



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 14 – Ano VII – 10/2018
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

ENTRE OS DESAFIOS DA GOVERNABILIDADE E DA GOVERNANÇA: QUAIS DESDOBRAMENTOS DO PROJovem CAMPO/MT?

Prof. Dr. Ronaldo E. Feitoza Senra
Doutor em Educação pelo PPGE/UFMT
Bolsista de pós-doutoramento PNPd/CAPES-PPGE/UCDB
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, IFMT, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9139475718201089>
E-mail: bolinhasenra@yahoo.com.br

Profª. Drª. Michèle Tomoko Sato
Doutora em Ciências, Ecologia UFSCAR
Pós-Doutorado em Educação, Universidade Corunã
Líder do GPEA e docente PPGE/UFMT
<http://lattes.cnpq.br/9264997837722900>
E-mail: michelesato@gmail.com

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros
Doutor em Ciências, Ecologia UFSCAR
Pós-Doutorado em Educação, UFMT
Docente PPGE/UCDB
<http://lattes.cnpq.br/3514452077401966>
E-mail: medeiros.heitor@gmail.com

Resumo: Ao descrevermos sobre o Projovem Campo Mato Grosso, sendo o IFMT – Campus São Vicente o proponente da formação do programa. O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a formação da especialização em Educação do Campo “Projovem Campo: saberes e fazeres da terra”, ofertada pelo campus. Mas, sobretudo, demonstrar quais foram os desdobramentos do Projovem Campo/MT e a inserção da Educação do Campo nas comunidades envolvidas (cerca de 29), no qual chamamos de desafio da governança e da governabilidade. Por meio de um

estudo de caso de cunho participativo, a pesquisa pretende refletir sobre a formação de professores do Campo e seus desenvolvimentos. O período analisado corresponde ao período de agosto/2010 até junho/2012, no qual estivemos na coordenação do programa, sem negligenciar o olhar do pesquisador e tendo o estranhamento necessário para que os conceitos de governança e governabilidade nos ajudem na compreensão desta relação da educação do campo com o IFMT. Os resultados evidenciam que a formação de professores e os desdobramentos do Projovem Campo/MT (pelos educadores/as) foram possíveis realizar a governança da proposta político-pedagógica, evidenciando a importância tanto para os movimentos sociais, quanto para a Educação do Campo de um modo geral. Além disto, as aprendizagens foram inseridas nas escolas-comunidades tornando-se práxis da Educação do Campo que vão desde as matrizes pedagógicas camponesas, aos currículos e desdobramentos desta política pública.

Palavras-chave: Educação do Campo, Projovem Campo/MT, Governança, Políticas Públicas, Formação.

Introdução

“O Projovem Campo, para nós do Movimento Sem-Terra, representa talvez a política pública que mais se aproxima das nossas propostas e reivindicações pela educação” (coord. do setor de educação do MST-MT).

Refletir sobre o Projovem Campo é compreender em parte como o Movimento da Educação do Campo, enquanto pauta e reivindicações dos movimentos sociais se inserem nas políticas públicas e se institucionaliza na proposta da formação de professores. Ao descrevermos sobre o Projovem Campo, especificamente o que ocorreu dentro do Estado de Mato Grosso, sendo o IFMT – Campus São Vicente um dos partícipes e proponentes da formação do programa é que iremos trazer alguns conceitos da governança e da governabilidade para a compreensão deste processo educativo.

Se considerarmos a “gestação e o nascimento” da Educação do Campo, nos finais da década de 1990, podemos descrever que o surgimento do Projovem Campo, a sua proposta geral e como o programa se insere no Estado de Mato Grosso, como os “primeiros passos” da Educação do Campo dentro do IFMT.

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a formação de educadores/as, especificamente sobre a especialização em Educação do Campo

“Projovem Campo: saberes e fazeres da terra”, ofertada pelo referido campus. Por meio de um estudo de caso de cunho participativo, a pesquisa tem como objetivo refletir como a formação de professores, que aborda as dimensões pedagógicas, políticas e ética se constitui dentro da política pública de Educação do Campo e descrever quais foram os desdobramentos do Projovem Campo/MT e a inserção da Educação do Campo nas escolas-comunidades envolvidas.

Nosso recorte temporal da pesquisa aborda o período de execução e a gestão da especialização, entre agosto/2010 até abril/2012, época na qual estive a frente da coordenação. Este percurso é descrito por Senra (2014) como sendo os desafios da governabilidade e da governança do Projovem Campo/MT, tornando-se práxis educativa pelas matrizes pedagógicas, os currículos e as políticas públicas.

A Especialização conta com uma carga horária total de quatrocentas horas (400h), e articula-se com vários parceiros dentre eles podemos destacar a Gerência de Educação do Campo (SEDUC-MT) e o Território da Cidadania¹ do Município de Colíder-MT. Os recursos para a realização da especialização são garantidos via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e teve o seu começo com cento e vinte (120) educadores/as-professores/as do Projovem Campo. A especialização contava também com recursos para a formação de mais setenta (70) educadores/as referentes à segunda turma (conforme demanda do programa), na qual nunca ocorreu.

Dentro do curso o currículo é abordado de maneira integrada com o eixo articulador: Agricultura Familiar e Sustentabilidade. E possuem ainda mais oito eixos temáticos que se integram aos arcos ocupacionais (atividades de produção do campo) e as quatro áreas do conhecimento. Assim, além dos conteúdos acadêmico-científicos o currículo valoriza e dialoga com os “saberes e fazeres da terra”, ou seja, os conhecimentos populares do campo.

As Instituições de Ensino Superior - IES dentro do Projovem, além de trabalhar na formação continuada dos educadores/as do programa em forma de

¹ O Território da Cidadania tem como objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. A participação social e a integração de ações entre Governo Federal, estados e municípios são fundamentais para a construção dessa estratégia. O Território é formado por um conjunto de municípios com mesma característica econômica e ambiental, identidade e coesão social, cultural e geográfica (MDA, 2009). Acessado em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/ceazinepdf/3638134.pdf>

especialização. São também as responsáveis pela formação e certificação da Qualificação Social e Profissional em Agricultura Familiar dos discentes (jovens e adultos agricultores), que terminarão o ensino fundamental com esta qualificação. Dadas estas especificidades, o Campus São Vicente – IFMT, dentre as instituições de ensino dentro do estado seria a mais viável para a atuação na formação do Projovem, tanto a formação de professores, quanto a formação da qualificação social e profissional. Já que no próprio campus funciona um núcleo de estudos em agroecologia e tem toda uma característica agrária. Sobre este processo Senra et. al. (2017) evidenciou a questão da formação da juventude camponesa e esta dimensão dentro da instituição.

Sendo a primeira Especialização em Educação do Campo do Estado de Mato Grosso destacamos a diversidade de municípios, contextos, turmas, educadores/as e educandos/as de todo o estado que podem representar um sobrevôo da Educação do Campo neste contexto e onde estamos atuando e nossa capacidade de intervenção. O Projovem Campo - MT está presente em 29 localidades entre: municípios, distritos, comunidades, atuando praticamente em todas as regiões do estado. Cada uma destas localidades representa inúmeros processos educativos, indivíduos, sonhos e projetos de se realizar uma agricultura familiar sustentável.

Esse aspecto do ensaio e erro se faz presente em qualquer projeto pioneiro, que para além de resultados pontuais, estamos considerando o processo de aprendizagem no seu caminho ou descaminhos percorridos entre a governabilidade e a governança e perceber a dinâmica da educação do campo e os avanços e retrocessos que conquistamos com o Projovem Campo - MT.

Desenvolvimento

Ao descrevermos sobre os aprendizados do percurso formativo e os desafios da governabilidade e da governança, na intenção de evidenciar a importância que a proposta político-pedagógica o programa possui, tanto para os movimentos sociais, quanto para a Educação do Campo. Ao discorrermos sobre estes aprendizados concordamos com Pedrotti-Mansilla que:

A proposição é que utilizando da tática de aprendizagem consigamos aprender com os erros, de forma a vislumbrarmos novos caminhos que possam sustentar a Educação Ambiental nos Currículos mato-grossenses. O trabalho sustenta a tese de que na formulação de políticas públicas (PP), é emergencial considerar o controle social significativo (2010, p.29).

Nesta perspectiva, muito além que querer avaliar a implementação da Política Pública do Projovem Campo como um todo. Nossa proposição é de lançar um olhar específico, do período no qual estivemos a frente do processo. Esta delimitação também se faz necessária, pelo fato de que esta política pública se desdobra nas práticas e execuções em cada comunidade-escola participante.

Nossa intenção não é de debruçar inteiramente sobre estas práticas cotidianas de cada educador/as do Projovem mesmo porque demonstramos a imensidão de contextos e a limitação da pesquisa. A formação já se encontrava no meio do caminho (sendo realizados 04 módulos formativos para os professores) e ficou parada por um ano e meio. Ao assumir a especialização, enquanto coordenador no ano de 2010, diversas articulações foram necessárias como: rastreamento do recurso, retomada das conversas, parcerias, agenda, etc. Aqui nos debruçaremos sobre o período que iremos descrever e compreender enquanto processo de aprendizagem.

Dentro deste período foram executados na especialização três módulos, sendo o Módulo V: Economia Solidária; Módulo VI: Desenvolvimento Sustentável e Solidário com ênfase territorial e Módulo VII: Metodologia da Pesquisa e Produção de TCC I. As Visitas técnicas in loco as turmas do Projovem para subsidiar a parte da certificação da qualificação social e profissional também fazem parte do período analisado.

Diversas reuniões, articulações e a nossa inserção dentro dos espaços públicos que discutem a Educação do Campo (SEDUC-MT, Comitê Interinstitucional e Permanente da Educação do Campo – CIPEC-MT) possibilitam nosso olhar sobre a especialização. Estas ações, e todo este período no qual estivemos a frente da coordenação subsidiaram nossa coleta de dados, pela pesquisa participante. Dentro da coleta de dados e do período estudado chegamos ao que denominamos dos desafios entre a governabilidade e a governança, e aqui iremos evidenciar os desdobramentos do programa, para além da gestão e execução da formação, mas

sobretudo, sobre as repercussões e consolidações da Educação do Campo em cada território.

Nestes ensaios e erros de um processo educativo, alguns aspectos podem ser demonstrados como um processo de aprendizado significativo. Primeiro é que o próprio projeto, sendo pioneiro tem que ser dinâmico, não podendo ser rígido e imobilizar-se nas amarras estruturais (gestão e Projeto Político do Curso - PPC²) e de regras prontas para um processo que é humano e que respeita as identidades de cada sujeito.

Muitos discentes da especialização saíram e entraram no meio do processo das turmas do Projovem Campo. Então, as ausências em um ou outro eixo deveriam ser repensadas e reprogramadas como uma nova oportunidade deste aprendizado dos eixos/módulos perdidos. Estas ausências refletem a realidade dos profissionais que atuam no campo, muitos dependem de contratos temporários e as condições de trabalho dificultam a atuação.

Mesmo não sendo previsto no PPC regras de recuperação da aprendizagem, para além da presença física descomprometida, o processo e não o produto deve ser levado em conta, mesmo porque o compromisso destes discentes (que são professores-educadores) são a de formar outros sujeitos.

Neste caminho, construção e reconfiguração da Educação do Campo, de se pensar a escola do campo pelos seus territórios e pelo processo educativo do programa, chega-se ao desafio da governabilidade e da governança que são os desdobramentos do Projovem Campo – MT. Apesar dos dois desafios da governabilidade e da governança anteriores (gestão e currículo) elucidados pela pesquisa de Senra (2014), os desdobramentos representam a dimensão praxiológica da pesquisa.

Este terceiro desafio (que é o desdobramento) evidencia que os/as educadores/as refletem toda a consequência do Projovem Campo e de suas

² Com isto, não queremos desconsiderar os princípios da gestão democrática, mas a gestão do curso dependia exclusivamente dos recursos do FNDE ou da vontade política do campus em executar o projeto. Ao citar o PPC como amarra, nos referimos ao fato de que não foi previsto um processos de recuperação da aprendizagem para os discentes que faltaram a algum eixo formativo/módulo. E pela própria característica do projeto, diferentes espaços e tempos de ensino-aprendizado, projeto pioneiro, atendimento em diversos territórios do estado, todo este contexto deveria ter sido levado em consideração para o bom andamento do projeto.

proposituras para a inserção da Educação do Campo em cada uma das 29 localidades/comunidades/assentamentos e escolas.

Os desdobramentos do programa surgiram com a realização do Eixo VII: “Metodologia da Pesquisa e Produção de TCC I”, em dezembro de 2011, com a intencionalidade de encaminhar os discentes para a realização da produção dos seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Para que os mesmos pudessem pensar possíveis temáticas, problemas, reflexões, fenômenos que iriam subsidiar a construção do objeto de pesquisa de cada um, foi necessário (para além das normativas acadêmicas) fazer uma reflexão sobre o processo formativo do Projovem Campo - MT como um todo.

Sendo assim, foi sugerido aos discentes que, por meio de uma pergunta aberta respondessem: Quais desdobramentos do Projovem Campo – MT na minha localidade-comunidade? Diante da reflexão do processo formativo, para além da governabilidade (do currículo e da gestão), as governanças dos desdobramentos da formação apontam inúmeras possibilidades.

Resultados e discussões: desdobramentos do Projovem e a inserção da Educação do Campo nas comunidades

Deste universo das aprendizagens descritas pelos discentes (que foram desde simples tópicos até textos dissertativos), optou-se por sistematizar as respostas dos educadores-professores em um painel com as percepções e interpretações do que foi o processo de ensino-aprendizagem do Projovem Campo-MT. Para isto, nossa interpretação está embasada na divisão da tríade: matrizes pedagógicas³, currículos e políticas públicas.

Assim, os itens dos desdobramentos do Projovem Campo corroboram com a dimensão da pesquisa que é pensar a partir da praxiologia da Educação do Campo. Muito mais do que sistematizar estas experiências pedagógicas, minha compreensão é de que os desdobramentos, concretizados pela governança do programa, apontam para os atos educativos e práxis pedagógicas do processo de

³ Quando falamos em *matrizes pedagógicas* estamos identificando algumas práticas ou vivências fundamentais neste processo de humanização das pessoas, que também chamamos de *educação*. (CALDART, 2000, p.51).

ensino-aprendizagem. Corroborando com Gadotti (1980) de que “o ato educativo não é sistematizável [...] a prática educativa é um complexo de atos e de conhecimentos, de decisões e de atenção que ultrapassam as possibilidades de uma teorização global” (p.8).

Sem querer fazer esta “teorização global”, irei demonstrar os desdobramentos do Projovem Campo partindo da tríade “matrizes pedagógicas, currículos e políticas públicas”, a fim de evidenciar que, apesar de todas as contradições existentes no processo, na educação a importância do movimento e do caminhar se configuram nas práxis cotidianas de cada escola-comunidade, assentamento, território, representando o cerne da construção de uma Educação do Campo transformadora.

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa (FREIRE, 2001, p.47).

Estou considerando Matrizes Pedagógicas as respostas que estão ligadas ao território, aos arranjos produtivos e a dimensão sociocultural e ambiental. A Imagem: “Percepções como Matrizes Pedagógicas do Projovem Campo” sintetiza aquilo que estamos considerando como “matrizes” e demonstra um quadro perceptivo da maioria das respostas ligada ao tema.

Quanto às respostas que relatam sobre os processos de ensino-aprendizagem, aos projetos e aos saberes estão na tríade do Currículo. E as respostas que condizem com ações coletivas, tomadas de consciência, exercício da política e a consolidação da epistemologia da Educação do Campo, representam o item das Políticas Públicas. Percebo que esta tríade não pode ser separada do todo (esta separação é apenas para fins didáticos). Em um movimento de se compreender o processo educativo não se pode priorizar um em detrimento do outro, mas os três itens se constituem no próprio processo.

Imagem 01: Percepções como Matrizes Pedagógicas do Projovem Campo (SENRA, 2014)



A maioria das respostas envolvidas nas Matrizes Pedagógicas se refere a como o Projovem Campo possibilitou trabalhar com as questões ligadas a identidade e também no que tange a produção da agricultura familiar e da agroecologia, temas fundamentais para a Educação do Campo. “Há no campo um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo” (NERY, 2002, p.9).

Ao afirmar que há no campo um “movimento pedagógico”, há o reconhecimento das culturas, das identidades e dos modos de produção característicos de uma agricultura camponesa que se faz presente “nesse movimento e dinâmica social do campo” (ARROYO, 2007b, p.19). Partindo da identidade, do pertencimento, é que o programa se propõe como alternativa para a juventude do campo, muito mais do que reforçar o discurso hegemônico que o campo é o “lugar do vazio”, do “bater enxadas”. E sem querer ser a única solução para “fixar os jovens na terra”, resquícios do ruralismo pedagógico, o “Movimento da Educação do Campo” quer pensar o campo como possibilidades e como um novo projeto de vida e de país. Por isto, pensar nas escolas do campo é também pensar nos processos de produção para o campo.

Acredito que os professores, as professoras, deveríamos perguntar-nos **que matrizes são estas?** (...) A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado (ARROYO, 1999a, p. 29).

E ao pensar estas matrizes pedagógicas não se deve esquecer que muitas destas se constituíram e se constituem pela “Pedagogia do Movimento”. A “Pedagogia do Movimento”, para Caldart (2000), é representada pela práxis pedagógica adotada pelos movimentos sociais do campo, “no processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade sem terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento” (p.50-51). Muito além de reivindicar acesso na educação básica, os movimentos sociais se apropriaram da educação estatal como direito, e como dever constroem uma nova proposta para a educação.

Se o Movimento “Por uma Educação do Campo” afirma que é na identidade coletiva, no movimento social, que se constrói a consciência enquanto classe social e de campesinato, dando ênfase apenas nas questões objetivas, da realidade concreta, para a Educação Ambiental à construção de Coletivos Educadores (FERRARO & SORRENTINO, 2005) deve-se incluir as dimensões objetivas e subjetivas para “criar processos permanentes e articulados”. Ou seja, incluindo todas as dimensões do ser humano, não apenas a social em detrimento das demais dimensões. De acordo com Passos (1998):

A fenomenologia sempre redefinir-se-á na relação e na tensão entre projeto e processo concreto e particular, datado e circunstanciado, temporalizado e em determinação, procurando, contudo, pontos de universalidade das experiências singulares (p.214-215).

Como toda proposta educativa que se propõe crítica e transformadora, a inserção da história, dos valores, crenças, conhecimentos populares e da importância dos movimentos sociais do campo, é fundamental para o que se constitui a Educação do Campo atualmente. Assim, toda e qualquer construção e proposta oriunda das Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam levar em

consideração estes outros conhecimentos e o legado “histórico-jurídico-legal” conquistado por este movimento.

As propostas formativas para a Educação do Campo compreendem que, a maioria das percepções, ao retratar os meios de produção de uma agricultura familiar e de uma agricultura camponesa reafirma o movimento da Educação do Campo, e com isso vão para além da escola, na ousadia de se pensar uma educação voltada para a escola-comunidade, conforme preconiza o Projeto Ambiental Escolar Comunitário - PAEC (MATO GROSSO, 2004), nos quais ambos os espaços se tornem lócus de ensino-aprendizagem.

A dimensão ideológica e política devem estar presentes para se pensar, não só um projeto de educação no campo, mas um projeto para o campo. E este projeto não está ancorado na lógica hegemônica do agronegócio, mas fundamentalmente na agricultura camponesa. Aqui recorro a análise sobre a “Conjuntura Agrária Brasileira” que Delgado (2013) fez dentro da Reunião Ampliada/Oficina de Planejamento do FONEC, que ocorreu em junho de 2013. O autor afirma que “o campesinato é um termo jurídico interdito na legislação brasileira”, ou seja, a palavra ‘camponês’ não aparece nas redações das legislações e que, mesmo com inúmeras mudanças nas nomenclaturas (agricultura familiar, produtor rural, etc) durante as legislações, os termos fogem do conceito, mas acabam por reafirmá-lo.

Na explanação de que há no campo o discurso hegemônico do agronegócio e o discurso contra-hegemônico do campesinato, o autor explicita que, ao contrário do que afirma o discurso hegemônico, a ideia da economia do agronegócio e economia camponesa conviverem e existirem juntos são impossíveis, porque um projeto destrói a existência do outro. E justificando a impossibilidade dos dois projetos, parte para alguns aspectos básicos que diferenciam ambos:

- Campesinato: policulturas, alimentação subsistência e externa, técnicas amigáveis com a natureza agrobioecológicas, desconcentração fundiária e sanidade e sustentabilidade ambiental e;
- Agronegócio: *comodites*, produção homogeneizada, base técnica da revolução verde agrotóxico, transgênico, concentração fundiária, superexploração recursos naturais (DELGADO, 2013).

Reafirmar os conceitos de campesinato e dos movimentos sociais, e na tensionalidade do diálogo com as IES pode representar “uma das alternativas

democráticas para superação desta dicotomia” (DELGADO, 2013) e contribuir para a consolidação das matrizes pedagógicas que alicerçam os projetos de Educação do Campo, de Agricultura Camponesa, de Agroecologia, etc.

Ao pensar nesta relação da escola-comunidade e, como todas estas construções sociais das práticas de produção, de vidas, de culturas, de ambientes chegam às escolas do campo, discorro sobre o segundo elemento da tríade que é o currículo. A palavra currículos é adotada no plural na propositura de demonstrar que, para além da epistemologia da palavra currículo – “caminho a percorrer” – dentro do Projovem Campo houve vários caminhos percorridos.

Estes caminhos, por ora se cruzavam, ora se distanciavam, mas foram caminhos diversos que aqui não haveria como sistematizar por cada comunidade mas, fundamentalmente, entender que estes caminhos, estes currículos conseguiram de alguma maneira tornam-se possibilidades de uma educação diferenciada, significativa, uma concretude da Educação do Campo. Para Caldart, “construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo” (2000, p.35). Na nossa pesquisa a Imagem 02: “As percepções do Currículo do Projovem Campo” representa o que se pode vislumbrar do que foram os projetos educativos dentro do programa que interpretei como a dimensão do Currículo.

Imagem 02: Percepções do Currículo do Projovem Campo (SENRA, 2014)



O Projovem Campo – MT com toda certeza não “reinventou a roda”, mas conseguiu contribuir conceitualmente e até sistematicamente para se pensar as metodologias e a relação com os conteúdos escolares ao se trabalhar uma proposta para as escolas do campo. Esta contribuição é evidenciada nas citações da “forma diferente e alternada” de se trabalhar, fazendo uma referência à proposta como um novo modelo, uma metodologia diferente da escola tradicional. A Figura revela também que esta maneira de se trabalhar inclui os saberes locais, dos indivíduos, a dimensão socioambiental de cada território trazendo também as discussões em torno do currículo ao incluir a agroecologia e a agricultura familiar.

Da passagem dos métodos e conteúdos que são apenas as formas e o instrumental (prática), temos a fundamentação (teoria) da própria Educação do Campo em constituir seus territórios em comunidades de aprendizagens.

Uma comunidade de aprendizagem é um projeto comum entre a instituição educativa e a comunidade com enfoques: dialógico, sistêmico, experimental, prático, cooperativo, interdisciplinar e crítico. As comunidades de aprendizagem devem desenvolver: sentimentos de pertencimento e de identidade com o meio de vida, capacidade de reflexão crítica sobre a realidade do seu meio de vida, a práxis associando ação e reflexão, atitudes comportamentos e valores em relação com o meio de vida, construção de saberes significativos e contextualizados com a realidade, implicação no compromisso do processo *de cambio* (mudança) profissional, pessoal, pedagógico e socio-ambiental, comunitário e resolução de problemas socio-ambientais (SAÚVE & ORELLANA, 2001, p.284).

Transformar a escola-comunidade em um espaço educativo é pensar esta interação entre os processos de escolarização e de educação como um todo. Muito mais do que só a dimensão espacial, deve-se pensar como esta interação torna-se um processo dialógico de transformação de outra educação, de sociedade, de mundo. Recuperando a citação do começo do capítulo na qual “o Projovem Campo é a política pública que mais se aproxima com as propostas dos movimentos sociais do campo” (Vander Reis, setor educação MST-MT), e nesta aproximação não posso deixar de recuperar a relação entre a educação de um modo geral, a educação preconizada pelos movimentos sociais do campo e as concepções de currículo.

Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os sem terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as *pedagogias* já construídas ao longo da história da humanidade. Em

vez de assumir ou se 'filiar' a uma delas, o MST tenta pôr todas elas *em movimento*, e deixa que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro (CALDART, 2000, p.52).

Tanto as Tendências Pedagógicas, quanto as teorias críticas, contribuem para a compreensão do papel do conflito e da historicidade dentro da educação. “A educação, embora fenômeno humano universal, varia de tempo-espaço a tempo-espaço. A educação tem historicidade” (FREIRE, 2000, p.120). É nesta perspectiva que o MST ao não tomar para si uma única concepção pedagógica, um único método educativo, tenta extrair, nos mais diversos contextos, assentamentos e acampamentos, a funcionalidade de cada uma das concepções educativas que convergem com os ideais do movimento.

Ao pensar em uma proposta pedagógica, talvez aqui se encontre uma tensão, um idealismo, pois ao adotar as diversas pedagogias que estão ligadas, ou que servem para: o uso das práticas pedagógicas dentro do movimento haja um tensionamento com a própria estrutura e sistema escolar, já que a maioria das escolas dos assentamentos pertence a um dos sistemas de ensino (municipal e estadual), e a própria estrutura rígida e de caráter “militarista” do movimento, não permita o diálogo e exercício pleno da autonomia dos sujeitos.

E mesmo que as escolas tenham autonomia para formular os seus Projetos Políticos Pedagógicos - PPP, os currículos, mesmo que diferenciados tem que seguir várias orientações gerais e da base nacional comum. Talvez aqui o grande conflito então não seja qual a melhor pedagogia para por em práxis a ideologia do movimento, mas, sobretudo, como a escola pode ser verdadeiramente este espaço de “apropriação compartilhada” (CALDART, 2004, p.218) entre os saberes populares e o conhecimento científico que tem sua expressão nas cartilhas e conteúdos escolares.

Quem sabe aqui, ao por todas as pedagogias “em movimento”, haja o reconhecimento de que o contexto e a singularidade de cada processo educativo seja mais importante do que a dimensão geral da coletividade. “A forma que a escola assume em cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente de transformação, que é continuamente impulsionado por tensões, conflitos, esperanças e tentativas alternativas” (HARPER et. al, 1985, p.107).

Nesta perspectiva, os movimentos sociais do campo, tendo a clareza de que como espaço da contradição e da transformação a educação e a escola poderiam ser reinventadas, colocam “em movimento” as tendências pedagógicas e, conseqüentemente suas metodologias, conteúdos e fundamentações. “O mais importante nesta palavra, “reinventar”, é a ideia de que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante referida de outro, diferente, diverso, até oposto” (BRANDÃO, 1995, p.99).

Dentro do “Movimento Por Uma Educação do Campo”, afirmar e reafirmar as concepções desta proposta educativa é também elucidar as contradições presentes na própria educação. Compreender a relação dos movimentos sociais do campo com as IES, especificamente o diálogo com a educação profissional, no processo histórico atual (de globalização e neoliberalismo) e evidenciar as contradições entre: Educação Rural e Educação do Campo; Desenvolvimento Sustentável e Sociedades Sustentáveis; são elementos indispensáveis para nossa compreensão da educação libertadora.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005, p.46)

Neste “desvelar do mundo da opressão” é que os movimentos sociais do campo incorporam a escola em suas pautas de lutas. Ao reivindicar uma escola, muito mais do que estrutura física e atendimento da demanda, pensam a escola como tática de conquista da Reforma Agrária. Isto implica na organicidade da própria escola, desde sua gestão, participação comunitária até nos conhecimentos e saberes, incluindo as metodologias, construídos a favor da luta dos Sem-Terra.

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem (a) terra. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo,

aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra (CALDART, 2000, p.45).

Se dentro das escolas tradicionais não há espaço e nem é o lugar dos sujeitos Sem-Terra, a constituição de sua própria educação foi necessária, e muito do que se preconiza como Educação do Campo vem destas raízes. Da reinvenção dos seus próprios processos educativos é que se encarnam os currículos pelas práxis socioambientais dos/as camponeses/as. “A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola” (ARROYO, 2001, p.27).

Ao negar este processo histórico de transformação, da reinvenção, das matrizes pedagógicas da Educação do Campo, não só se corre o risco de voltar aos moldes de uma educação elitista, mas efetivamente consolidar um currículo tradicional, fechado e rígido no qual o produto é mais importante que o processo de aprendizado. “Grande parte do nosso currículo até o momento nos treinou para sermos passivos recebedores de “verdades” pré-ordenadas, não ativos criadores de conhecimento” (DOLL JR, 1997, p.24).

Na linha de pensamento entre as metodologias e os conteúdos, que o Projovem Campo – MT conseguiu atingir revelados pelos seus desdobramentos, são constituídos os currículos, o chão das escolas, tão preconizados na Educação do Campo e refletindo a própria concepção de educação. É neste sentido que o Doll Jr. defende que o currículo deve “acomodar quanto estender” para que “tenha a tensão essencial entre o desequilíbrio e o equilíbrio, para que emerja uma reequilíbrio nova, mais abrangente e transformativa” (1997, p.26). Neste aspecto, questionar a própria concepção de currículo para se pensar um projeto para as escolas do campo é pensar:

Que currículo? Insisto que não seja apenas um conjunto de saberes utilitários. Só aqueles saberes que sejam básicos para a vida do campo, para sobreviver, nem para se adaptar às novas tecnologias [...] Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras. Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura

como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos de direitos (ARROYO, 2001 p.32).

Apenas reconhecendo os povos do campo, como sujeitos de direitos, é que se pode começar a lutar pela consolidação das Políticas Públicas. Uma destas consolidações está esboçada na Imagem 03: “Percepções das Políticas Públicas do Projovem Campo” que é o terceiro item da tríade dos desdobramentos do programa.

Esta consolidação e institucionalização da Educação do Campo devem estar no âmbito do reconhecimento, mas também devem ir além, estando em sintonia com os desejos e projetos de vida destes sujeitos, a frente de políticas compensatórias (educação rural) ou como serviços sociais, a construção de políticas públicas representa o legado histórico e legal da Educação do Campo.

Imagem 03: Percepções das Políticas Públicas do Projovem Campo (SENRA, 2014)



Neste último elemento da tríade, Políticas Públicas, além da possibilidade de um sobrevôo e um olhar na totalidade (efêmera) da própria formação do programa e deste processo educativo, ao refletir que a própria construção da avaliação feita do Projovem Campo, enquanto desafios da governabilidade e da governança, não há como deixar de olhar para o percurso, os caminhos percorridos, seja pela instituição proponente da formação, sejam pelas instituições parceiras (SEDUC, secretarias municipais) ou pelas escolas-comunidades. Aqui se pode afirmar que, essencialmente a educação se construiu na emancipação de vidas, de sujeitos que acreditaram e se engajaram neste processo, e apesar dos desafios algumas reinvenções e sementes foram lançadas.

A construção de políticas públicas requer uma constante modelagem dialógica, desde que sem temer as subjetividades, impõe também considerar a rotina, ou a morosidade burocrática imbricadas nos campos conflituosos de poder [...] O repensar a política educativa transcende ações pontuais, geralmente realizadas para medir a eficiência e a eficácia da aprendizagem como se os estudantes fossem uma tabula rasa, e que só as políticas temporárias de um governo pudessem registrar o veredicto tecnicista do processo ensino-aprendizagem. Sob índices quantitativos como taxa de matrícula, elevação do número de permanência na escola ou a redução da repetência entre os ciclos fundamental e médio, negligenciam a qualidade educativa no pressuposto de que a exigência subjetiva ainda não é cientificamente comprovada (PEDROTTI-MANSILLA, 2010, p.73).

Insisto veementemente que se olhado do ponto de vista da eficácia e da eficiência (concepções de uma educação tecnicista), o Projovem Campo - MT é um fracasso no quesito produto. Os discentes da especialização só terminaram a formação e tiveram sua certificação no ano de 2016⁴, em um processo no qual não sabemos como ocorreu na sua totalidade e nas suas nuances internas. Pois, a finalização da especialização ocorreu via comissão interna dentro do campus e no qual por uma opção política, e por discordar da forma como estava sendo conduzidos os trabalhos, não houve nossa participação, e após nossa saída não houve mais uma coordenação (via portaria) para estar à frente do curso.

Se olhar para os problemas e os desafios postos pode-se ficar apenas nas denúncias. Porém, quero anunciar neste terceiro desafio, os desdobramentos que o

⁴ Edital de convocação dos discentes pelo EDITAL IFMT SVC Nº 13/2016 – CONVOCAÇÃO DE DISCENTES MATRICULADOS NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO DO CAMPO: SABERES E FAZERES DA TERRA NO IFMT CAMPUS SÃO VICENTE. Acesso em: <http://svc.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/editais-2016/>

programa teve e a contribuição para a Educação do Campo nos aspectos das matrizes pedagógicas, dos currículos e das políticas públicas. No diálogo com a Educação Ambiental, acredito que toda avaliação deva ser:

Centrada nos processos dialógicos e participativos, deste modo a metodologia por nós proposta se baseia na busca de significar o caminho percorrido pela Política de Educação Ambiental, não na intencionalidade de apontar culpados ou inocentes frente ao processo de implementação do PrEA-MT, mas sobremaneira refletir sobre aspectos da Política, que consideramos pertinentes neste momento, para que as potencialidades sejam salientadas e os fracassos refletidos tornem-se potencialidades (PEDROTTI-MANSILLA, 2010, p.99).

A intenção é que além do produto, pelos desafios da governabilidade (dos aparatos burocráticos, de gestão, de execução), mas na efervescência da governança assumida pelos seus professores-educadores que tensionam a relação entre estado e sociedade, sem apontar culpados, possa haver alguns aprendizados fundamentais para a instituição no diálogo tensivo com a Educação do Campo.

Assim, as políticas públicas devem ser consideradas nos seus processos. E estes processos é que são relatados, impressos e devem ser divulgados nos desdobramentos do Projovem Campo. Percebendo a construção deste item da tríade, as Políticas Públicas se entrelaçam em dois movimentos: o primeiro pela ocupação-apropriação de espaços coletivos e públicos seja a escola (volta aos estudos), os conselhos deliberativos da escola, cooperativas, associações, sindicatos, políticas públicas da agricultura familiar (como o Programa de Aquisição de Alimentos - PAA para a merenda escolar); o segundo movimento pela emancipação dos indivíduos, a politização e a tomada de consciência e a efetiva participação nestes espaços.

Clamamos que o controle social participativo rema contra o imobilismo, mas não há clareza de que maneira se promove a participação; já que na maioria dos processos de construção de políticas públicas as mesmas são construídas a portas fechadas pelo governo, e só depois se conclama participação (PEDROTTI-MANSILLA, 2010, p.21).

Aqui, os termos ocupação-apropriação, muito mais do que controle social, talvez sejam os mais adequados para exemplificar a participação efetiva dos povos

do campo na construção de políticas públicas. Vale destacar que a constituição do “patrimônio jurídico-legal-histórico” (MOLINA & ROCHA, 2013) da Educação do Campo só se concretizou pelo aprendizado e luta dos sujeitos coletivos inseridos nos movimentos sociais do campo.

Aqui os movimentos sociais cumprem um papel fundamental, e diferentemente do que afirma Pedrotti-Mansilla (2010) “não haver clareza de como se promove a participação”, para esta tese reafirmamos que as instituições e os educadores/as que atuam nas escolas do campo devem aprender com os movimentos sociais e só na coletividade, na militância, na ocupação e apropriação, no diálogo é que podemos concretizar a participação.

Nem todos os professores-educadores do Projovem Campo pertencem aos movimentos sociais do campo, por isto mesmo, a afirmação de que se deve ensinar-aprender com estes coletivos educadores. “Os movimentos sociais se constituem como a matriz pedagógica à medida que atuam como educadores ou como sujeitos pedagógicos da formação de novos sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual” (CALDART, 2004, p.30).

A luta dos movimentos sociais é no reconhecimento por parte das políticas públicas dos seus direitos. Pelo processo de conscientização, emancipação e politização que ocorreu na formação do Projovem Campo é que surge a esperança de uma Educação do Campo que:

Tem impulsionado o Estado a redefinir suas ações de modo que não se venha negar a articulação da educação com a luta social, com as formas de organização dos camponeses, como modelo de desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável. Isso muda profundamente o fundamento das políticas públicas de educação (FERNANDES et al, 2009, p.254).

Se, por um lado os movimentos sociais impulsionam o Estado a atenderem seus direitos, por outro os conceitos de governabilidade e governança ajudam a compreensão da relação do *Campus São Vicente* – IFMT e a Educação do Campo. Contudo, longe de afirmar que a relação sociedade e Estado é uma relação “harmônica e de inclusão participativa”, como preconizam algumas teorias da governabilidade e da governança, recupero os conflitos e convergências desta

relação (Educação do Campo, IFMT) para evidenciar a dimensão da praxiologia e como estes desdobramentos fortalecem a Educação do Campo dentro do Estado.

A articulação das diferentes esferas governamentais é fundamental, para o salto necessário em relação a todas as experiências que acumulamos até aqui. A ação local só é possível a partir desta política de cooperação, que pode garantir, com exigências recíprocas, a sua permanência. Para além desta perspectiva de cooperação *intergovernamental*, a constituição de uma nova esfera pública que, mantendo a responsabilidade intransferível dos governos, componha diferentes atores da sociedade civil – movimentos sociais, associações de bairros, clubes de mães, sindicatos, empresários etc. – em ações que se mantenham como parte de políticas públicas de longo, de longuíssimo prazo (Moll, 2001, p.208).

O movimento da ocupação-apropriação dos espaços públicos, do processo de aprendizado coletivo pelos movimentos sociais do campo e da efetiva politização e emancipação dos indivíduos, vai muito além do que uma perspectiva “intergovernamental”. As ações e estes rearranjos de se pensar uma “nova esfera pública” só poderão ser concretizados, não apenas na cooperação entre governo e sociedade civil, já que no caso desta pesquisa a instituição não cumpriu se quer com o seu papel de ente responsável pela formação dos educadores-professores e certificação dos jovens agricultores, mas é preciso consolidar um processo dialógico entre os parceiros (governos e movimentos sociais), para se concretizar e reafirmar as conquistas da Educação do Campo na construção de políticas públicas que venham de encontro aos povos camponeses.

Este processo dialógico contribui para que a avaliação destas políticas públicas deixe de ser institucional apenas e tome uma dimensão coletiva. Por isto, fortalecer os espaços dialógicos da Educação do Campo como os comitês municipais e estaduais é fundamental e pode representar o que Pedrotti-Mansilla (2010) chama de “observatório de políticas públicas”. Corroboramos com a autora e acreditamos que:

Toda avaliação de políticas públicas não deve ser pontual, setorial ou temporal. Há uma dinâmica processual, múltipla e atemporal que pode ser construída no exame das políticas. Exatamente por isso, a estrutura de um observatório de políticas públicas em educação ambiental torna-se importante, pois sua função não é apenas o de acompanhar ou noticiar, mas deve ter o papel crítico de denunciar, e essencialmente de anunciar, além de organicamente participar dos processos em suas dimensões mais amplas (PEDROTTI-MANSILLA, 2010, p.89).

Aqui cabe citar algumas conquistas gerais da Educação do Campo, que segundo Souza (2009) vai desde: os encontros, conferências, seminários; a formulação de uma legislação própria; as experiências educativas como o PRONERA e com a educação superior (formação inicial e continuada) até o crescente aumento do conhecimento científico sobre a temática (teses, dissertações, grupos de pesquisa). Demonstrando que “é possível a política pública ser, de fato, pública, ou seja, marcada pela participação da maioria interessada no tema” (p.51-53).

O espaço efetivo da esfera pública como expressão da vontade coletiva e das decisões políticas; a esfera pública como lugar de aprendizado da negociação e da gestão pública e a vontade política e o compromisso ético como elementos necessários à construção de uma sociedade diferente (SOUZA, 2009, p.51).

Estas conquistas abrem os caminhos para discorrer sobre a dimensão axiológica da Educação do Campo, tendo uma gestão coletiva e construção de políticas públicas oriundas do campo e não para o campo. As formações para os sujeitos do campo, quanto os espaços coletivos (comitês, movimentos sociais, territorialidades, escolas-comunidades, etc) são ferramentas necessárias para se tornarem um “observatório de políticas públicas”. Estes observatórios, pela governança, ampliam os horizontes para entender como se efetivar os processos dialógicos entre as instituições e os povos camponeses.

Referências

ARROYO, Miguel Gonçalves. **Palestra sobre “educação básica e movimentos sociais”**. In: A educação básica e o movimento social do campo / Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº2.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Política de conhecimento e desafios contemporâneos à escola básica – entre o global e o local**. In: Pesquisando e gestando outra escola: desafios contemporâneos / Rute Baquero; Cecília Broilo (organizadoras). São Leopoldo-RS, Editora Unisinos, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Educadores e Educandos, seus direitos e o currículo**. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. TV Escola: Salto para o Futuro. Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: Boletim 17, setembro 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. / Carlos Rodrigues Brandão. – 33. Ed. - São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In: Projeto popular e escolas do campo / César Benjamin e Roseli Salete Caldart. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº3.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo nº5.

DELGADO, Guilherme. **Conjuntura Agrária Brasileira**. In: Meda de Abertura da Reunião Ampliada/Oficina Planejamento do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, dias 13 e 14 de junho de 2013, Brasília-DF.

DOLL JR, Willian E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna** / Willian E. Doll Jr.; Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete; DE JESUS, Sonia Meire Santos. **O POPULAR E A EDUCAÇÃO DO CAMPO** In: O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento / org. Cristina Fiorenze, Telmo Marco. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. - 296p.

FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio; SORRENTINO, Marcos. Coletivos Educadores. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 59-69.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. – São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios** / 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. / 43ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito** / _ São Paulo: Cortez, e Autores Associados, 1980. (Coleção educação contemporânea).

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy; OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **CUIDADO ESCOLA! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. BRASILIENSE, 1985. 20ª edição.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. **Projeto de educação ambiental - PrEA: projeto ambiental escolar comunitário – PAEC** / Secretaria de Estado de Educação – Cuiabá: Tanta Tinta, 2004. 104p. (Série Caderno, 4).

MOLINA, Mônica Castagna; ROCHA, Eliene Novaes. **Mesa Redonda: Política de Educação do Campo: percurso e momento atual**. In: Reunião Ampliada/Oficina Planejamento do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, dias 13 e 14 de junho de 2013, Brasília-DF.

MOLL, Jaqueline. **Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: desafios da contemporaneidade**. In: Pesquisando e gestando outra escola: desafios contemporâneos / Rute Baquero; Cecília Broilo (organizadoras). São Leopoldo-RS, Editora Unisinos, 2001.

NERY, Irmão Israel José. **Apresentação**. In: Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas / Edgar J. Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma educação do campo, nº4.

PASSOS, Luiz Augusto. **Aguçu na dança do(s) tempo(s) e a educação da escola: tempora, o mores** / Luiz Augusto Passos. – Cuiabá: Instituto de Educação, 1998. (tese de doutorado).

PEDROTTI-MANSILLA, Débora Eriléia. **Avaliando a Política de Educação Ambiental nas escolas do Mato Grosso: desafios entre os domínios da Governança e da Governabilidade**. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, UFSCAR, 2010. 135p.

SAUVÉ, Lucie & ORELLANA, Isabel. **A Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental: a Proposta do EDAMAZ**. In: SANTOS, José Eduardo & SATO, Michèle Sato. A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora / José Eduardo Santos & Michèle Sato. São Carlos: RIMA, 2001.

SOUZA, Maria Antônia de. **O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas.** Eccos - Revista Científica, Vol. 11, Núm. 1, enero-junio, 2009.

SENRA, Ronaldo E. Feitoza. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFMT - CAMPUS SÃO VICENTE: desafios da construção de uma educação dialógica** / (Tese doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Cuiabá-MT, 2014.

SENRA, Ronaldo E. F.; SATO, Michèle T.; MELLO, Geison J.; CAMPOS, Arnaldo G. de; **Juventudes, Educação do Campo e Formação Técnica: um estudo de caso no IFMT.** In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 605-626, abr./jun. 2017.

Processo de Avaliação por Pares: *Blind Review*

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 10/2018

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico Multidisciplinar - UFVJM