todos os profissionais da escola. Coletivamente podemos desenvolver formas de ensino-aprendizagem que atuem de acordo com os princípios da Educação do Campo.

Ao desenvolver o complexo processo de formação humana, essa modalidade encontra nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados; ela é mantenedora das raízes e tradições culturais da comunidade, é o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaço de socialização pelas festas e comemorações. Muitas escolas do campo foram construídas com a participação das famílias e da comunidade do seu entorno e a manutenção das mesmas, com qualidade, sempre que possível e desejável, é condição para se assegurar a educação como direito de todos e, evidentemente, dever do Estado.

3.1. Alimentação escolar: um ponto de partida para trabalhar com o Projeto Horta Escolar

Ao realizar um projeto que abarca a teoria e a prática, é necessário problematizar a importância do tema a ser abordado, assim, é fundamental apresentar a história e a relevância do mesmo para o seu público. Para trabalhar com a horta escolar, que exige a ação prática, faz parte da fundamentação dessa prática a apresentação, através dos conteúdos, da história da alimentação na escola.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), popularmente conhecido

como merenda escolar, é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e visa à transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios destinados a suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos. É considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar no mundo e é o único com atendimento universalizado.

O Programa tem sua origem no início da década de 1940, quando o então Instituto de Nutrição defendia a proposta de o Governo Federal oferecer alimentação escolar. Entretanto, não foi possível concretizá-la, por indisponibilidade de recursos financeiros.

Na década de 1950, foi elaborado um abrangente Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, denominado Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil. É nele que, pela primeira vez, se estrutura um programa de merenda escolar em âmbito nacional, sob a responsabilidade pública. Desse plano original, apenas o Programa de Alimentação Escolar sobreviveu, contando com o financiamento do Fundo Internacional de Socorro à Infância das Nações Unidas (FISI), atualmente Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que permitiu a distribuição do excedente de leite em pó destinado, inicialmente, à campanha de nutrição materno-infantil.

Em 31 de março de 1955, foi assinado o Decreto n. 37.106, que instituiu a Campanha de Merenda Escolar (CME), subordinada ao MEC. Na ocasião, foram celebrados convênios diretamente com o FISI e outros organismos internacionais.

Em 1956, com a edição Decreto n. 39.007, de 11 de abril, ela passou a se denominar Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), com a intenção de promover o atendimento em âmbito nacional.

No ano de 1965, o nome da CNME foi alterado para Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) pelo Decreto n. 56.886/65 e surgiu um elenco de programas de ajuda americana, entre os quais destacavam-se o “Alimentos para a Paz”, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID); o Programa de Alimentos para o Desenvolvimento, voltado ao atendimento das populações carentes e à alimentação de crianças em idade escolar; e o Programa Mundial de Alimentos (PMA), da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO/ONU).

A partir de 1976, embora financiado pelo MEC e gerenciado pela CNAE, o programa era parte do II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN). Somente em 1979 passou a denominar-se Programa Nacional de Alimentação Escolar. Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, ficou assegurado o direito à

alimentação escolar a todos os alunos do ensino fundamental por meio de programa suplementar de alimentação escolar a ser oferecido pelos governos Federal, estaduais e municipais.

Em 1994, a descentralização dos recursos para execução do Programa foi instituída por meio da Lei n. 8.913, de 12 de Julho, mediante celebração de convênios com os municípios e com o envolvimento das Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, às quais delegou-se competência para atendimento aos alunos de suas redes e das redes municipais das prefeituras que não haviam aderido à descentralização. Nesse período, o número de municípios que aderiram à descentralização evoluiu de 1.532, em 1994, para 4.314, em 1998, representando mais de 70% dos municípios brasileiros.

A consolidação da descentralização, já sob o gerenciamento do FNDE, se deu com a Medida Provisória n. 1.784, de 14 de Dezembro de 1998, em que, além do repasse direto a todos os municípios e Secretarias de Educação, a transferência passou a ser feita automaticamente, sem a necessidade de celebração de convênios ou quaisquer outros instrumentos similares, permitindo maior agilidade ao processo. Nessa época, o valor diário *per capita* era de R\$ 0,13, ou US\$ 0,13 (o câmbio real/dólar nesse período era de 1/1).

A Medida Provisória n. 2.178, de 28 de Junho de 2001 (uma das reedições da MP n. 1.784/98), propiciou grandes avanços ao PNAE. Dentre eles, destacam-se a obrigatoriedade de que 70% dos recursos transferidos pelo governo federal sejam aplicados exclusivamente em produtos básicos e o respeito aos hábitos alimentares regionais e à vocação agrícola do município, fomentando o desenvolvimento da economia local.

Outra grande conquista foi a instituição, em cada município brasileiro, do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) como órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento para a execução do Programa. Isso se deu a partir de outra reedição da MP n. 1.784/98, em 2 de Junho de 2000, sob o número 1979-19. Atualmente, os CAEs são formados por representantes de entidades civis organizadas, dos trabalhadores da educação, dos discentes, dos pais de alunos e representantes do poder Executivo.

Em relação aos recursos financeiros, o PNAE transfere valores *per capita* diferenciados para atender as diversidades étnicas e as necessidades nutricionais por faixa etária e condição de vulnerabilidade social. Dessa forma, merece destaque o fato de o Programa priorizar os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas quanto à aquisição de gêneros da Agricultura

Familiar, bem como diferenciar o valor do *per capita* repassado aos alunos matriculados em escolas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos. Em 2012, aumentou o valor repassado aos alunos matriculados em creches e pré-escolas, sob a diretriz da política governamental de priorização da educação infantil.

Em 17 de junho de 2013, foi publicada a Resolução FNDE n. 26, que fortalece um dos eixos do Programa, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), ao dedicar uma Seção às ações de EAN. Essa medida vai ao encontro das políticas públicas atuais relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), visto a existência do Plano de SAN, do Plano Nacional Combate à Obesidade e do Plano de Ações Estratégicas para o enfrentamento das Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNT).

Destaca-se ainda que, em 2 de abril de 2015, a Resolução CD/FNDE n. 4, considerando o fortalecimento da Agricultura Familiar e sua contribuição para o desenvolvimento social e econômico local, alterou a redação dos artigos 25 a 32 da Resolução FNDE n. 26, que tratavam da aquisição de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou suas organizações.

A Resolução publicada em 2015 modificou a forma de aplicação dos critérios para seleção e classificação dos projetos de venda; estabeleceu o que são grupos formais e informais de assentados da reforma agrária, comunidades tradicionais indígenas e quilombolas e critérios para desempate; definiu os locais onde deverão ser divulgados os editais das chamadas públicas; incluiu o documento para habilitação dos projetos de venda dos grupos formais; estabeleceu os preços dos produtos a serem adquiridos da agricultura familiar são aqueles publicados na chamada pública; definiu o limite individual de venda para o agricultor familiar na comercialização para o PNAE por entidade executora; estabeleceu novas regras para o controle do limite individual de venda dos agricultores familiares; e definiu modelos de edital de chamada pública, de pesquisa de preços de projeto de venda e de contrato.

Neste sentido, trabalhar com projetos que visam agregar a alimentação escolar surge a partir das demandas regionais, locais, sociais, culturais e econômicas de grupos que lutam por uma educação que reconheça a identidade e respeite a diversidade de cada um deles. Dessa forma, a parte diversificada do currículo deve abranger os saberes circunscritos no espaço do estudante. Considerando que a escola é um local que ressignifica e recria a cultura e onde se reconstruem as identidades, é preciso valorizar as próprias raízes.

A escola, dessa forma, deve considerar as experiências que os nossos estudantes

trazem para o espaço escolar. De acordo com Freire, “não é possível ao (à) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola” (1992, p. 59). Assim, o currículo específico da Educação do Campo prevê ações que fortalecem a dinamicidade da escola, envolvendo o estudante e fazendo com que ele cultive as práticas da comunidade.

São ações simples, mas que contribuem para o aprimoramento dos mesmos e preparação para o mercado de trabalho, considerando que muitos podem aplicar em suas pequenas propriedades o conhecimento adquirido na escola e melhorar a renda familiar, ou ainda propiciar novas possibilidades de acordo com o projeto de vida de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo meu trabalho tentando expressar o que foi, para mim, todo esse processo chamado curso de Mestrado. Esta sessão de minha dissertação tem como função, concluir meu trabalho escrito. Mas não desejo que seja um ponto final, uma mera conclusão. Que seja uma reflexão sobre a atuação do professor em sala de aula, como um intermediador do conhecimento, mas também influenciador de todo o processo de aprendizagem.

Quando comecei meu curso de Mestrado acreditava ter me tornado uma repetidora de conteúdo. Em minha primeira aula do Mestrado fiquei impressionada com o quanto professores da educação básica como eu, estavam muito mais conscientes de uma vida acadêmica e já traziam propostas de pesquisas. Comecei a estudar, problematizar e observar minha prática docente. Algo que se tornou inédito para todos nós nesse período foi trabalhar e estudar durante a pandemia da Covid-19, pois perdemos o contato direto com os professores, colegas e alunos, assim, a cada aula do curso minha ânsia em melhorar a minha prática docente aumentava e me redescobri professora de História. Voltar a ser estudante, me mostrou que poderia ser uma professora melhor. Descobri que nos anos havia inventado e reinventado várias estratégias para transmitir o conteúdo, seja nos trabalhos passados para os estudantes, nos resumos no quadro ou nas explicações orais. Ou seja, havia produzido conhecimento.

Escrever sobre uma prática realizada por mim, permitiu que me enxergasse como produtora de conhecimento, mas principalmente me permitiu refletir novamente sobre o papel do professor em sala de aula. De forma geral, pude voltar a admirar minha profissão. De forma específica, na área de História, voltei a crer na sala de aula do Ensino Básico como um local de construção do pensamento histórico e de debate historiográfico.

Ao longo do trabalho, busquei na minha escrita abordar problemáticas do cotidiano no campo, considerando que essa dissertação é uma pesquisa sobre a Educação do Campo com uma prática voltada para estudantes do campo. Busquei historicizar o campo, falar sobre a reforma agrária e alguns movimentos de luta pela terra e de que forma tudo isso influenciou para hoje haja uma política de educação voltada para o campo, com uma parte diversificada, específica para o campo.

Na terceira parte do trabalho, me proponho a construir junto com os estudantes os saberes do campo, onde falo sobre o projeto Horta Escolar e a agricultura familiar, e analiso os conhecimentos prévios que trazem para a prática escolar. Concluo essa

dissertação com a certeza de que há muito ainda a ser estudado e muitas propostas a serem feitas para a educação, e com o sentimento de estar contribuindo para o ensino de história na zona rural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosiléia Oliveira De. PAIVA, Ayane De Souza. A Construção Da História Ambiental Como Estratégia Para Contextualização Didática Das Relações Sociedade E Natureza Na Ilha De Maré – Salvador – BA. **Estudos IAT**, Salvador, v.2, n.1, p. 22-44, jan./jun., 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas De Formação De Educadores(As) Do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.) **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BAZILLI, Chirley. ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100010>>. **Desigualdades raciais na escola**•Educ. Pesqui. 29 (1)•Jun.2003.

BENCINI, Roberta. O orgulho de estudar no campo. **Nova Escola**, Brasília: v.20, n. 185, set. 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. (Repensando o Ensino). Editora Contexto: São Paulo, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. Editora Cortez: São Paulo, 2009.

BONFIM, Vania Maria da Silva. “A identidade contraditória da mulher negra brasileira: bases históricas”. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. (Sankona: matrizes africanas da cultura brasileira, 4). São Paulo: Selo Negro, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). II PLANO NACIONAL DE REFORMA AGRÁRIA Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural. [folheto] S/D. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nac_reforma_agraria_2.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos – História**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Política Nacional de Educação Ambiental. **Lei Federal nº. 9.795**. Brasília, 27 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 11 ag. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n . 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,(...). Brasília: UNIÃO, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Curriculares Para O Ensino Médio: Conhecimentos de História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Coleção explorando o ensino de história: Ensino Fundamental**. Volume 21, Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 12.288 de 20 de Julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: UNIÃO, 2010.

BURKE, Peter. “História Como Memória Social”. In: **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CALAZANS, Maria Julieta Costa (Coord.). **Caracterização de programas de educação rural no Brasil: algumas experiências das três últimas décadas**. 1º relatório parcial. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1981. 85p.

CALAZANS, Maria Julieta Costa (Coord.). **Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil**. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1979. 192p.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-51.

CARVALHO, Ely Bergo; COSTA, Jamerson Sousa. Ensino de história e meio ambiente: uma difícil aproximação. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 49-73, jul./dez. 2016.

CGMA. **Perfil territorial – Baixada Cuiabana**. Secretária de desenvolvimento territorial. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Maio 2015. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_016_Baixada%20Cuiabana%20-%20MT.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia Ribeiro. Evidência. “A técnica do questionário na pesquisa educacional”. **Araxá**, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CNE. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 maio 2021.

DA SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes; BORGES NETO, Mário. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando -Revista Eletrônica de Culturas e Educação** Caderno temático: Cultura e Educação do Campo N. 3 p. 45-60, Ano 2 (Nov/2011).

DAHL, R.; LINDBLOM, C. E. **Política, economia e bem estar social**. Rio de Janeiro: Lidaador, 1971.

DIAS, Antônio João Prestes; PEREIRA, Elenita Malta. A primeira aula de história ambiental na UFRGS. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 4, n. 6, p. 70-89, jan/dez 2017.

DINIZ, Debora; GEBARA, Ivone. **Esperança feminista**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019.

FERNANDES, Viviane Barboza. SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros** n. 63 abr. 2016. pp.103-120.

FIORINI, Vanessa. A questão agrária no Brasil: da invasão ao século XXI uma história de espoliação. **Revista Resistência Litoral** (Matinhos PR), Vol. 1 N. 1 p. 10 – 28, jan/jun de 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho. Editora Papirus: São Paulo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GERHARDT, Marcos; NODARI, Eunice. Aproximações entre história ambiental, ensino de história e educação ambiental. In: BARROSO, V. L. M. et. al. **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST/ANPUH, 2010. p. 57- 72.

GERMINARI, Geyso D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR** [On-line], Campinas, n.42, p. 54-70, jun2011 - ISSN: 1676-2584.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Atlas da questão agrária brasileira**. Presidente Prudente: Unesp/NERA, 2008.

GIROUX, Henry & SIMOM, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A Vida Cotidiana Como Base Para O Conhecimento Curricular. In: MOREIRA, Antônio F. B. e Silva, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Maza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GUIDO, Humberto. Filosofia da Educação: entre o anti-moderno e o ultra-moderno. In: HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo (orgs.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria – RS, Biblos, 2007.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2006.

HILLENKAMP, Isabelle. Economía solidaria y transformación social: pluralidad y tensiones. In: _____. **Solidaridad económica y potencialidades de transformación en América Latina**. Una perspectiva descolonial (Buenos Aires: CLACSO, octubre de 2012).

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário, 2006**. Agricultura Familiar. Disponível em:

<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/9827-censo-agropecuario.html?=&t=destaques>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2010.**

Disponível em:

<<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2000.**

Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9663-censo-demografico-2000.html?edicao=9771&t=sobre>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produção Agrícola Municipal, 2012.**

Disponível em: <[https://ftp.ibge.gov.br/Producao_Agricola/Producao_Agricola_Municipal_\[anual\]/2012/tabelas_pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Producao_Agricola/Producao_Agricola_Municipal_[anual]/2012/tabelas_pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2020.

JORNAL Agrícola: Quem Planta Colhe. [site] HORTA: Perguntas e Respostas (Parte 1). 21 jul. 2013. Disponível em: <<https://jornalagricola.wordpress.com/2013/07/21/horta-perguntas-e-respostas-parte-1/>>. Acesso em: 2 mai 2021.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: _____. **História e Memória.** Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental.** Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Jisilaine Antunes. **Educação do Campo e direitos humanos:** uma conquista, muitos desafios. 2015

MACEDO, Severine Carmem. Prefácio. In: WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência – 2013: Homicídios e Juventude no Brasil. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude/CEBELA/FLACSO, 2013.

MACHADO, Luane Cristina Tractz. Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. **EDUCERE.** XIII Congresso Nacional de Educação / IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE / VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/CÁTEDRA

UNESCO. Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/61630203-Da-educacao-rural-a-educacao-do-campo-conceituacao-e-problematizacao.html>>.

Acesso em: 2 maio 2021.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. SANTOS, Marilza de Oliveira. A constituição da identidade negra nos textos e livros didáticos no ensino fundamental. **Revista Exitus,** Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-26, e020034, 2020.

MAH, Marcelo Lapuente. MARTINEZ, Paulo Henrique. História ambiental: entre o passado e o futuro. **Nova Revista Amazônica,** v. IX, n. 3, dez. 2021. ISSN: 2318-1346.

- MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARTINEZ, Paulo. **História ambiental no Brasil: pesquisa e ensino**. São Paulo: Cortez, 2006
- MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT)**. Cuiabá: SEDUC/UNDIME, 2018 Disponível em: <<https://sites.google.com/view/bnccm/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso?pli=1>>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- MELO, Francisco Egberto. Currículo e Ensino da História Local no mundo globalizado. In: MELO, F. E; BEZERRA, S.N.R.F (org). **História Local e Ensino: saberes e identidades**. Recife: Linceu, 2014.
- MIGNOLO, W. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.
- MIZAEEL, Náide Cristina de Oliveira. GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Construção da identidade negra na sala de aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder. **Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação – UFG – Regional Jataí**. V. 11, n. 2, 2015.
- MOTA, André. Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso de Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930. **Interface Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v. 14, n. 32, p. 9-22, jan./mar. 2010.
- MOUJÁN, Inês Fernandez; RAMOS JÚNIOR, Dornival Venâncio; CARVALHO, Elson Santos Silva. **Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres**. Goiania: Ecomvens; Palmas: Editora EDUFT, 2020.
- NASCIMENTO, Abdias. “Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira” In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. (Sankona: matrizes africanas da cultura brasileira, 4). São Paulo: Selo Negro, 2009.
- NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. **Saeculum – Revista de História**. João Pessoa: Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997.
- NOGUEIRA, João Carlos; NASCIMENTO, Tânia Tomázia. Patrimônio cultural e cultura afro-brasileira: conflitos e mediações. In: NOGUEIRA, João Carlos; NASCIMENTO, Tânia Tomázia (orgs.). **Patrimônio cultural, territórios e identidades**. Florianópolis: Atilénde, 2012. p. 67-83.
- NOGUEIRA, Natania Aparecida da Silva; SILVA, Lucilene Nunes. Os desafios para a construção de uma história local – o caso de Leopoldina. Zona da Mata de Minas Gerais. **Polyphonía**, v.21/1, p. 229-242, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

OST, François. **Natureza a margem da Lei:** a Ecologia à prova do Direito. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PEREIRA, Elenita Malta. História ambiental e ensino de história: uma experiência de Nowtopia. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 137-156, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3517/3350>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Ed.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, R. I. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes-significado na construção da identidade e da cidadania. In: M. R. S. Poto, A. M. Catani, C.L. Prudente & R. S. Gilioli. **Negro, educação e multiculturalismo.** Ed. Panorama, 2002.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BOMFIM, Hanslivian Correia Cruz. Educação no campo e seus aspectos legais. In: **Formação de professores, contextos, sentidos e práticas/VII Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividades e Educação.**

RODRIGUES, Tatiane Consentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>>. Acesso em: 9 out. 2021.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história:** uma teoria da história como ciência /; tradução de Estevão C. de Rezende Martins. --Curitiba: Editora UFPR, 2015. 324 p.: il. -(Série Pesquisa; 270) p. 247 a 273.

SÁ, Ana Paula dos Santos de . Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das Leis 10.639/03 E 11.645/08. **Educação Em Revista** (Online) , v. 37, p. 1-19, 2021. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/edur/a/Y3564sh9m9DgZxGjdyz87KN/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo.** São Paulo: CIA. das letras, 1995.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender:

- estratégias escolares e ensino de história em tempos turbulentos. In: Ana Maria Monteiro; Adriana Ralejo. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2019, v. 1, p. 21-42.
- SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres**. Madrid: Traficante de Sueños, 2016.
- SILVA, Lourdes Helena; COSTA, Vânia Aparecida. Educação Rural. **Revista Presença Pedagógica**, v. 12 n. 69 mai./ju. 2006.
- SILVA, T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SILVA, T. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: T. T. Silva (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. pp.190-207.
- SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007
- SOUZA, Geraldine Mendonça de. Trajetórias da luta negra pela Educação: uma inspiração em Mundinha Araújo. **Dissertação de Mestrado** Profissional em Ensino de História. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1ª ed. Tradução: Sandra Goulart Almeida [et al.] Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- TITO, M. R.; NUNES, P. C.; VIVAN, J. L. **Desenvolvimento Agroflorestal no Noroeste de Mato Grosso: dez anos contribuindo para a conservação e uso das florestas**. Resultados do Componente Agroflorestal do Projeto BRA/00/G31. Brasília, Brasil. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Secretaria de Meio Ambiente do Estado de Mato Grosso (Sema/MT) e Centro Mundial Agroflorestal (Icraf). Projeto Promoção da Conservação e Uso Sustentável da Biodiversidade nas Florestas de Fronteira do Noroeste de Mato Grosso (BRA/00/G31). 2011. 134 p.
- VALENTINI, C. M. Impactos socioambientais gerados aos pescadores das comunidades ribeirinhas de Bomsucesso-MT. **Revista Holo**s, v. 4, ano 27, 2011.
- VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.
- ZAMBONI, Ernesta. O Ensino de História e a Construção da Identidade. **História. Série Argumento**. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.
- ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. **Saeculum – Revista de História**, nº 6/7 – jan./Dez., 2000/2001.

APÊNDICES

Apêndice I

HORTA ESCOLAR: perguntas e respostas

QUESTIONÁRIO

1. De que maneira você participa do projeto Horta Escolar?
2. Quais são suas práticas, o que você faz referente a horta e seus cultivares?
3. Você trabalha com o cultivo em casa?
4. Quais são os alimentos que você e sua família cultivam?
5. Qual a importância para a subsistência da sua família, o cultivo desses alimentos?
6. Como é a alimentação na escola?
7. A alimentação escolar melhorou com a produção da horta?
8. Você percebe maior união entre os estudantes com os trabalhos na horta?
9. É possível trabalhar com a horta na disciplina de história?
10. Quais alimentos produzidos em uma horta nossa região mais consome e não pode faltar na horta escolar?

RESPOSTAS:

Respondente 1

1. *No que eu puder.*
2. *Planto sementes, rego as hortaliças e ajudo quem precisa.*
3. *sim*
4. *Rucula, cebolinha, pimenta, melancia e mandioca.*
5. *É importante para o nosso consumo diario.*
6. *Boa.*
7. *Sim.*
8. *Sim.*
9. *Na minha opinião sim.*
10. *Alface.*

Respondente 2

1. *Orientando os estudantes da importância do cultivo da horta escolar*
2. *Buscamos sempre novas técnicas, para assim melhorarmos nosso cultivo com qualidade e diversas variedades*
3. *Sim*
4. *Alface, couve, tomate, cenoura, rúcula, todo tipo de tempero verde, espinafre, e fora da horta temos mandioca, bananas e abacaxis.*
5. *É de total importância, pois além de não precisarmos comprar, ainda o que produzimos enriquece a nossa alimentação.*
6. *É de qualidade, e de fundamental importância*
7. *Muito, temos verduras fresquinha da horta, e principalmente produzida sem agrotóxicos.*
8. *Sim, é o momento especial para eles.*
9. *Com certeza, daria ao estudante toda uma base da importância e osurgimento da horta tanto escolar quanto em suas casas.*
10. *Acredito que sejam as folhas verdes: alface, couve, rúcula etc.*

Respondente 3

1. *Maneira ativa no quesito mão de obra*
2. *Auxílio na manutenção dos canteiro e na irrigação*
3. *Sim*
4. *Banana e mandioca*
5. *Ajuda a complementar a renda familiar*
6. *Ótima*
7. *Sim, pois complementa e enriquece a alimentação dos estudantes*
8. *Sim, pois todos trabalham juntos almejando resultados que beneficiará a todos*
9. *Claramente sim, pois desde o descobrimento do Brasil os colonos vem cultivando os campos produzindo os alimento de lá pra cá melhorando suas técnicas de plantios tornando hoje o Brasil o maior produtor de alimento do mundo*
10. *Uma horta produz hortaliças e legumes os mais consumidos são alface, rúcula temperos, Cebolinha, salsa, coentro, legumes, tubérculos, cenoura, beterraba, batata doce*

Respondente 4

1. *Como professor responsável*
2. *Como características mais marcante, temos o caráter intensivo, a teoria de como deve ser feita a germinação das sementes e o replantio ou quando é feito o plantio direto, quanto à utilização do solo, aos tratamentos culturais, à mão-de-obra, as ferramentas e aos*

insumos agrícolas modernos (sementes, defensivos e adubos orgânicos). Empregam-se esses insumos em quantias adequada por área cultivada.

3. *Sim*
4. *Mandioca, banana, abóbora, limão, abacaxi e milho*
5. *Uma alimentação saudável e o excedente pode ser vendido.*
6. *A alimentação da escola segue um cardápio preparado pela nutricionista da secretaria de educação do estado de Mato Grosso.*
7. *Sim, os estudantes adoram, quando eles estão se alimentando e comentam que as verduras vieram da horta que eles ajudaram a produzir.*
8. *Sim, não só a união como a interação entre eles e a organização e responsabilidades que eles tem.*
9. *Sim é possível.*
10. *O alface, tomate, couve, maxixe, quiabo, mandioca, e outros.*

Respondente 5

1. *Ajudando nas doações de mudas, ajudando a cultivar, no que for preciso.*
2. *A prática como cuidar, no preparo da terra até o cultivo delas. Faço o preparo dos cultivos para os estudantes na escola.*
3. *sim, trabalho*
4. *cultivamos mandioca, abóbora, alface, couve, etc..*
5. *a importância de ter uma alimentação saudável, sem muitos agrotóxicos que acabam fazendo mal a saúde.*
6. *a alimentação na escola procura ser muito saudável com a ajuda das hortas escolares, melhorando a alimentação dos estudantes.*
7. *melhorou 100% pois temos verduras fresquinhas colhidas pelos próprios estudantes.*
8. *percebo muita união, sempre estão dispostos e unidos.*
9. *sim, pois são dinâmicos nas aulas também..*
10. *cheiro verde, Alface*

Apêndice II

Guia Didático

Prof^a Terezinha Daiane

**Alimentação escolar e aplicação do projeto:
Horta Escolar**

1.1. Alimentação escolar

História - um ponto de partida para a elaboração e implementação do projeto Horta Escolar

*Para o café, o almoço e o jantar
E para a nossa segurança alimentar
Vamos viver, vamos beber, vamos comer
Produtos da agricultura, agricultura
familiar.
(Música Agricultura Familiar, Chico
Antônio).*

Para trabalhar com um projeto que abarca a teoria e a prática, é necessário problematizar a importância do tema a ser abordado, assim, é fundamental apresentar a história e a relevância do mesmo para o seu público. Para trabalhar com a horta escolar, que exige a ação prática, demonstrar através dos conteúdos a história da alimentação na escola é uma forma de fundamentar essa prática.

Tanto a LDB nº9394/96, com relação à Base Diversificada, quanto demais decretos, resoluções, pareceres e normativas, apresentam embasamento para garantir a oferta do projeto. A produção de alimentos agrícolas em larga escala tem sido uma prática constante do ser humano ao longo da história, porém, a custo ambiental elevado, comprometendo a sustentabilidade dos ecossistemas agrícolas.

O avanço tecnológico nas atividades agrícolas sem a preocupação ambiental pode trazer problemas como a erosão do solo, a poluição das águas, do solo, do ar e até mesmo a contaminação dos alimentos.

A Agroecologia como metodologia de trabalho a ser adotada no campo tem ganhado cada vez mais espaço. O termo Agroecologia vem sendo utilizado como referência para as práticas agrícolas que buscam obter boa produtividade animal e vegetal aliada à diversidade de alimentos, com a percepção norteadora de que a Terra é um Planeta Vivo e que as futuras gerações têm o mesmo direito das gerações atuais de viverem em um ambiente saudável, em que haja a proteção dos recursos naturais.

A principal função do trabalho com o projeto Campo em Ação é sensibilizar a todos sobre a importância do viver saudável agradável e também harmônico, e que as comunidades tenham conhecimento do fundamental papel que a escola desempenha nesse tema. Horta Escolar é uma ideia que concilia todas as questões relativas à produção sustentável dos alimentos, nesse sentido, espera-se com a horta na escola a oportunidade de promover e reforçar o melhoramento da qualidade da merenda escolar e, conseqüentemente, impactar de forma positiva a alimentação dos moradores.

MATERIAL PEDAGÓGICO

Guia Didático

Dica: Pesquise imagens de hortas e vários cultivares para apresentá-las aos estudantes.



O presente guia didático pretende apontar possibilidades de trabalho dentro da disciplina História, envolvendo a teoria sobre a alimentação escolar e o trabalho prático na horta, cuja produção fornece temperos, legumes e verduras para o fortalecimento dessa alimentação. Esse guia didático foi desenvolvido a partir do trabalho com estudantes das turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental - Anos Finais e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, podendo ser aplicado também no 6º e 7º anos, Ensino Fundamental.

Esta é uma proposta de cunho interdisciplinar, articulando conjuntamente as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Proporcionar esse diálogo entre as áreas é importante na prática pedagógica, na medida em que possibilite aos(as) estudantes perceber a conexão entre os saberes que se desenvolvem na escola.

Quanto à metodologia, as aulas serão expositivas, dialogadas e práticas a partir da leitura de textos e apresentação dos trabalhos desenvolvidos, incentivando a realização de debates. As aulas serão ministradas quinzenalmente, sendo um total de 6 aulas. Ao abordar as questões dos hábitos alimentares, busca-se compreender o caráter cultural da alimentação como parte relevante que compõe os patrimônios imateriais da região.

O patrimônio imaterial cuida da preservação dos bens culturais de natureza imaterial, como os ofícios e saberes artesanais, as maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher, de utilizar plantas como alimentos e remédios, de construir moradias, mas também manifestos através das danças e músicas, incluindo também os modos de vestir e falar, os rituais e festas religiosas e populares, as relações religiosas, sociais e familiares que revelam os múltiplos aspectos da cultura cotidiana de uma comunidade (IPHAN, 2012).

Professora (o), na escola que você atua, a alimentação tem características culturais, traços da identidade regional?

AULAS 01 E 02

As aulas 1 e 2 são compreendidas como introdutórias e, por isso, seguem o formato de apresentação e familiarização com os assuntos.

Nessas aulas estão previstas a introdução à proposta e necessidade de se trabalhar os conteúdos relacionados ao tema, bem como a apresentação do projeto horta escolar.

Faz também parte das atividades iniciais propor uma pesquisa sobre os hábitos alimentares dos estudantes e suas famílias, como legumes, folhagens, tubérculos mais consumidos e cultivados, etc. A pesquisa objetiva proporcionar maior familiaridade dos estudantes com o tema, apresentando seus conhecimentos prévios. Também objetiva propiciar a construção de outros conhecimentos relacionados a história local.

Neste momento introdutório, será exibido o vídeo:
“#EuFiscalizo - Alimentação Escolar”
Disponível em: <<https://youtu.be/a2vFGLUx4TY>>.

O vídeo tem como objetivo apresentar o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE e, a partir das informações contidas nele, refletir e debater se o programa atende as demandas na escola, se a alimentação proposta pelo programa é correspondente à oferecida.

Aqui trago o tema para uma apresentação local, é importante que os estudantes conheçam a história da região (comunidade, bairro, cidade), para que possamos compartilhar conhecimentos e entender quais são nossas identidades.

A Escola Estadual Estevão Pereira de Almeida, de onde este projeto emerge, está localizada no P. A. Forquilha do Rio Manso, a mais de 40 quilômetros da cidade de Rosário Oeste, estado de Mato Grosso. Na segunda metade do século XIX, essas terras eram grandes produtoras de cana de açúcar, originando a partir dela o açúcar de barro, a rapadura de cana e a cachaça.

Já no século XX, a criação de gado se destacou na região. Em 1997, a fazenda foi transformada em projeto de assentamento pela reforma agrária, e a produção de alimentos tornou-se variada, dando destaque ao cultivo da mandioca, banana da terra, abóboras, batata doce, feijão, hortaliças entre outros.

Nessas aulas introdutórias será proposto aos estudantes que sigam um roteiro para conhecer a história da comunidade através de relatos orais, coletados de seus pais, avós, vizinhos, etc., que irão permear os debates em torno das escolhas do que cultivar na horta escolar.

Questionário

Cultivo de alimentos na região:

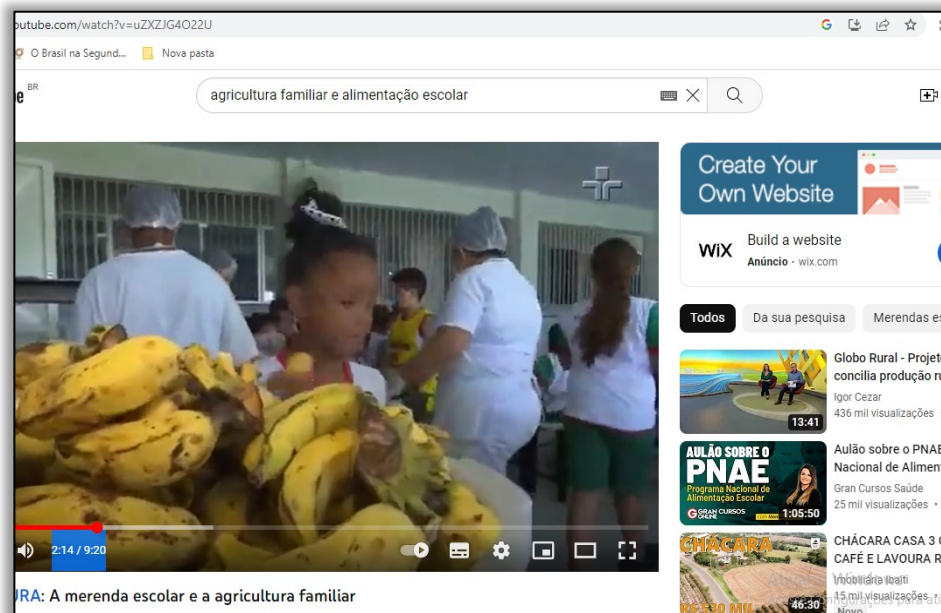
- 1) A partir do momento que passou a morar na zona rural, a agricultura familiar faz parte da rotina familiar?
- 2) Quais são os alimentos cultivados?
- 3) Qual o destino dado à produção agrícola, ela é vendida ou é para o consumo da família?
- 4) Quantos membros da família estudaram na escola local? Qual o significado dessa escola na vida dessas pessoas?
- 5) Como é a alimentação escolar?

AULAS 03 E 04

As aulas 3 e 4 darão sequência às discussões das aulas iniciais e serão apresentados dois vídeos curtos sobre a agricultura familiar e a merenda escolar. Os vídeos são utilizados para apresentar a familiaridade com a realidade local.

- Vídeo 1: A merenda escolar e a agricultura familiar [1];
- Vídeo 2: Políticas Públicas de Segurança Alimentar e Nutricional para a Agricultura Familiar [2].

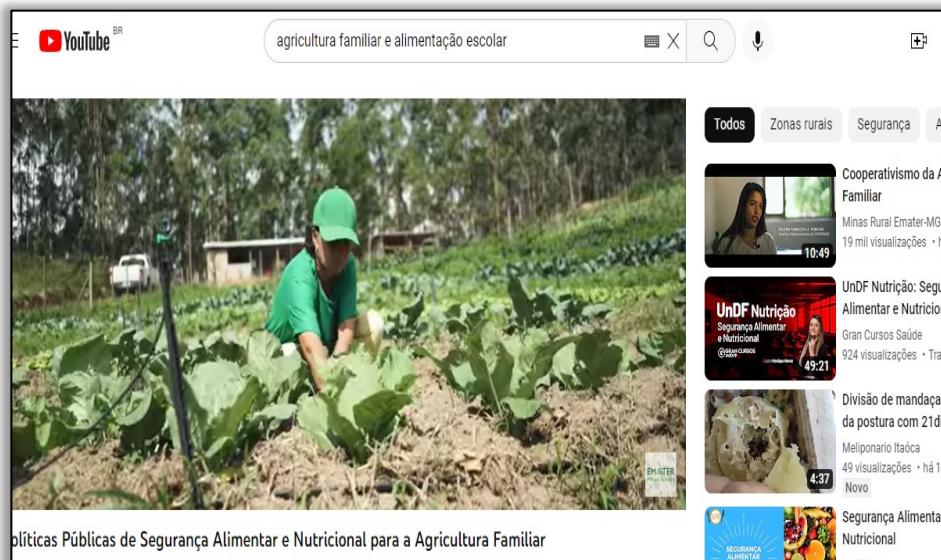
Vídeo 01



[1] O vídeo “A merenda escolar e a agricultura familiar” é uma reportagem que aborda programas de governo para melhorar a renda familiar. O Governo Federal lançou, em 2003, o Programa Fome Zero com a promessa de agregar iniciativas anteriores, como o Programa Comunidade Solidária, e criar mecanismos para estimular a produção e geração de renda das famílias rurais. O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), criado em 2003, e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), regulamentado pela Lei 11.947 de 2009, nasceram como programas intersetoriais que, dentre outros objetivos, buscam efetivar e operacionalizar a necessária associação da produção familiar local e o consumo de alimentos em quantidade e qualidade compatíveis com o conceito de segurança alimentar, conforme definido pela Lei 11.346 de 2006. Governos estaduais e municipais compram esses alimentos e, parte, é encaminhado para a merenda escolar. A equipe do AgroCultura mostra esta parceria, em vigor até hoje.

Acesse o vídeo aqui: <<https://youtu.be/uZXZJG4O22U>>.

Vídeo 02



[2] O vídeo “Políticas Públicas de Segurança Alimentar e Nutricional para a Agricultura Familiar” é uma reportagem produzida pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER-MG), onde é abordada a alimentação saudável, agregada a segurança alimentar e importância da agricultura familiar para se garantir isso. A segurança alimentar vai muito além das diretrizes das políticas públicas de segurança alimentar e nutricional. Conscientizar a sociedade a consumir produtos in natura, vindos diretamente de pequenas famílias da agricultura familiar local, alimentação saudável, segura e sustentável promove saúde, educação e qualidade de vida para todos.

Acesse o vídeo aqui: https://youtu.be/4FU_GNtr1pE

As temáticas da agricultura familiar e alimentação escolar apresentam complementaridade entre si. São temas que agregam múltiplos sentidos quando direcionados a uma comunidade oriunda de um projeto de assentamento. O trabalho com a horta escolar repercute nas casas da comunidade, por meio dos diálogos entre os estudantes e seus familiares, compartilhando sobre o que está sendo feito na escola, consumido no refeitório. A horta também representa possibilidades de renda, pois o trabalho desenvolvido na escola é levado para casa, na forma de excedentes da horta.

Será apresentada uma proposta que os leve a pensar o seu cotidiano e lugar social, a partir da confecção de um caderno de campo, onde a turma irá registrar as fases do projeto horta. Levando em conta que as aulas práticas, preparo dos canteiros, plantio e colheita das hortaliças são realizadas com a supervisão do professor de Ciências da Natureza, o caderno de campo será o instrumento que utilizarão para apresentar os resultados do projeto. Esses registros serão feitos através de imagens com descrições feitas pelos estudantes.

AULA 05 E 06

Momento de interação, reflexão e socialização do conhecimento e dos trabalhos produzidos, como os questionários e cadernos de campo.

Discussão e reflexão sobre a parte diversificada do currículo, Ciências e Saberes do Campo, concatenando as experiências vivenciadas com o aprendizado acerca da história local, a cultura regional e o patrimônio imaterial.

Será o momento de compreender em que dimensão a abordagem histórica contribuiu no processo de aprendizagem de cada estudante envolvido, promovendo ou reforçando a conscientização acerca das questões que envolvem a agricultura familiar e alimentação escolar em nossa sociedade.

É este também o momento de realizar a avaliação da proposta de atividades desenvolvidas, buscando saber o que foi positivo, o que precisa ser melhorado ou readequado (essa avaliação poderá ser feita também através da aplicação de um questionário).

Registros de aulas práticas:

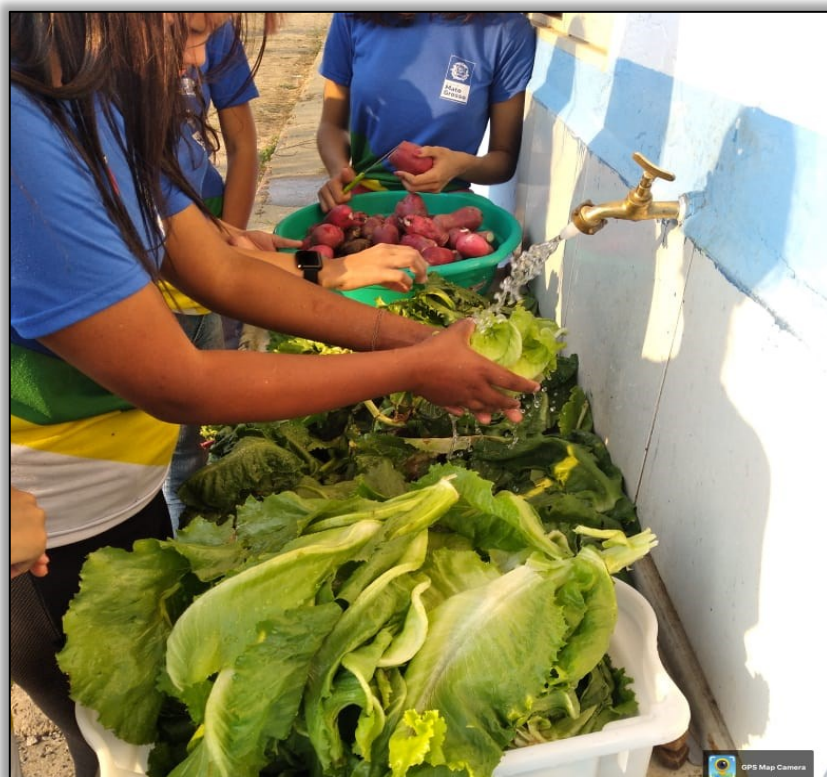


Preparo dos canteiros e transposição de mudas.



Colheita de rúculas para a merenda escolar.

Registros de aulas práticas:



Separação e higienização das hortaliças para a merenda



RECURSOS E MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Texto impresso ou em PDF; recursos audiovisuais como o data show/mídia para exibir os vídeos A merenda escolar e a agricultura familiar e Políticas Públicas de Segurança Alimentar e Nutricional para a Agricultura Familiar.

AVALIAÇÃO E CRITÉRIOS:

A avaliação será contínua e processual, pois na medida em que os estudantes forem entrando em contato com o tema bem como os vídeos, serão mobilizados à reflexão e debate. Muito mais do que avaliar as “produções” propriamente, interessa o envolvimento dos mesmos com a proposta, ou seja, como a agricultura familiar, a alimentação escolar e os saberes do campo contribuíram para provocar reflexões, agregar valores e tornar o ensino de história mais significativo.

Bibliografia

BRASIL. **Lei nº 9.394/96** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 20 dez. 1996.

CADERNO PEDAGÓGICO: Educação do Campo – anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Governo de Mato Grosso, SEDUC, 2020.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Cultural Imaterial**: para saber mais. Brasília, DF: Iphan, 2012.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso** (DRC/MT). Cuiabá: SEDUC/UNDIME, 2018.

Portal:

FNDE/MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>>. Acesso em: 29 jul. 2022.