



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA

RAPHAELLA ELIAS PEREIRA

**A VISÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA SOBRE AS ESCOLAS DO
CAMPO DO DISTRITO ITAMARATI EM PONTA PORÃ-MS.
POR UMA ESCOLA E (GEOGRAFIA) DIFERENCIADA**

DOURADOS – MS
2021

RAPHAELLA ELIAS PEREIRA

**A VISÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA SOBRE AS ESCOLAS DO
CAMPO DO DISTRITO ITAMARATI EM PONTA PORÃ-MS.
POR UMA ESCOLA E (GEOGRAFIA) DIFERENCIADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Geografia, Nível de Mestrado, da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana de Abreu

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Dinâmicas Produtivas e da Natureza.

Área de concentração em Produção do Espaço Regional e Fronteira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P436v Pereira, Raphaella Elias
A VISÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO DO
DISTRITO ITAMARATI EM PONTA PORÃ-MS. POR UMA ESCOLA E (GEOGRAFIA)
DIFERENCIADA [recurso eletrônico] / Raphaella Elias Pereira. -- 2021.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Silvana de Abreu.
Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Professores de Geografia.. 2. Educação do Campo.. 3. Distrito Itamarati.. I. Abreu, Silvana
De. II. Título.

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

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

RAPHAELLA ELIAS PEREIRA

**A VISÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA SOBRE AS ESCOLAS DO
CAMPO DO DISTRITO ITAMARATI EM PONTA PORÃ-MS.
POR UMA ESCOLA E (GEOGRAFIA) DIFERENCIADA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvana de Abreu (PPGG--UFGD)
Presidente da Banca e Orientadora

Prof.^a Dr.^a Alzira Saete Menegat (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD)

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa ao meu pai *Oscivaldo Elias Pereira (in memorian)* exemplo de vida; minha mãe *Maria Odete Magri Pereira (in memorian)*, mulher guerreira e fonte de inspiração.

Minha amável lembrança e eterna saudade!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que entre os tropeços do caminho nunca desistiu de mim e sempre demonstra seu cuidado me apresentando com pessoas que seguram minha mão e trazem sentido à minha vida.

Agradeço a minha família, meu noivo e companheiro, em todos os sentidos, Leandro Lima Amaro, que fortemente segura minha mão e juntos sabemos que iremos mais longe; ao meu primogênito amado, Nicolas, que me motiva a ser uma pessoa melhor a cada dia e que me incentiva diariamente me perguntando: Quantas laudas escreveu hoje? rsrs [sic], à minha pequena e amada Anthonella, que mesmo no ventre já trouxe um colorido especial à minha vida; às minhas irmãs Luciana e Francielle que são meu porto seguro.

Agradeço de forma muito especial a minha orientadora, Silvana Abreu, certamente foi escolhida por Deus para me acompanhar/conduzir nessa trajetória, sem palavras para agradecer toda paciência e tamanha sabedoria ao guiar meus caminhos pela pesquisa.

Agradeço os membros da banca prof^ª. Dr^ª Alzira Salette Menegat e prof^ª. Dr^ª Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD), é um privilégio poder aprender com suas reflexões.

Agradeço à Erika, secretária do programa, por ser sempre solícita e me socorrer tantas vezes e também ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia- PPGG-UFGD pela oportunidade e aprendizado.

Agradeço também aos professores e colegas da turma PPGG-UFGD/2019, os levarei em meu coração!

Agradeço aos gestores e professores das escolas do campo do Distrito Itamarati, que colaboraram cordialmente com nossa pesquisa.

Minha eterna gratidão!

EPÍGRAFE

Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa dos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer

Zé Ramalho, Elba Ramalho

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas do Campo da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul que ofertam a Educação de Jovens e Adultos.....	63
Quadro 2 – Escolas identificadas como Escolas do Campo e suas respectivas extensões.....	67
Quadro 3 – Escolas Urbanas com extensões identificadas como Escolas do Campo.....	69
Quadro 4 – Matriz Curricular – Ensino Fundamental (2011).....	77
Quadro 5 – Matriz Curricular – Ensino Médio (2011).....	78
Quadro 6 – Matriz Curricular – Ensino Fundamental (2012).....	79
Quadro 7 – Matriz Curricular – Ensino Médio (2012).....	80
Quadro 8 – Matriz Curricular – Ensino Fundamental – Escola do Campo (2021).....	81
Quadro 9 – Matriz Curricular – Ensino Médio – Escola do Campo (2021).....	82
Quadro 10 – Observações e idealizações da Escola do Campo pelos professores de TVT.....	110
Quadro 11 – Evolução da carga horária de Geografia conforme Matriz Curricular SED/MS.....	128
Quadro 12 - Observações e idealizações da Escola do Campo pelos professores de Geografia.....	140

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização das Escolas Polo Estaduais do Campo e suas respectivas Extensões-MS/2018.....	72
Mapa 2: Rota entre as Escolas Estaduais do Campo – Ponta Porã/MS (2020).....	74
Mapa 3: Assentamento Itamarati e sua divisão territorial.....	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Livro didático Homem & Espaço: 6º ao 9º-Ensino Fundamental.....	104
Figura 2 – Livro didático-Geografia Contextos e Redes: 1º ao 3º - Ensino Médio.....	104
Figura 3 – Aulas práticas de TVT-Projeto Horta - EE Nova Itamarati.....	115
Figura 4 - Aulas práticas de TVT-Projeto Horta e Reflorestamento-EE Prof. José Edson Domingues dos Santos.....	116
Figura 5 - Aulas práticas de TVT-Projeto Horta - EE Prof. Carlos Pereira da Silva.....	116
Figura 6 – Projeto Horta Escolar das Escolas da REE/MS.....	118

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Iconografia e temporalidades da Antiga Escola Estadual Nova Itamarati (1975/1980/1985)	88
Foto 2 – Vista parcial da Fachada da Escola Estadual Nova Itamarati.....	90
Foto 3 – Foto aérea da Escola Estadual Nova Itamarati.....	90
Foto 4 – Iconografia e temporalidade da Antiga Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos.....	93
Foto 5 – Fachada da Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos.....	94
Foto 6 – Foto aérea da Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos.....	94
Foto 7 – Vista frontal da Escola Estadual Prof. Carlos Pereira.....	96
Foto 8 – Imagem de satélite da Escola Estadual Prof. Carlos Pereira.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AJA** - Avanço do Jovem na Aprendizagem
- AMFFI** - Associação de Moradores da Fazenda Itamarati
- APP** - Área De Preservação Permanente
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
- CF** – Constituição Federal
- CLT** - Consolidação das Leis do Trabalho
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- COPEED** - Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação
- CTP** – Comissão Pastoral da Terra
- CUT** – Central Única dos Trabalhadores
- EE** – Escola Estadual
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENERA** - Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
- EPB** - Estudos dos Problemas Brasileiros
- FAIND** - Faculdade Intercultural Indígena
- FAP** - Faculdade de Ponta Porã
- FETAGRI** - Federação dos Agricultores de Mato Grosso do Sul
- FIES** – Fundo de Investimento Estudantil
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- FNE** – Fundo Nacional de Educação
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LEDUC** - Licenciatura em Educação do Campo
- MEC-USAID** - Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PCA** - Paradigma do Capitalismo Agrário

PDDE CAMPO - Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PNE – Plano Nacional de Educação

PNERA - Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPC - Projeto Pedagógico Curricular

PPGET – Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade

PPGG – Programa de Pós Graduação em Geografia

PPP - Projeto Político Pedagógico

PQA - Paradigma da Questão Agrária

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

REE/MS – Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

SASE - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED – Secretaria de Estado de Educação

SUDECO – Superintendência do Desenvolvimento do Centro Oeste

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TVT – Terra-Vida-Trabalho

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

A VISÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO ITAMARATI EM PONTA PORÃ-MS. POR UMA ESCOLA E (GEOGRAFIA) DIFERENCIADA

RESUMO

A presente pesquisa busca sanar inquietações sobre a temática da educação no campo, sob a perspectiva do professor de geografia, por meio da análise de textos, documentos, normativos e referenciais bibliográficos que cumprem o papel de base teórica fundamental, para compreender a implementação da política da educação do campo no Mato Grosso do Sul e em Ponta Porã, especificamente no Distrito Itamarati, bem como deste molde educacional, resultado da luta dos sujeitos do campo pelo direito a educação em concomitância às lutas pelo direito à terra que tomaram fôlego nas duas últimas décadas do século XX, com a democratização política e Constituição Federal de 1988. Dedicamo-nos a pesquisar as três escolas estaduais localizadas no Distrito Itamarati, são elas: Escola Estadual Nova Itamarati, Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos e a Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva, todas elas forjadas no “chão” do Assentamento Itamarati, que foi criado, no ano 2000, com a desapropriação da Fazenda Itamarati, para o Programa Nacional de Reforma Agrária do governo federal, atraindo milhares de trabalhadores rurais “sem-terra” de todo país, diante disso, a demanda educacional fez com que fossem improvisadas salas de aulas nas instalações da antiga fazenda, que vieram a se tornar as escolas de nossa pesquisa, evidentemente, frutos das reivindicações dos movimentos sociais de luta pelo direito a terra. Mais que isso, nossa pesquisa buscou compreender a escola do campo sob a visão dos professores de geografia e como a disciplina colabora para construção e manutenção da educação do campo, bem como o papel da geografia em legitimar uma educação do campo significativa. Em nossa metodologia realizamos também entrevistas com gestores escolares, professores de geografia e professores de TVT. Surpreendidas, assim como todos, pela pandemia causada pela COVID-19, tivemos que nos limitar em dialogar presencialmente apenas com os gestores, que se mantiveram em trabalho escolar nas dependências das escolas, assim tivemos acesso a documentos escolares, fotos dos acervos das escolas e pudemos ouvir os relatos dos gestores sobre as especificidades de cada escola, obedecendo a um roteiro semiestruturado. Com os professores de geografia e TVT nossa entrevista foi remota, por meio de um roteiro de perguntas abertas, para livre exposição de suas vivências e perspectivas em relação as escolas e a disciplina que lecionam, abordando pontos que desvendassem as mudanças efetivas que ocorreram nessas escolas a partir de 2011 quando se tornaram do campo, sob a luz da Resolução SED/MS n. 2.507/2011. Nesse sentido, diante das colaborações dos sujeitos que constroem as escolas do campo do Distrito Itamarati, compareceram críticas em relação aos “movimentos” das matrizes curriculares que reduziram as aulas de geografia de três (03) para duas (02) aulas semanais no Ensino Fundamental, mantendo o referencial curricular (organização dos conteúdos), o calendário escolar e os livros didáticos idênticos aos das escolas urbanas. No entanto, podemos afirmar que os professores de geografia do distrito identificam-se com o lugar, em sua maioria são filhos de assentados e/ou pequenos produtores rurais, adaptam os conteúdos a realidade local para realizar uma educação significativa e emancipatória, valorizando o saber dos estudantes, sujeitos do campo, priorizando projetos interdisciplinares contribuindo para uma escola (e geografia) diferenciada!

Palavras-chave: Professores de Geografia. Educação do Campo. Distrito Itamarati.

A VISÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO ITAMARATI EM PONTA PORÃ-MS. POR UMA ESCOLA E (GEOGRAFIA) DIFERENCIADA

ABSTRACT

This research seeks to resolve concerns about the theme of education in the countryside, from the perspective of the geography teacher, through the analysis of texts, documents, norms and bibliographic references that fulfill the role of a fundamental theoretical basis, to understand the implementation of the policy. rural education in Mato Grosso do Sul and Ponta Porã, specifically in the Itamarati District, as well as this educational model, the result of the struggle of rural subjects for the right to education in conjunction with the struggles for the right to land that took breath in the last two decades of the twentieth century, with the political democratization and the Federal Constitution of 1988. We are dedicated to researching the three state schools located in the Itamarati District, they are: Escola Estadual Nova Itamarati, Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos and the State School Prof. Carlos Pereira da Silva, all of them forged on the “ground” of the Itamarati Settlement, which was created in 2000 with the expropriation of the Itamarati Farm for the federal government's National Agrarian Reform Program, attracting thousands of rural workers “without- land” from all over the country, in view of this, the educational demand led to improvised classrooms on the premises of the former farm, which became the schools of our research, evidently the result of the demands of social movements fighting for the right to Earth. More than that, our research sought to understand the rural school from the perspective of geography teachers and how the discipline contributes to the construction and maintenance of rural education, as well as the role of geography in legitimizing a meaningful rural education. In our methodology we also conduct interviews with school managers, geography teachers and TVT teachers. Surprised, like everyone else, by the pandemic caused by COVID-19, we had to limit ourselves to talking in person only with the managers, who kept on school work on the school premises, so we had access to school documents, photos of school collections and we could hear the reports from the managers about the specifics of each school, following a semi-structured script. With geography and TVT teachers, our interview was remote, through a script of open questions, for free exposure of their experiences and perspectives in relation to the schools and the subject they teach, addressing points that would unveil the effective changes that have taken place in these schools from 2011 when they became part of the field, under the light of Resolution SED/MS n. 2,507/2011. In this sense, given the collaborations of the subjects who build the rural schools in the Itamarati District, there were criticisms in relation to the "movements" of the curricular matrices that reduced geography classes from three (03) to two (02) weekly classes in Elementary School , keeping the curricular referential (content organization), the school calendar and textbooks identical to those of urban schools. However, we can say that the geography teachers in the district identify with the place, most of them are children of settlers and/or small rural producers, they adapt the contents to the local reality to carry out a meaningful and emancipatory education, valuing knowledge of students, subjects of the field, prioritizing interdisciplinary projects contributing to a differentiated school (and geography)!

Keywords: Geography Teachers. Rural Education. Itamarati District

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: ASCENSÃO E FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	22
CAPÍTULO 2: LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO PELA TERRA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	36
CAPÍTULO 3: UMA ANÁLISE DOS CAMINHOS CONSTRUÍDOS NO MATO GROSSO DO SUL ATÉ AS ESCOLAS DO DISTRITO ITAMARATI EM PONTA PORÃ/MS.....	60
3.1 A Materialização da Educação do Campo em Mato Grosso do Sul.....	65
3.2 Os Assentamentos na “Nova Itamarati” rumo ao Distrito Itamarati em Ponta Porã.....	83
3.3 As Escolas do Campo no Distrito Itamarati: entre discursos e práticas.....	87
3.3.1 Escola Estadual Nova Itamarati.....	88
3.3.2 Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos.....	92
3.3.3 Escola Estadual Professor Carlos Pereira da Silva.....	96
3.4 A realidade das Escolas do Campo do Assentamento Itamarati em Ponta Porã/MS sob a voz da gestão escolar e professores de TVT.....	99
CAPÍTULO 4: A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONSTRUÇÃO NAS ESCOLAS DO DISTRITO ITAMARATI: DISCURSOS E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	120
4.1 O ensino de Geografia e as Escolas do Campo do Distrito Itamarati sob a voz dos professores de Geografia.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	157
ANEXOS.....	165
ANEXO I – Estrutura Curricular Eixo Temático: TERRA-VIDA-TRABALHO.....	165
ANEXO II – Estrutura Curricular De Geografia.....	171
ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	180
ANEXO IV – Roteiro de Entrevistas para Professores-Escola Do Campo.....	182
ANEXO V - Roteiro de Entrevistas para Gestores.....	184

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca sanar inquietações sobre a temática da educação no campo, sob a perspectiva do professor de geografia, por meio da análise de textos, documentos, normativos e referenciais bibliográficos que cumprem o papel de base teórica fundamental, para compreender a implementação da política da educação do campo no Mato Grosso do Sul e em Ponta Porã, especificamente no Distrito Itamarati, bem como deste molde educacional, resultado da luta dos sujeitos do campo pelo direito a educação em concomitância às lutas pelo direito à terra que tomaram fôlego nas duas últimas décadas do século XX, com a democratização política e Constituição Federal de 1988.

A preocupação com a educação do campo decorreu de nossa integração ao quadro de professores de geografia da rede estadual de educação, desde o ano de 2009, sendo que em 2011 podemos participar de um curso de Pós Graduação *Latu Sensu* em Ensino de Geografia¹. Nesse período, a Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni, em que lecionávamos, deixou de ser urbana e passou a condição de escola do campo.

Vivenciamos, assim, esse processo de transição, reconhecendo que embora dentro da escola, não compreendíamos de fato o que isso significaria na prática, mas apenas assistindo a algumas mudanças burocráticas, sem identificar efetivamente mudanças na rotina escolar.

Durante o processo de transição da escola, em 2011, sob a luz da Resolução/SED/MS nº 2.507, de 29 de dezembro, que normatiza a implementação das escolas do campo no estado de Mato Grosso do Sul, tivemos a oportunidade de aprofundar estudos sobre a educação no campo e esse novo olhar sob a perspectiva da sua compreensão nos trouxe até o Programa de Mestrado em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Ainda em 2014, ao cursar a especialização em Educação Básica do Campo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, nos aproximamos muito da causa e das conquistas dos povos sem terras, reconhecidos nas histórias de resistência pela trajetória da luta pela reforma agrária em nosso país, na força feminina nas conquistas “sem-terra” e na violência acometida contra esses sujeitos.

Assim, agora no contexto do Programa de Pós-Graduação em Geografia PPGG/UFGD, desde 2018, essas questões que nos acometeram e na oportunidade de reviver as experiências acadêmicas em consonância com a experiência profissional em uma escola do campo, iniciamos

¹ Especialização em Ensino de Geografia. Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, (2013). Título: A Educação Ambiental e Políticas Públicas de Meio Ambiente. Orientador: José Benedito de Almeida Junior (NÃO PUBLICADO).

nossa pesquisa com o tema “A Escola de Campo em Ponta Porã na Perspectiva dos Professores de Geografia: Teoria e Prática”, sob orientação da professa Dra. Silvana de Abreu. Os objetivos da pesquisa era conhecer as escolas do campo de Ponta Porã sob o olhar dos professores de geografia, o que teria mudado nas escolas e especialmente na disciplina de geografia após se tornarem do campo em 2011, além de compreender o que era proposto pelo referencial curricular na disciplina de geografia e o que de fato os professores conseguiam entregar nessas aulas.

Assim, a análise envolvia compreender as escolas do campo em Ponta Porã, no total de quatro, sendo três situadas no Distrito Itamarati, que atende, em maioria absoluta, filhos de assentados da reforma agrária, dos (3) assentamentos implantados na antiga fazenda Itamarati e uma outra escola instalada no distrito de Sanga Puitã, na zona urbana de Ponta Porã, nas proximidades da fronteira com *Sanja Pytá* (PY) e que atende estudantes paraguaios e brasileiros, que vivem nas mediações, trabalhadores de fazendas, moradores das cidades.

A pesquisa visava compreender, no contexto da educação brasileira, pós Carta Magna de 1988, a implementação de políticas públicas educacionais que criaram educação do campo, como educação diferenciada e fundamento de fixação dos sujeitos do campo, no campo. Nesse sentido, nos debruçamos em desvendar os documentos legais que contribuíram nesse processo, mas também, buscamos compreender o contexto em que se deu sua idealização, criação e implementação no Mato Grosso do Sul e em Ponta Porã.

Sob condições históricas e realidades muito diferentes, a lida com a dinâmica da educação do campo em Ponta Porã se mostrou complexa e desafiadora, envolvendo sujeitos e relações diferenciadas

Após o exame de qualificação, a partir das contribuições da banca examinadora composta pelas professoras Dra. Alzira Salete Menegat (UFGD) e Dra. Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD), decidimos por redirecionar o foco do trabalho, considerando que as condições históricas das escolas envolvidas, pelas diferenças objetivas, demandariam uma complexidade de análise que o tempo de realização de uma pesquisa de mestrado não favorecia. Além disso, consideramos importante contribuir com uma análise avaliativa do processo de organização das escolas do campo no Distrito Itamarati, enquanto contribuição para além das políticas públicas criadas, mas sobretudo como retorno aos movimentos sociais acerca da luta por uma educação diferenciada para os povos do campo e sua real implementação.

A visão dos professores de geografia sobre as escolas do campo do Distrito Itamarati em Ponta Porã-MS. Por uma escola e (geografia) diferenciada, tema de nossa dissertação, nos levou a analisar as três escolas do campo localizadas no Distrito Itamarati, cujos nomes são:

Escola Estadual Nova Itamarati, Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva e a Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos e dialogar com os professores de geografia, além de outros sujeitos que atravessaram nossa pesquisa, como é o caso de professores de Terra-Vida-Trabalho (TVT) e também diretores dessas escolas; sujeitos que constroem a educação do campo naquele distrito.

Assim, nossa pesquisa foi construída com o objetivo de compreender a visão dos professores de geografia sobre as escolas do campo e como esses sujeitos colaboram para o fortalecimento do ensino de geografia nas escolas do campo em que lecionam, escolas essas concebidas em um território marcado pela luta e pela resistência dos movimentos sociais de luta pela terra e, conseqüentemente, pela educação emancipatória.

Dessa forma, a partir da visão de quem constrói a escola do campo no Distrito Itamarati pudemos sanar nossas inquietações sobre o diferencial da escola e da geografia, numa escola genuinamente diferenciada, do campo, o que de fato mudou nas escolas e na geografia desde 2011, quando se tornaram escolas do campo sob a luz da Resolução SED/MS n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011.

Da mesma forma, buscamos nos gestores e professores de geografia, mas também de TVT, suas percepções sobre como foi implantada esse novo molde de educação, o que na prática teria mudado no interior dessas escolas e no fazer pedagógico desses professores, “o que” e “se” teria afinal contribuído com a valorização dos sujeitos do campo os quais compõem esse novo formato educacional.

A pesquisa foi realizada a partir do mapeamento de fontes, de teses, dissertações e artigos, publicados na Plataforma Capes, no período de 2012 até 2021, mas também utilizamos a ferramenta do Google Acadêmico para atendimento de aspectos específicos, como o caso de: estudos sobre escolas do campo em Mato Grosso do Sul; experiências com TVT nas escolas do campo de Mato Grosso do Sul; o ensino de geografia em escolas do campo de Mato Grosso do Sul, entre outros. Assim, nos dedicamos a leitura de alguns autores como Almeida e Abreu (2019) Almeida (2021), Jesus e Gama (2019), Silva (2014), Menegat, Tedeschi e Farias (2009), Salomão e Silva (2016) e Salmazo e Nardoque (2012) que tem estudado a educação do campo.

Também, nos preocupamos em buscar autores que trataram a temática, em Mato Grosso do Sul, ou mesmo que trataram sobre experiências com o ensino de geografia, ainda que não necessariamente em escolas do campo. Como Abreu (1997), Jesus e Gama (2019) e Camacho (2011), que trouxeram para nosso trabalho embasamento teórico subsidiados por análises e reflexões a partir de outras experiências, em outros lugares, sob outras visões, partindo do

pressuposto de como aprender e ensinar geografia, desvendando outros olhares a partir das inúmeras possibilidades que a disciplina pode proporcionar.

Ainda, analisamos as bases legais que levaram a instituição e implantação de escolas do campo, procurando nos marcos legais principais, seja normas em nível federal, sejam normativos estaduais, que deram vazão e desencadearam a criação da educação do campo no estado. Assim, também procuramos buscar autores que analisaram esses normativos as luzes da educação do campo, é o caso de: Almeida (2021), Leineker & Abreu (2012), Caldart (2003), Nery (2002), Ribeiro (2008), Uczak, Bernardi e Rossi (2020), Souza (2019), Porto e Queiroz (2019), Caldas (2020) e Sauer; Leite e Tubino (2020).

Para conhecer as escolas e acessar seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e os professores de geografia, procuramos os diretores das três escolas e com eles dialogamos, a partir de um roteiro semiestruturado (Anexo V), que tinha 06 perguntas abertas e que propiciaram a contextualização das escolas e um diagnóstico da escola, as luzes das relações administrativas e da experiência de serem moradores do lugar. Essa oportunidade foi enriquecedora para a pesquisa, seja porque pudemos explorar mais sobre o funcionamento, problemas e dificuldades experimentadas pela escola do campo, na luta por sua existência e permanência, seja porque, a partir desses diálogos, vimos a necessidade de também conversar com os professores de Terra-Vida-Trabalho (TVT), referenciada pelos gestores como representação da diferenciação presente nas escolas do campo, já que as matrizes curriculares da rede, para os diferentes níveis de ensino, apenas se diferenciam pela inserção do Eixo Temático TVT.

Realizamos entrevistas com os professores de geografia, visando compreender a visão dos professores que estavam lecionando geografia nas escolas, durante o ano de 2021, em relação as políticas que criaram a educação do campo no Mato Grosso do Sul, bem como refletirem acerca do papel do ensino de geografia nessas escolas, considerando a experiência das escolas do Distrito Itamarati.

Assim, construímos um roteiro (Anexo III) visando obter respostas para alguns questionamentos: O que muda ou mudou, sob o ponto de vista da formação dos sujeitos com a escola do campo? Quem são esses sujeitos? Como se forjaram as escolas do distrito? Quais as especificidades destas escolas? O que as diferencia das demais? E especialmente, na Geografia, o que muda sob o ponto de vista da formação e dos conteúdos nas aulas, em uma escola do campo?

Tínhamos previsto a interação, também, com os estudantes, a partir das aulas dos professores de geografia, porém, todos fomos surpreendidos com a pandemia causada pelo

COVID-19 e tivemos que adequar nossa metodologia, e nos restringirmos apenas aos diálogos com os diretores e os professores.

Assim, apenas algumas entrevistas foram realizadas presencialmente, é o caso dos gestores que em período de pandemia foram os únicos profissionais que se mantiveram em trabalho dentro das escolas, os demais, permaneceram em *home office*, assim em visita as escolas em 2020 e retornando em 2021, tivemos a oportunidade de entrevistá-los, conhecer as estruturas físicas das escolas, ter acesso aos documentos escolares, fotos dos acervos das escolas e ouvir sobre as histórias de criação de cada uma delas, contadas pelos gestores e que contribuíram grandemente para nossa pesquisa, as entrevistas com os professores acabou sendo realizada de forma remota, afinal, estavam em suas casas amparados pelo teletrabalho, ainda assim por meio de aplicativo de mensagens pudemos entrevista-los executando um questionário com 25 perguntas, a maioria abertas, para que pudessem de forma livre contribuir com nossa pesquisa, compartilhando suas experiências e perspectivas sobre as escolas do campo em que estão inseridos.

De toda forma, todos os envolvidos concordaram em participar da pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo encontra-se nos anexos. .

A presente pesquisa será estruturada em 04 capítulos, apresentados da seguinte forma: no primeiro capítulo, contextualizamos a educação do campo, sua ascensão e fortalecimento no Brasil. Nesse capítulo, a base teórica que tem subsidiado nossa pesquisa também envolve normativos e legislações como as Constituições Federais (1934, 1946, 1967, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (de 1961 e 1996), entre outras. Além disso, dialogaremos com alguns autores como Kang (2017), Almeida (2021), Abreu (2014), Freitag (2005), Saviani (2008), Vlach (2003), Seabra e Goldenstein (1982), Lira (2010), Poulantzas (2000), Salomão (2016) Covre (1982), mas não apenas.

No segundo capítulo, denominado, “Lutas dos Movimentos Sociais do Campo pela terra e educação emancipatória”, abordamos as lutas dos Movimentos Sociais do Campo pela terra e educação emancipatória, discorremos sobre a redemocratização do Brasil, com o fim do período de ditadura militar e com a efervescência dos movimentos sociais, a partir dos anos de 1980, ainda que já nos anos de 1970, a Comissão Pastoral da Terra (CTP), organizada no seio da Igreja Católica, ajudaria na coordenação do processo de luta pela terra e “abriria as portas” para as próximas décadas de conquistas de direitos pela terra mas que transbordou para o direito a educação diferenciada para os povos do campo. Dispusemo-nos a fazer uma análise da linha do tempo, dos momentos históricos e políticos vivenciados em território brasileiro. Passamos

pelo período da ditadura militar, redemocratização e avanços político-sociais conquistados pelas classes de trabalhadores passaram a ter voz e direitos, mas que tem visto, principalmente desde o Golpe de 2016, um forte movimento de recrudescimento das conquistas e retrocessos implementados pelo governo eleito em 2018, em nível federal, e com repercussões nos governos estaduais.

Neste capítulo abordamos a valorização dos sujeitos do campo, desmistificando a ideia de sujeito atrasado e rude, caminhamos pelas legislações que fizeram possíveis as implementações de políticas públicas voltadas para o campo, especialmente no âmbito educacional, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), abordamos a inserção de homens e mulheres do campo nas Universidades, como o caso da Licenciatura em Educação do Campo- LEDUC, ofertada pela UFGD.

Ainda nesse capítulo, procuramos nos debruçar sobre normativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2003, 2014), o Plano Nacional de Educação (2014) . Além disso, nos deparamos com alguns autores que tem contribuído com nossa análise. São eles Borges e Kudlavics (2008), Coelho (2010), Abreu (2014), Leineker e Abreu (2012), Almeida (2021), Freidman(1996), Caldart(2002, 2003), Camacho (2011), Fernandes (2006), Ribeiro (2008), Menegat, Tedeshi e Farias (2009), Souza (2019), Porto e Queiroz (2019) e Uczak, Bernardi e Rossi (2020), entre outros.

O terceiro capítulo, intitulado “Uma análise dos caminhos construídos no Mato Grosso do Sul até as Escolas do Campo do Distrito Itamarati em Ponta Porã-MS”, apresentaremos os normativos estaduais, que alinhados a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), o Conselho Nacional de Educação CNE (2014) e Plano Estadual de Educação PEE (2003-2013 e 2014-2024), que proporcionaram aos sujeitos do campo de Mato Grosso do Sul, subsídios que garantissem acesso e permanência na escola, no intuito de valorizar os saberes do campo, sem deixar de formar sujeitos com as competências e habilidades necessárias em cada etapa de ensino.

Além disso, dialogamos com alguns autores que nos foram preciosos para nossas análises. São eles, Almeida(2021); Santos (2018); Camacho (2017-2019); Rodriguez (2013); Almeida e Abreu (2019); Belle, Alves e Souza (2013); Salmazo e Nardoque (2012); Nogueira (2011); Terra (2009); Almeida, Camacho e Conceição (2020); Santos e Barbosa (2017); Ferreira e Gritti (2021); Poulantzas (2000); Salomão e Silva (2016) e Katuta e Melzer (2015).

Tivemos a oportunidade de elucidar aspectos de diferenciação e semelhanças entre as escolas do campo e as escolas urbanas, por exemplo, ao analisar o Projeto Político Pedagógico de cada uma das três escolas do campo do Distrito Itamarati e dialogar com diretores e professores que colaboraram de forma cordial com a nossa pesquisa.

Dentre as análises, observamos o movimento das matrizes curriculares dessas escolas, desde 2012, com a implementação da escola do campo e conseqüentemente a inserção da disciplina de TVT, que fora idealizada pelos movimentos sociais do campo, como um eixo temático, transversal, interdisciplinar, mas que no processo, acabou, nos movimentos de “matrizes”, finalmente como disciplina, a partir de 2012, pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Também, nos deparamos com o engessamento dos referenciais curriculares, apresentando-se como desafio para os professores, inclusive os de geografia, que enfrentam o mesmo rol de conteúdos para um número reduzido de aulas.

Dentre as políticas públicas voltadas para os sujeitos do campo, encontramos a inserção do Projeto de Educação para Jovens e Adultos (EJA), voltado para regularização da distorção idade/serie escolar, apresentaremos o número de estudantes matriculados nesta etapa de ensino, bem como, as escolas do campo de MS, que o ofertam.

Ainda, neste capítulo discorreremos sobre a história do Distrito Itamarati, desde a desapropriação da antiga fazenda Itamarati, em meados do ano 2000, até se tornar Distrito Itamarati, no ano de 2015, das primeiras salas de aulas forjadas em galpões de grãos até a necessidade de se instalar em outras dependências da antiga fazenda e vindo se tornar as três escolas estaduais localizadas no Distrito Itamarati, atendendo 2.416 estudantes no ano de 2019 (SED, 2019).

Apresentaremos as três escolas do campo do Distrito Itamarati, Escola Estadual Nova Itamarati, Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva e Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos, como se estruturam essas unidades escolares, seja em aspectos físicos, financeiros e nos moldes pedagógicos. Para isso, analisamos o PPP e dialogamos com os diretores e professores de TVT, afim de compreendermos como essas escolas atendem a demanda do campo.

O quarto capítulo, “A educação do campo em construção nas escolas do Distrito Itamarati: discursos e perspectivas dos professores de geografia”, tem como objetivo apresentar as análises referentes ao ensino de Geografia em Escolas do Campo, no estado de Mato Grosso do Sul e no Distrito Itamarati, em Ponta Porã. Para tanto, analisamos o Referencial Curricular que nos permitiu comparar os conteúdos abordados nas aulas de geografia das Escolas do Campo, suas diferenciações (ou não) daqueles desenvolvidos nas Escolas Urbanas, assim como

analisamos também as Matrizes Curriculares (carga horária) e o Calendário Escolar para compreender o fazer pedagógico dos professores de geografia dessas escolas.

Para tanto, os professores responderam um questionário com perguntas que envolviam: caracterização, condições de trabalho e experiências docentes e condições teórico-pedagógicas. As questões eram direcionadas pelos temas, mas abertas, para que os professores de geografia ficassem a vontade para nos apresentar seu ponto de vista em relação a escola do campo enquanto política educacional, como funciona a escola do campo em que trabalha e como se diferencia de outras escolas não diferenciadas, bem como, suas perspectivas em relação ao papel da geografia nas escolas do campo, a relação com TVT e as práticas desenvolvidas nas aulas de geografia, possibilidades e limites.

Dialogamos com os professores de geografia, nas três escolas do campo do Distrito Itamarati, para compreendermos o que teria mudado nestas escolas, no tocante a aspectos estruturais (infraestrutura e currículo) e no fazer pedagógico dos docentes de geografia, que passaram trabalhar como professores, em escolas do campo. Encontramos importantes contribuições para nossa análise nos autores, Abreu (1997); Jesus e Gama (2019); Ghedini (2009); Almeida (2021); Camacho (2011) e Assunção (2021).

Para nossa pesquisa tivemos a colaboração de quatro professores de geografia, sendo um deles também professor de TVT, apresentaremos neste capítulo esses importantes sujeitos que legitimam a escola do campo, a partir dos seus fazeres pedagógicos e as relações estabelecidas com o lugar, o que nos permitiu compreender, comparar e avaliar aspectos da implementação do processo de construção das escolas do campo do Distrito Itamarati; afinal há um ideário que observamos dominar as matrizes curriculares e um discurso oficial que aponta para TVT como a especificidade da educação do campo e suas escolas, no entanto, não encontramos nos professores de geografia das escolas do campo do Distrito Itamarati essa percepção, assim como também não encontramos nos professores de TVT.

A observação desses aspectos, que tem nos permitido enxergar os professores que envolvemos em nossa investigação, como sujeitos que podem e desejam fazer a diferença na escola do campo, mas que enfrentam, sobretudo, decisões externas determinantes e que interferem no fazer da *escola do campo*, originadas dos movimentos e lutas, *dos/nos* assentamentos Itamarati.

CAPÍTULO 1: ASCENSÃO E FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Para melhor compreensão do modo pelo qual se consolidaram as escolas do campo da rede estadual no município de Ponta Porã – MS, mais precisamente no Distrito Itamarati, nos debruçamos sobre a evolução da educação no Brasil, ainda no século XX, e conseqüentemente a transição da escola rural à escola do campo e como se materializa nos dias atuais.

De acordo com Decreto nº 7.352, de 04/10/2010, as escolas consideradas do campo “são aquelas que têm sua localização no espaço geográfico classificado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como rural, assim como as identificadas e caracterizadas como do campo, mesmo tendo sua localização em áreas consideradas urbanas”.²

Historicamente, no Brasil, até 1970, os dados indicam que a maioria da população brasileira era rural, sendo apenas no censo daquele ano que a população rural caiu a 44% em relação a população urbana. Apesar disso, a educação para as populações do campo, estiveram fora da pauta das políticas públicas e/ou governamentais durante todo o século XX. Assim, a questão da educação rural compareceu pela primeira vez na Constituição Federal de 1934, em seu Artigo 121, parágrafo 4º:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934).

O texto constitucional em questão é resultado dos movimentos políticos, que em 1930 conduziram ao Golpe capitaneado por Getúlio Vargas e à deposição de Washington Luís, então presidente da República brasileira. Ainda as luzes da democracia, mesmo que golpeada, a Constituição de 1934 capturou alguns movimentos de vanguarda da sociedade. Entre eles o direito a educação e a responsabilidade do Estado. Getúlio Vargas, havia perdido a eleição para Carlos Prestes, que de fato não chegou a assumir, uma vez que depuseram o presidente Washington Luís, antes mesmo dele dar posse ao presidente eleito Júlio Prestes. Definitivamente, esse movimento promoveu o encadeamento de uma redefinição do papel do Estado e sua reorganização no Brasil, embora se desse sob a forma de golpe de estado e liderança de frações dominantes da sociedade, usufruindo de discursos democráticos em ebulição desde os anos de 1920.

² Decreto nº 7.352, de 4/10/2010. Ver: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

Há que se destacar que a influência europeia, principalmente francesa, na arte, literatura brasileira, promoveram movimentos de vanguarda cultural, artística e política no Brasil do começo do século XX. Desde a semana de arte moderna, em 1922, hipoteticamente, o Brasil entraria na modernidade, que já vivia sob embrionário processo de industrialização e consequente crescimento de algumas cidades. A arte, a indústria e a vida urbanizada trouxeram também os movimentos sociais e culturais, estimulados pela formação do proletariado urbano, influência das ideias europeias, vindas com os migrantes europeus que se tornariam trabalhadores rurais e também urbanos, das indústrias brasileiras em expansão, nas três primeiras décadas. Além disso, os ideais liberais estimulados pela vida parisiense influenciariam filhos da aristocracia brasileira, que continuavam a estudar na Europa e retornavam formados advogados, médicos, mas também liberais e/ou até comunistas. Tudo isso contribuiu para o surgimento de novas pautas para reorganização da sociedade brasileira.

Os anos da segunda década do século XX trouxeram questionamentos relativos a identidade nacional, que seria capitalizada na política e capitaneada por Getúlio Vargas, que inauguraria o nacionalismo patriótico com o Golpe de 1937 e instalação da ditadura do Estado Novo. Com discurso de vanguarda e práticas oligárquicas, os valores da cultura cotidiana e a comunicação se alteram, demandando, com a industrialização em marcha, movimentos mais rápidos, a convivência com os veículos, com os motores e a percepção da escolarização pública para todos toma lugar, visando as letras e os números, especificamente. Se a identidade nacional, adensada pelos críticos e artistas se faziam emergentes, a tarefa de construção de nação, impressa na intelectualidade, pelos integracionistas (que levou ao movimento pela Escola Nova³), compareceram na Constituição de 1934.

Do ponto de vista econômico e espacial, nos anos de 1930, o Brasil encontrava-se em crise no setor primário, enquanto que o setor industrial estava em expansão, o que consequentemente colaborou, já nesse período, com o crescente processo de êxodo rural. Desde o Clack da bolsa de Nova York, o setor cafeeiro acumularia dificuldades, que foram administradas por meio de ações do Estado, cada vez mais voltadas para minorar os prejuízos dos “barões do café”, em decorrência da queda dos preços e das importações. Podemos citar a

³ O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm> Acesso em 15 de fevereiro de 21.

aquisição do café produzido nas fazendas do sudeste brasileiro, pelo Governo de Getúlio Vargas, visando garantir os preços e lucros dos produtores rurais; sem falar na queima de seus estoques, com o mesmo objetivo. O Brasil das primeiras décadas do século XX, segundo Seabra e Goldenstein (1982), não passava de “ilhas econômicas” desenvolvidas nas áreas próximas ao litoral atlântico e sob relações de trabalho precárias e sem direitos. Assim, a população concentrava-se nas proximidades litorâneas e o mercado interno não era constituído como tal.

Foi, finalmente, este Estado quem se encarregou da “socialização das perdas”, durante a crise de superprodução cafeeira no início da década de 1920. O Estado passou a comprar o produto excedente com auxílio de créditos adquiridos no exterior, dentro de sua política de “valorização”. Uma das consequências dessa política foi o aumento ilimitado da dívida externa. (FREITAG, 2005, p.87 e 88).

A diminuição na exportação do café, principal produto da economia nacional e a crise mundial, desde 1929, promoveria a redução drástica na importação dos bens de consumo e impulsionou um crescimento industrial nacional, que tornar-se-ia o fator de atração para muitos trabalhadores rurais, que buscariam condições de existência nas atividades que seriam disseminadas nas cidades em crescimento.

Evidentemente, que essa condição não alteraria de imediato o poder dos fazendeiros, de modo que mesmo em forte crise de significado, a Constituição Federal de 1934, em seu artigo 121, como apresentamos, primava pela fixação dos sujeitos do campo, no campo, trazendo em sua redação o cuidado com a educação rural e a segurança da terra para o efetivo trabalho e sustento.

Ainda, na Constituição Federal de 1934, seria citada a educação nas zonas rurais, assim como a destinação de recursos, o que já representaria um grande avanço, visto que os filhos dos trabalhadores do campo poderiam ter assegurado seu direito a educação, mesmo que neste momento referia-se apenas a educação de nível primário.

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados 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 a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação (BRASIL, 1934).

No contexto dos acontecimentos histórico-econômicos vivenciados pelo Brasil, neste momento de transição, partindo de um país majoritariamente agrário, com uma população

predominantemente analfabeta e que rumava para a condição de um país em industrialização, as conquistas no âmbito educacional podem parecer significativas, contudo, nunca foram reais, haja vista que, a Constituição de 1934 acabou suplantada, em 1937, com o fechamento do Congresso Nacional, por Getúlio Vargas. Seu segundo Golpe, deu origem a ditadura do Estado Novo, que acarretou a supressão da educação rural, que sequer havia sido efetivamente concretizada.

A Constituição de 1934, de nítido cunho liberal-democrático, sobreviveu por poucos anos: em 1937, Vargas fechou o Congresso e teve início a ditadura do Estado Novo, de caráter repressivo, centralizador e corporativista. (...) Mais preocupada com a educação voltada à ideologia nacionalista do Estado Novo, a nova constituição fez poucas referências ao ensino em geral. As esparsas considerações ao tema se resumiram à declaração de obrigatoriedade do ensino cívico e à de que empresas e sindicatos deveriam colaborar com a aprendizagem de seus empregados e famílias, incorporando a experiência germânica do século XIX. A Constituição do Estado Novo claramente colocava como objetivo a industrialização do país e, assim, o ensino industrial ganhou destaque. Já nessa Constituição, a educação aparece apenas como instrumento das políticas industriais. (KANG, 2017, p. 39)

Nitidamente, neste momento, a educação para os filhos da classe trabalhadora é técnica, voltada exclusivamente para formação para o trabalho e para a alfabetização: ler, escrever e fazer cálculos pouco complexos, ao mesmo tempo em que a educação para os filhos da elite, futuros dirigentes do país, era voltada para bases liberais e um campo muito mais abrangente do conhecimento.

Esta diferenciação efetivamente marcaria as bases educacionais das diferentes frações de classes, determinando seus lugares na sociedade, mas, sobretudo, que deveriam permanecer exatamente onde estava. A intencionalidade deste molde de educação é, na verdade, a ratificação de uma perspectiva de educação a ser destinada aos trabalhadores de forma geral, mas que para os que viviam no campo poderia ser menos complexa e com menos anos de estudo. De toda forma, as frações hegemônicas, ainda dominadas pelos coronéis, veem na instalação de escolas no interior das fazendas, a possibilidade de permanência da força de trabalho no campo e a manutenção das relações de trabalho de muita exploração. Em geral, os trabalhadores homens, pais de família, eram contratados, mas ao final toda a família trabalhava e nem sempre era remunerado o trabalho da esposa e, principalmente, o trabalho das crianças e jovens.

Apesar da possibilidade de alfabetização, o sujeito do “sítio” se materializava como aquele que não precisava de muito conhecimento, já que a lida com a terra, a roça, não demandava complexidade. Seria sempre o sujeito rude, ignorante, malvestido e atrasado. Segundo Almeida (2021 p.44):

A educação rural se constituiu numa ação “compensatória”, tratando os sujeitos do campo como incapazes de tomar suas próprias decisões. Acredita-se, naquele momento, não ser necessário aos sujeitos do campo, que lidam com a roça, aprender conhecimentos complexos, que desenvolvam sua capacidade intelectual.

Em 1946, com a retomada da Democracia, uma nova Constituição Brasileira foi recriada. O cenário de pós-segunda guerra mundial e a instalação da Guerra Fria que selou os conflitos entre o capitalismo, capitaneado pelos Estados Unidos e o socialismo, liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), selaria a polarização do mundo, de modo que cada Estado-Nação se posicionaria.

A despeito das mudanças na forma política de organização do Estado, do ponto de vista da educação, a nova CF apresentaria poucos avanços. Em seu capítulo II (Da Educação e da Cultura):

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II – O ensino primário oficial é gratuito para todos, o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III – As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV – As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitadas os direitos dos professores;

V – O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI – Para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII – é garantida a liberdade de cátedra.

Art. 169. Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1946) (grifo nosso).

Observa-se, que apenas a educação primária seria gratuita e seria responsabilidade das empresas promover a escolarização, no caso de mais de cem funcionários, além de ofertar o treinamento do ofício aos menores, filhos de trabalhadores. Assim, fica demonstrado que a educação proposta aos trabalhadores, mas, sobretudo aos seus filhos, não passa da reprodução da força de trabalho para empresas urbanas, principalmente as indústrias, mas cuja condição também vale para as chamadas empresas rurais (fazendas).

Em grande parte, as escolas rurais eram construídas dentro das fazendas e as professoras eram pagas pelas prefeituras ou pelos governos estaduais. Boa parte das professoras eram filhas dos fazendeiros, já que o acesso aos cursos de magistério era acessível aos mais abastados, da cidade ou do campo, sobretudo porque não era gratuito, como fica explicitado no artigo 168. Se na CF de 1946, com a retomada da democracia, alguma escolarização é indicada, na CF de 1967, dentro do Golpe Militar instalado em 1964, a educação rural desaparece assim como direitos políticos e de expressão. O Congresso Nacional é fechado e os movimentos de resistência crescem na mesma velocidade que os desaparecimentos e/ou assassinatos de milhares de estudantes, militantes e qualquer cidadão que ousasse discordar.

Segundo Saviani (2008, p.294):

A articulação entre os empresários e os militares conduziu ao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964. Saíram vitoriosas, portanto, as forças socioeconômicas dominantes, o que implicou a adequação da ideologia política ao modelo econômico. (...) Portanto, se a “Revolução de 1964” foi realizada para assegurar a continuidade da ordem socioeconômica, é inegável seu significado de “mudança política radical”, atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder por 21 anos, caso inédito na história política brasileira. (SAVIANI, 2008, p. 294)

Ainda para o autor, o modelo educacional a ser colocado em pauta estava na lógica do alinhamento da educação às políticas liberais do capitalismo mundial em que a prevalência da rentabilidade seria perseguida, de modo que o investimento do Estado em educação demandaria um retorno à sociedade, motivo pelo qual cada nível escolar pretendia formar para o trabalho, por isso o currículo seria definido para ensinar as letras, os números, mas também incorporaria ações técnicas e práticas visando a condução dos jovens ao mundo do trabalho:

(...) a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país; e ao ensino superior eram atribuídas as funções de formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país (SAVIANI, 2008, p. 295) (grifo nosso).

A verdade é que a Lei 4024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já previa a formação para o trabalho. No caso das chamadas escolas rurais, já estava instituído que aos trabalhadores das áreas rurais e seus filhos caberia a adaptação com o meio e o aprendizado de técnicas que favoreçam suas atividades profissionais. De acordo com a LDB, Lei nº 4.024, de dezembro de 1961:

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.

Art. 106. Os cursos de aprendizagem industrial e comercial, administrados por entidades industriais e comerciais, nos termos da legislação vigente, serão submetidos aos conselhos estaduais de Educação e os dos territórios ao Conselho Federal de Educação. Parágrafo único. Anualmente, as entidades responsáveis pelo ensino de aprendizagem industrial e comercial apresentarão ao Conselho Estadual competente e ao Conselho Federal de Educação no caso dos Territórios, o relatório de suas atividades, acompanhado de sua prestação de contas (BRASIL, 1961).

Assim, a Constituição Federal de 1967, já ajustada na autocracia instituída com o Golpe Militar de 1964, todos os níveis de educação passaram a ser ofertados pelo poder público, contudo, era gratuito apenas no ensino primário. Deste modo, caberia aos governos oferecerem todos os níveis de ensino, mas para fazer mais que o 4º ano primário, seria necessário pagar. A gratuidade de ensino secundarista seria apenas para aqueles que comprovadamente não pudessem pagar. Aspectos em si limitadores de avanços e que funcionavam como impedimento para que a maioria dos jovens em idade escolar atingissem os cursos superiores.

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - O ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - O ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - O provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra.

Art. 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Art. 171 - As ciências, as letras e as artes são livres.

Parágrafo único - O Poder Público incentivará a pesquisa científica e tecnológica.

Art. 172 - O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único - Ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas (BRASIL, 1967) (grifo nosso).

Apesar do discurso de liberdade de cátedra, bem como para desenvolvimento das ciências, letras e artes, a escola e tudo mais na sociedade brasileira passaria a ser dominada pela censura e cerceamento, sob justificativa de risco às ideias comunistas.

No dizer de Vlach,

o mundo havia mudado tanto que as disciplinas da “nacionalização” não pareciam mais importantes no “paraíso do consumo”: a tecnologia avançava a passos tão largos que a indústria cultural, já globalizada, produzia milhares de mercadorias para um mercado de consumidores ávidos, inclusive (ou sobretudo) por produtos simbólicos. No Brasil, o cidadão – reduzido à figura de consumidor – é concomitante à descaracterização sofrida pela geografia e pela história, eliminadas no seio de uma “coisa” (escoria) chamada estudos sociais (“coisa” ou ... “negócio”?). Evidentemente, conseguimos “conciliar” alfabetização e especialização técnica durante o regime militar (1964-1985): a transformação de uma economia dependente da importação de produtos industrializados, de capitais e de tecnologia (mas grande exportadora de produtos do setor primário) na oitava economia do mundo foi/é o resultado mais visível desse processo singular. Porém, do ponto de vista da educação propriamente dita, pagamos um preço muito elevado: (1) a descaracterização das ciências humanas em geral (e da filosofia), cujo corolário é o “aborto” da reflexão, no sentido mais amplo, de sorte que as especificidades da sociedade brasileira e sua inserção no mundo não receberam a devida atenção, pelo menos nos ensinos de primeiro e segundo grau (hoje, respectivamente, ensinos fundamental e médio); (2) a redução da alfabetização à uma operação de “desenhar o nome”. Tudo isso se fez sob a ideologia do “Brasil grande potência”, que pretendia oferecer, ao Estado autoritário, a legitimidade política que lhe faltava. De qualquer maneira, a posição de oitava economia do mundo praticamente não modificou a dependência brasileira em relação à tecnologia de ponta (VLACH, 2003 p.5 e 6) (grifo nosso).

Nessa perspectiva, para além da forte participação do Estado, enquanto empresas capitalistas (estatais) criadas para viabilizar a infraestrutura para a incorporação das multinacionais e também do agronegócio, sob poupança externa e que se desdobraria na dívida brasileira, a escola se transformaria nos lócus da domesticação, forjando discursos e projetando ideologias para manutenção do regime político militar, mas também com vistas ao alinhamento econômico favorável ao domínio norte-americano. Nos referimos aos acordos firmados que ficaram conhecidos como MEC-USAID⁴.

⁴ Em 23 de junho de 1965 foi firmado um primeiro acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), representado pelo ministro Flávio Suplicy de Lacerda, e a United States Agency for International Development (USAID), representada por seu diretor Stuart Van Dyke. Este primeiro acordo relativo ao ensino superior passou mais de um ano sem ser divulgado (até novembro de 1966), e, ao sê-lo, foi recebido pelo meio universitário com grandes reservas e objeções. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>. Acesso em 09 de outubro de 2021.

Os acordos MEC-USAID que embalsamaram as reformas educacionais da ditadura foram assinados e executados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. No período que antecedeu ao fechamento desses acordos, assistimos à intensificação do debate técnico em torno das limitações e possibilidades do tipo de desenvolvimento industrial veiculado nos anos anteriores, com o objetivo voltado à abertura para novas alternativas que proporcionassem ao país a entrada numa nova fase de expansão econômica. (LIRA, 2010, p.64 e 65)

Uma mudança importante e alinhada ao modelo de educação norte-americana foi justamente a redução orçamentaria, chegando a excluir a “obrigatoriedade do estado em financiar a educação escolar na Emenda Constitucional nº 1, de 1969” (SAVIANI, 2008, p.298/299). No entanto, do ponto de vista discursivo, ações assistencialistas como a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)⁵, por exemplo, na bandeira de “erradicação do analfabetismo”, serviam para suplantar a repressão e a violência.

Nesse contexto, a Lei 5692/1971 foi editada para fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, trazendo em sua redação:

Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva.

§ 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino (BRASIL, 1971) (grifo nosso).

A Lei em questão nada mais era do que uma Reforma no Ensino Secundário, visando, entre outras coisas, a formação técnica e a possibilidade de profissionalização antecipada e, evidentemente o sonho do emprego e acesso a melhorias na renda familiar. Tratava-se evidentemente de uma trava de acesso ao ensino superior para os filhos e filhas de trabalhadores, mas era principalmente uma questão de princípios estruturantes, uma vez que visava oferecer mão de obra barata as empresas, sedentas por técnicos em contabilidade, em administração, em enfermagem, em documentação, em química, em agropecuária e muitos outros, mais baratos para as empresas.

Nessa perspectiva, ainda, a flexibilização das aulas e o período de férias estava diretamente ligada ao trabalho dos estudantes, de modo que estava na mesma pauta de oferta

⁵ Criado pelo Decreto Lei 5379/1967, tendo suas atividades iniciadas em 1970.

de educação de primeiro grau (atual ensino fundamental 01) pelas empresas “agrícolas” e/ou fazendeiros, apenas:

Art. 47. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por Lei.

Art. 48. O salário-educação instituído pela Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964, será devido por todas as empresas e demais entidades públicas ou privadas, vinculadas à Previdência Social, ressalvadas as exceções previstas na legislação específica.

Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.

Art. 50. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.

Art. 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal (BRASIL, 1971) (grifo nosso).

O fato, é que desde a LDB (Lei 4.024/1961), o seu artigo 105, prevê “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais,” assim, o modelo de escola-fazenda foi a perspectiva (técnica) possível para atender o setor agrário no movimento de industrialização, no bojo do Projeto de Desenvolvimento impresso como “Brasil Potência”(ABREU, 2014).

Conforme analisa Tavares (2007. p.315), a mencionada educação voltada aos sujeitos do campo o prepararia exclusivamente para o trabalho, dentro do princípio de “aprender a fazer e fazer para aprender”, segundo Abreu (2014):

A crise do modelo autoritário, em fins dos anos 70, e o advento do crescimento e retomada dos movimentos sociais nos anos 80, no Brasil, trouxeram também crise econômica, com empobrecimento da população e intenso êxodo rural. (ABREU, 2014, p.295).

Para a autora, o projeto Brasil Potência representaria, no final dos anos 70 e começo dos anos 80 do século XX, a configuração de um Brasil:

[...] com perda de população do campo, sem políticas efetivas para a educação técnica para o trabalho (que não teve capacidade de formação para o trabalho, como previsto na Lei 5692/1971) e para fixação no campo e, fundamentalmente, sem condições de controlar os movimentos sociais e nem mesmo responder aos interesses do capitalismo nacional e internacional, sobretudo. (ABREU, 2014, p.295).

A verdade é que os governos militares no Brasil não atenderam as necessidades da população por escolarização e não ofertaram formação técnica aos filhos de trabalhadores, se constituindo em um engodo, de educação seja no campo, seja na cidade.

Os chamados cursos técnicos e a antecipação profissional, promoveria o empobrecimento curricular e a formação de gerações (nos 21 anos de ditadura militar), que não tiveram acesso a uma formação geral qualificada, já que sob disciplinas como comunicação e expressão, ciências e estudos sociais, criadas para acomodar a formação técnica, nunca passaram de visões panorâmicas, ideológicas e desestimulantes da realidade, pois baseadas na generalização, memorização, com baixo nível de conhecimento, de criatividade e crítica. Foram criadas disciplinas como Educação Moral e Cívica, ofertada em todos os níveis de ensino.

O conhecimento das letras e da língua nacional era tratado como prioridade, mas pouco se promoveu a cultura e a leitura, investindo na formação de pessoas que sabem ler e escrever, mas pouco compreendem o que leem, se constituindo em alienados, bem como analfabetos funcionais⁶.

Assim, no campo ou na cidade, as escolas, seus professores e o ensino escolar, foram forjados para “aquietar os movimentos sociais. A educação proposta no período militar deveria formar sujeitos capazes de participar do desenvolvimento do país, porém, sem descuidar do ideário de disciplina, civismo e o nacionalismo patriótico. Foram criadas disciplinas como Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), que, juntamente com os ensinamentos de geografia e história, comporiam a estrutura ideológica de uma realidade que valorizava o urbano e moderno, em detrimento do agrário e atrasado, em que a fronteira não passava de uma linha imaginária que diferenciava quem está de um lado e quem está do outro lado.

⁶ “A ampla disseminação do termo analfabetismo funcional em âmbito mundial deveu-se basicamente à ação da Unesco, que adotou o termo na definição de alfabetização que propôs, em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros. A definição de alfabetização que a Unesco propusera em 1958 fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma Unesco proporia outra definição, qualificando a alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. O qualitativo funcional insere a definição do alfabetismo na perspectiva do relativismo sociocultural. Tal definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais.” Ver: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/?lang=pt> (acesso em 27/01/2021).

Os anos de Ditadura Militar foram momentos de perda de direitos, justificando-se na necessidade de conter os movimentos sociais. Assim como no Brasil do final dos anos 20, do século XXI, a regressão em pauta serviu para fomentar a reprodução da força de trabalho como “estratégia política ... os elementos político-ideológicos estão sempre constitutivamente presentes nele. Inicialmente sob seu aspecto repressivo, o do exercício da violência organizada.”. É o que argumenta Poulantzas (2000, p.189).

A escola sob a ditadura militar era outra escola, ainda que lá estivessem as mesmas cadeiras enfileiradas de sempre, o sinal e o quadro negro. Contudo, ainda que a formação livresca de outrora nada tivesse de revolucionária, na nova escola, sob controle e repressão, não cabia a música, arte, latim ou francês. Também não cabia filosofia, nem geografia, ou história. Era o tempo de mascarar a realidade utilizando discursos de assistencialismo em contraposição ao de desigualdade. Formar sujeitos conformados com sua condição na sociedade, ou com aquilo para o qual nasceu para ser.

A escola refletia o contexto político e econômico vivenciado durante a expectativa da volta da democracia no Brasil, que fora marcada com a crise instalada no país devido ao endividamento externo adotado nos anos de 1970, período do “milagre”⁷ econômico, quando houve de forma imprudente a grande captação de empréstimos de bancos americanos principalmente, produto de um regime discricionário e autocrático, que fez do Brasil um país comprometido em suas contas internas e externas graças a inflação da moeda nacional e a dívida galopante.

Segundo Salomão (2016), os empréstimos tomados alimentariam os investimentos realizados no II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979), que priorizava o aumento da capacidade energética, a produção de insumos básicos e de bens de capital, com o ideário de industrialização por substituição de importação, o que resultou em altos índices de desemprego, aumento exponencial da inflação, empobrecendo demasiadamente a população brasileira, sobretudo a rural. No dizer do autor:

Diante desse cenário de instabilidade, o governo que assumiu a presidência em março de 1974 contava com duas alternativas necessariamente excludentes para levar a cabo o ajuste externo que se mostrava inevitável: ajustamento ou financiamento. A opção adotada foi materializada pelo II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND). Tratava-se de um ousado plano de investimentos públicos e privados em setores

⁷ O acelerado crescimento econômico observado em grande parte das duas décadas do regime militar serviu para “inserir a economia brasileira de modo imprudente no circuito financeiro internacional”, permitindo por um lado, a ascensão da classe média, sobretudo com acesso de seus filhos às universidades, mas também ao consumo de bens e produtos domésticos, casa própria, carro etc, mas de outro lado, levando o país ao endividamento externo e submissão ao FMI. (Salomão, 2016, p.5).

classificados como “pontos de estrangulamento”, tais como: exportação, infraestrutura, bens de capital e insumos básicos, com destaque para metalurgia e petroquímica. As consequências negativas do II PND constituem um dos raros consensos entre os autores das mais diferentes escolas do pensamento econômico. O plano contribuiu em larga escala para o agravamento da dependência externa da economia brasileira, situação que esteve na base do agravamento dos conflitos distributivos e da aceleração inflacionária dos anos 1980. (SALOMÃO, 2016, p. 8)

Para Abreu (2014), analisando a Superintendência do Desenvolvimento do Centro Oeste (SUDECO) e o contexto socioeconômico em questão:

Os anos de crescimento econômico vividos durante a era Médici e Geisel foram decorrência da política de “internacionalização” e de alinhamento do Brasil aos defensores do “mundo livre”, leia-se EUA, que têm, em países como o Brasil, a Argentina, o México etc, ampla possibilidade para realizar externamente (fora dos EUA) a base de acumulação do capital privado multinacional e financeiro, retraído com a recessão instalada desde 1973, principalmente. Seriam os bancos privados americanos, em sua maioria, a constituírem a poupança externa de que o Brasil se utilizaria para formular os programas especiais de desenvolvimento e as políticas públicas regionais. Alguns acontecimentos em termos de políticas internacionais forneceram perspectivas para o Brasil nos anos posteriores ao choque mundial de petróleo de 1973. A opção do Brasil de manter o crescimento interno às custas de poupança externa e do alto investimento em infraestrutura, energia e transporte, aumentou indubitavelmente seu grau de produção e intensificou a política de exportação, enquanto países caracteristicamente produtores de alimentos do bloco soviético, grandes cultivadores da Ásia e da Europa Ocidental, bem como aqueles exportadores de petróleo, tornaram-se importadores importantes. Não é aleatório que o Brasil aparecesse, em 1980, como o segundo exportador de alimentos, nem que o sul mato-grossense, atual Mato Grosso do Sul, saltasse, em área plantada, de 14,5%, em 1975, para 62,3%, em 1985.

Os autores nos permitem entender, que o planejamento dos anos setenta e também início dos anos oitenta, se sustentaram sob a falácia dos empréstimos externos e que os governos militares se limitaram a manter a base ideológica de Brasil Grande Potência, estimulando o patriotismo, mantendo apoio direto para os empresários nacionais, sob subsídios, preços mínimos, políticas protetoras, ao mesmo tempo em que estimulavam a balança comercial, baseada na produção *in natura*, sem qualquer capacidade de realmente investir no projeto de educação para o trabalho criada via Leis 4024/1961 e 5692/1971. Tratava-se de projetos fadados ao insucesso, seja econômico, seja educacional.

Os programas oficiais do governo brasileiro para o desenvolvimento educacional responderiam aos interesses diversos das frações dominantes da sociedade e, sobretudo, para as áreas rurais, foram estimuladas para atender aos interesses da balança comercial, embora em tese devessem fomentar subsídios para os projetos de colonização e os pequenos e médios produtores mobilizados para ocupar as regiões Centro-Oeste e Norte do país, com melhoria de vida dos sujeitos do campo sob novas oportunidades, mantendo-os no campo, qualificando a

forma de produzir, criando escolas técnicas de nível médio, mas também viabilizando a possibilidade de estudar sem sair da “zona rural”.

Contudo, significou, ao mesmo tempo, segregar, oferecendo currículos empobrecidos, permeados pela ideologia anticomunista e de controle social, impresso sob coerção e repressão. O fato é que boa parte da população não permaneceu nos “sítios” e o analfabetismo foi ampliado entre 1976 e 1979, como aponta Covre (1982, p. 201).

Desde o final dos anos 70 e anos 80, do século XX, os movimentos sociais reiniciam os protestos e a luta pela democracia, assim como pela terra. Nessa perspectiva, a crítica a escola e a formação tecnicista impressa se integra às críticas a economia, colocando em questionamento os interesses da fração hegemônica ligada ao capital monopolista e o papel do estado autoritário na propagação da pobreza e da fome no país.

Os anos oitenta serão anos de crise e retomada da democracia, de movimentos dos trabalhadores e crescimento da luta pela terra e pela educação emancipatória. Caminhos de luta que levaram até a Constituição Federal de 1988.

CAPÍTULO 2: LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO PELA TERRA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A década de 1980 realmente foi um marco para a história do Brasil. Um motivo seria o processo de redemocratização encaminhado, ainda que forjado na eleição indireta para presidente, em que concorreram Paulo Maluf e Tancredo Neves, em 1985⁸.

A eleição marcou o fim de quase 21 anos de Ditadura (1964-1985), que aconteceu após a derrota na tentativa de um Projeto de Emenda Constitucional (PEC), conhecida como Emenda Dante de Oliveira, que previa eleições diretas para presidente da República, gerando o movimento que ficou conhecido como “Diretas Já”⁹. O vice da chapa de Tancredo Neves e com ele eleito, era José Sarney, que acabou assumindo a presidência e governou por cinco anos, já que, em 21/04/1985, Tancredo Neves faleceu, sem sequer ter tomado posse.

8 Mendonça (2005), com base nas publicações das revistas Veja e Isto É, entre 1983 e 1985, descreve como ocorreu esse pleito eleitoral e como a estratégia utilizada pela Aliança Democrática obteve êxito frente a Paulo Maluf. A estratégia seguiu duas linhas de ação, a primeira estreitou alianças com os dissidentes do PSD, pois após a Executiva Nacional do Partido idealizada por José Sarney com o intuito de enfraquecer Paulo Maluf, o mesmo confirmou a sua candidatura a presidência da república pelo PSD tendo conquistado a maioria dos votos da executiva do partido governista e José Sarney se apresentou enfraquecido com o resultado o que acarretou na sua renúncia da presidência do PSD. No entanto, essa manobra política gerou um desmembramento entre os coligados ao partido e muitos apoiadores de José Sarney o seguiram na candidatura a vice presidência da república ao lado de Tancredo Neves. A segunda linha de ação chamada de eleição nas ruas, relacionada ao apoio popular requerido e angariado pela Aliança Democrática mesmo se tratando de um contexto eleitoral indireto. Tancredo Neves via a necessidade da eleição para presidente com apoio popular, com uma postura oposicionista ao regime autoritário imposto pela Ditadura. Essas duas linhas de ação demonstraram seu êxito por meio do resultado conquistado por Tancredo Neves, em um total de 480 votos a seu favor, 180 a favor de Paulo Maluf, 17 abstenções e 09 ausências registradas, votos que representaram 60 milhões de eleitores pondo fim a 21 anos de regime autoritário da democracia. Ver: <http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu_n10_mendonca.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2021.

9 Interpretada por Nery (2010, pg. 14), como o movimento que ampliou os espaços democráticos no Brasil dos anos 80, a campanha Diretas Já, proposta pelo Deputado Federal Dante de Oliveira (PMDB), previa a realização de eleições diretas para Presidente da República em 1984. A bandeira política democrática e a aspiração coletiva, neste vínculo, foram traduzidas pelo fervilhar nas ruas durante a campanha. Foi instaurado o Comitê Nacional Partidário Pró Diretas, constituído pelo PMDB, PTB, PDT e o PT, todos de cunho oposicionista ao regime imposto pela Ditadura. O Partido dos Trabalhadores – PT, de base predominantemente operária, se diferenciava dos demais partidos que eram de origem burguesa e quem sempre mantinham os mesmos ideais. A campanha Diretas Já nasceu no seio Parlamentar e ali mesmo foi conduzida a votação, mobilizou o movimento de massas levando milhões de pessoas a ruas e praças, sem observar respostas da ditadura militar. A Greve Geral sugerida pelo PT não recebeu apoio do PMDB e dos demais partidos oposicionistas, pois ia de encontro aos seus ideais partidários. Dessa forma outros movimentos com a vigília e a marcha para Brasília não aconteceram o que enfraqueceu a campanha acarretando em sua derrota. Ver: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt8/12_vanderleinery.pdf. Acesso em: 16 de fevereiro de 2021.

Outro motivo, seria que em meio a este processo, ainda nos anos de 1970, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organizada no seio da Igreja Católica comporia o processo de luta pela terra, como assevera Borges; Kudlavicz:

[...] a criação da CPT no MS ocorreu na década de 1970, num cenário político e social muito difícil, marcado pela violência e repressão. A CPT surge em 1978, com o intuito de contribuir no meio rural, sendo um espaço de reflexão para os camponeses poderem se articular. Participando ativamente das ações do camponato organizado, na forma de ocupações e manifestações, bem como despejos e ajudas nas negociações (BORGES; KUDLAVICZ, 2008, p. 15).

Para Coelho,

Outro avanço significativo por parte da Igreja, no que diz respeito à luta pela terra, está na criação da CPT, em 1975. Sendo um organismo dentro da Igreja Católica, a CPT teve grande peso em meio à luta pela terra, pois mesmo sendo dirigida por uma minoria de agentes religiosos progressistas, ela podia falar em nome da Instituição e dispor de seus recursos materiais e humanos. Criada para articular e assessorar as lutas sociais no campo, a CPT nasceu sob contradições tanto da sociedade como um todo, com o poder exercido sobre ela; quanto das contradições geradas internamente nas Instituições eclesásticas que participavam desta Comissão. (COELHO, 2010, p. 73)

Para os autores, o papel da igreja é essencial na luta pela igualdade do direito à terra, para que houvesse uma menor desigualdade social trazendo o ideário de que *a terra deixada por Deus era para todos*, com um discurso de que a terra é para o trabalho e não para o negócio.

Sob a argumentação de que a terra era um bem de todos e que ela deveria ser *terra de trabalho* e não de *exploração*, é que as atividades das CEBs e da CPT eram erigidas. A Igreja passava a investir nos discursos morais e éticos. Não era a vontade de Deus que houvesse tanta concentração de terras e milhões de trabalhadores e trabalhadoras sendo explorados. Inverteu-se a função que Deus deixara para a terra, era preciso transformar a *terra de exploração* em novamente *terra de trabalho*. Neste sentido, “é missão da Igreja convocar todos os homens para que estes vivam como irmãos superando toda forma de exploração, como quer o único Deus e Pai comum dos homens”. (COELHO, 2010, p.62)

Dessa maneira ao criar espaços para as classes menos favorecidas como forma de resistência à perpetuação das desigualdades impostas pelo governo, os movimentos ganham força a partir da CPT e no início dos anos de 1980 surge o Movimento Sem Terra (MST)¹⁰, em

10 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. Disponível em: <<https://mst.org.br/nossa-historia/inicio/>> Acesso em 28 de agosto de 2020.

que os trabalhadores rurais passaram a se mobilizarem em busca de direitos pela terra, movimentos estes que trouxeram enfrentamentos com os proprietários de terras, latifundiários e com o sistema agroindustrial. Segundo Abreu (2014), a oitava década do século XX chegou com forte endividamento externo e inflação alta, decorrente da política de captação de poupança externa, que levaram a formação da dívida externa brasileira e acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Sob modelo econômico centralizado e excludente, as duas décadas de ditadura militar promoveu o aprofundamento da desigualdade de distribuição de renda, consolidando a pobreza de milhões de brasileiros e brasileiras, sobretudo nas áreas rurais. Não é à toa, portanto, o surgimento de movimentos de retomada de luta pela terra que vão culminar também na luta pela educação do campo.

Essa situação de pobreza se refletiu na perpetuação da exclusão escolar para os moradores do campo, que conseguiram, na construção da Carta Magna, a Constituição Federal (CF) de 1988, uma oportunidade ímpar para os movimentos sociais organizados em torno da luta pela terra: sem-terra, quilombolas, indígenas. Contudo, a CF expressou o clamor de minorias do povo brasileiro, mas não apenas. Nesse sentido, é repleta de contradições, refletindo as disputas dos movimentos sociais das minorias, da esquerda, dos trabalhadores da cidade e do campo, mas sobretudo, das frações dominantes da sociedade, hegemônicas ou não.

Após duas décadas de autoritarismo, a universalização da educação como direito de todos e dever do Estado, inclusive aquela diferenciada para atender aos povos indígenas, do campo, quilombolas, encontrou terreno para ser aprovada, considerando que o retorno à democracia, eleições diretas em todos os níveis da política e intensificação da pobreza, a que estava submetida parte significativa da população, demandavam compromissos eleitorais (e até eleitoreiros) de uma classe política que sofreu poucas mudanças, mantendo-se nas casas de lei (Congresso Nacional), mas também se manteria nos governos. “Os filhotes da Ditadura”, agora eram paladinos da democracia!

Para Leineker & Abreu (2012, p 11-12):

Após leitura e análise das constituições brasileiras pós 1934 constatou-se que a educação do campo esteve sempre à margem das grandes preocupações nacionais, considerando que as ocorrências nas constituições quando aparecem, ganham forma sutil e dúbia. O Brasil transforma-se, ao longo da aprovação das constituições, de um país eminentemente agrário em urbano. Por volta de 1940, no Brasil, a população do campo era cerca de 70% enquanto que hoje, de acordo com o censo do IBGE 2010, cerca de 85% da população residente em área urbana. Essa inversão parece explicar o processo crescente de hegemonia de um modelo urbano industrial espreado para todos os setores da sociedade, inclusive o educacional. É possível perceber que as cartas constitucionais dão conta de expressar as questões postas à sociedade, em seus respectivos períodos. Em momentos de grande êxodo rural, fixar o homem no campo; em termos de urbanização e industrialização, leis que enfatizam o ensino técnico. No

presente, a recente Constituição de 1988, garante a educação como direito de todos e dever do Estado, independentemente do local que a pessoa reside quer urbano quer rural. Esta Carta Magna faz menção às especificidades do ensino quando cita o respeito pelas diferenças culturais e regionais, deixando livre para cada Estado adequar seus currículos, calendários e outros aspectos que possam suprir às necessidades regionais. Após essas reflexões é possível perceber a inexistência ou precariedade educacional para com as populações do campo intensificando uma desigualdade social que é histórica.

Desde a aprovação da Constituição Cidadã, foram oito anos de discussão até a aprovação da nova LDB (Lei n.9.394 de 1996), quando a educação do campo seria reconhecida e aprovada, sob pressão dos movimentos sociais e dos fóruns de educadores, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

A LDB 9394/96, em tese, permitiu autonomia, às instituições de educação que atuam no campo, possibilitando a organização curricular, com a elaboração de calendários próprios, marco para a educação do campo, garantindo além dessas especificidades, a parte diversificada do currículo, com possibilidade de valorização do saber dos sujeitos do campo, seu modo de vida e sua identidade. Sem dúvida, são conquistas exponenciais que tem lastro na CF de 1988 e se explicitaram na LDB/1996:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para a 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 e às condições climáticas;
- III- adequação às condições de trabalho na zona rural.

Neste viés, vale lembrar que os avanços para a educação voltada às pessoas do campo, não aconteceram por acaso, é resultado das pressões dos movimentos sociais que vêm conquistando seu espaço no cenário sociopolítico brasileiro. No entanto, pretende-se desmistificar o sujeito do campo da ideia de “Jeca Tatu”¹¹, que retrata o preconceito com as

11Jeca Tatu, é uma das figuras criadas pelo escritor Monteiro Lobato. Em suas obras o autor retrata um contexto atrasado do universo rural; Jeca era um caipira de aparência desleixada, com a barba pouco densa, calcanhares sempre despidos, portanto rachados, pois ele detestava calçar sapatos. Miserável, detinha somente algumas plantações de pouca monta, apenas para sua sobrevivência. Perto de sua habitação havia um pequeno riacho, no qual ele podia pescar. Sem cultura, ele não cultivava de forma alguma os necessários hábitos de higiene. Residente no Vale do Paraíba, em São Paulo, região muito arcaica, era visto pelas pessoas como preguiçoso e alcoólatra. A imagem de Jeca Tatu foi utilizada inclusive como instrumento em operações de esclarecimento sobre a importância do saneamento público e a urgência em erradicar doenças como o amarelão, que matou inúmeras pessoas nos anos 1920. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/jeca-tatu/>>. Acesso: 01 abr. 2021.

Essa perspectiva, consolidada pelo personagem e pelo autor, corrobora para uma visão negativa da vida no campo, criando uma “ideia de vida no campo”, que é aparência porque foi criada e estereotipada, não representando de fato a essência do modo de viver no campo. (Almeida,2021, p.28)

peessoas do campo, que vive no atraso, relaxado, dependente, ignorante, de hábitos e linguagem rude e incapaz de pensar e agir por si próprio, em detrimento ao homem da cidade, culto, próspero e politizado. Passando a valorizar os saberes dos homens e mulheres do campo, revelando o potencial econômico, além da contribuição e responsabilidade social desses sujeitos, como seres pensantes e capazes de construir seu futuro do e no campo.

Friedman (1996), sugere que os problemas do mundo rural, em via de regra, são equacionados como agrura de “desenvolvimento” e/ou de “não desenvolvimento”, em relação ao mundo urbano e industrializado. Nesse sentido, a vida rural, a vida do campo, historicamente sinônimo de atraso, de dificuldade, de lentidão se colocaria na perspectiva de valorização, sob o ponto de vista da política, pelo menos.

Por esse prisma se associou o sujeito do campo ao caipira e a escola rural carregou essa carga. Assim, no que tange aos investimentos, as escolas rurais receberam menos recursos (ou até nenhum), quase sempre justificado pela maior demanda das escolas urbanas, mas, sobretudo, pela condição de rural, cuja solução mais barata, assumida até começo do século XXI, pelos governos (municipais), era o fornecimento de recursos para aquisição e/ou aluguel de transporte para levar as crianças para as escolas da cidade.

A partir da promulgação da Lei 9694/96, as escolas do campo puderam ter raízes no campo e serem valorizadas como tal, respeitadas as suas especificidades, fruto dos movimentos de luta pela educação do campo. De acordo com a LDB/1996.

Art. 28. Na oferta da educação básica para a rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para a 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 e às condições climáticas;
- III- adequação às condições de trabalho na zona rural.

No dizer de Caldart:

Nesta trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era (e continua sendo) um direito, passou a ser também um dever. Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações. Foi assim que se começou a dizer no MST que se a Reforma Agrária é uma luta de todos, a luta pela educação de todos também é uma luta do MST. (CALDART, 2003, p.64)

Nessa perspectiva, a educação do campo, que ainda está em processo de construção, transpassa o espaço físico da escola e do aporte material, fazendo assim, necessário que os professores da escola do campo, bem como os demais funcionários, mas também os próprios estudantes e a comunidade escolar compreendam e participem do fazer pedagógico em uma escola do campo.

Como ensinar e como aprender na escola do campo? Como manter a essência de sua origem, forjada nos movimentos de luta pela terra, mas também pela possibilidade de produzir e viver sob formas não hegemônicas, não dominadas pelo agronegócio, sem agredir o meio ambiente? Como superar a educação rural que era sinônimo de formação para o trabalho no campo?

Trata-se, do ponto de vista teórico, de compreender o debate construído em torno da relação entre o Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), que faz parte da consolidação do projeto que levou a construção do projeto da escola do campo.

De acordo com Camacho

Na Educação do Campo construída a partir do Paradigma da Questão Agrária, existe a perspectiva de construção de uma educação emancipatória/libertadora/freireana, fazendo oposição à educação neoliberal e urbanizada praticada, até então, no campo e na cidade (CAMACHO, 2011, p.33)

Seria oportuno lembrar Fernandes (2006, n.p.) que sinaliza sobre a necessidade de uma educação voltada para a formação emancipatória do sujeito do campo, que permita a compreensão da questão agrária frente ao capitalismo agrário.

A diferença fundamental entre o PQA e o PCA é a perspectiva de superação do capitalismo. No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas se desenvolvem na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital.

Para tanto, os movimentos socio territoriais buscaram romper com a educação rural que reproduzira o ideário do capitalismo agrário, por meio do agronegócio exportador. Segundo Camacho (2011), tratava-se de levantar a bandeira da modernização do campo, escondendo a barbárie da exclusão social e expropriação dos povos do campo, que sua concentração de terra e de renda provoca. Ainda, nas palavras de Fernandes (2006, n.p.),

Neste sentido a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital.

Nesta perspectiva, Camacho assevera:

[...] a Educação do Campo, dos movimentos camponeses, busca romper com a Educação Rural, que é uma educação domesticadora, neoliberal e urbanizada, comprometida com a reprodução do processo de manutenção da ordem estabelecida, de desterritorialização do campesinato e da subordinação do campesinato ao capital. (CAMACHO, 2011, p.33)

No que se refere as teorias em apreço, Caldart (2003) argumenta:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo (CALDART, 2003, p.64) (grifo nosso).

O dizeres dos autores contribuem com a crítica formulada por Caldart (2003) e que leva a necessidade de uma escola para quem é do campo. O ônibus que carrega as crianças para as escolas da cidade não transporta seu modo de ser e viver, porque lá eles serão “estranhos”. Sob outra temporalidade e espacialidade, hábitos, costumes, práticas, o sujeito do campo é valoroso e requer seu lugar na realidade. Não há lugar para a criança e jovem do campo nas escolas da cidade. Nessa perspectiva, a escola do campo não pode ser aquela do PQA, porque essa seria a escola rural.

Da mesma luta onde se conquista a terra para retirada do sustento das pessoas do campo, se conquista a humanização, a valorização dos saberes, da cultura e a relação do trabalhador rural com o seu lugar. As escolas do campo em suas práticas metodológicas e suas especificidades devem caracterizar sua identidade, valorizando e incorporando-a no futuro dos seus jovens. Essa é a perspectiva que está posta para a educação do campo.

A construção da educação do campo decorreu dos movimentos sociais, como apontamos. Em 1997, foi realizado o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária¹² (ENERA) organizado pelos movimentos sociais, educadores do campo e instituições de ensino, em busca de políticas públicas específicas para a educação do campo. O objetivo era tratar questões pertinentes a melhores condições de educação para os camponeses e seus filhos. O encontro resultou na priorização e combate ao analfabetismo de jovens e adultos do campo.

As razões para essa opção foram segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA):

O alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária;
- A preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular;
- Tendência verificada entre os dirigentes municipais de considerar os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação (INCRA, 1997).

Diante das necessidades observadas para as efetivas políticas públicas, para educação no campo que contemplem o desenvolvimento do campo e de seus sujeitos, em 1998, em Luziânia, Goiás, aconteceu a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, reunindo organizações sociais articuladas nesta luta, integrada por representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Desde a *Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo* que realizamos em 1998, muitos passos foram dados na caminhada, algumas conquistas importantes alcançadas e, especialmente, a prática foi acontecendo. São milhares e milhares de educadoras e educadores, educandas e educandos do Campo que já se beneficiam de uma identidade educacional própria do mundo em que vivem e no qual constroem suas vidas e seus sonhos. (NERY, 2002, p.9)

Durante a Conferência ficou evidenciada a necessidade de uma política pública voltada para as especificidades do campo, sobrelevando que o campo e seus sujeitos existem e devem ser considerados pelo poder público com a atenção merecida.

- No campo estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da

12 Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>> Acesso: 19 set. 2020.

floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, entre outros.

- A maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, pois sua população vive direta e indiretamente da produção do campo.
- Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos. (CALDART, 2002, p.11)

Ainda, durante a Conferência, foram apontados graves problemas na educação do campo.

- Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens.
- Falta infra-estrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária.
- Falta uma política de valorização do magistério.
- Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica.
- Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.
- Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo.
- A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo. (CALDART, 2002, p.12)

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de continuar o movimento iniciado. Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tendo prioridade a educação de jovens e adultos, bem como formação de professores em nível médio, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações¹³.

O Programa era baseado no Regime de Alternância e a metodologia caracteriza-se por dois momentos: o tempo de estudo realizado nos centros de formação (chamado Tempo Escola) e o período de prática no assentamento de origem do estudante (Tempo Comunidade). No caso dos educadores, o Tempo Escola correspondia à fase de capacitação pela Instituição de ensino. Já o Tempo Comunidade era o período no qual os educandos estavam em seus lugares, no campo, colocando em prática atividades assumidas no Tempo Escola.

[...] a Pedagogia da Alternância também articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado. (RIBEIRO, 2008, p.30)

13 Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/educacao-rural/pronera-manual-de-operacoes>> acesso em 22 set 2020.

Em 2002, no último ano de governo de Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº. 01, de 03 de abril, que reconhece o modo próprio de vida social no campo, enquanto elemento de constituição da identidade da população e a necessidade de definir estratégias próprias para garantir o acesso à Educação Básica e profissional. A resolução N.º 1/2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo destacou em seu Art.2.º, Parágrafo Único que:

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.32).

Em 1º de janeiro de 2003, assume o governo federal, o presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, sob o Partido dos Trabalhadores e aliados, a partir deste momento algumas conquistas virão, sobretudo, para os movimentos sociais de luta e resistência, incluindo assim, os direitos de educação aos sujeitos do campo. Concomitantemente, José Orcírio dos Santos é eleito para o mandato de 2003 a 2006, como governador do estado de Mato Grosso do Sul, ambos apoiados pelos movimentos sociais e unidos pela mesma bandeira partidária, o Partido dos Trabalhadores (PT), politicamente mais sensível às lutas e reivindicações dos movimentos sociais e dos trabalhadores.

Em 24 de dezembro de 2003, a Lei Estadual nº 2.787/2003, foi sancionada no governo de José Orcírio dos Santos, o Zeca do PT, e menciona em seu art. 41 as modalidades de ensino:

Art. 41. São modalidades de ensino:
 I – Educação especial para os educandos com necessidades educacionais especiais;
 II – Educação de jovens e adultos na forma de cursos e ou exames supletivos;
 III – Educação à distância. Parágrafo único. O Poder Público oferecerá ensino específico para escolas rurais e para as comunidades indígenas. (grifo nosso)

Ainda na referida Lei Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em seu artigo 50, é garantida à escola, nas áreas rurais, as adaptações necessárias para atendimento das suas especificidades e peculiaridades, visando a valorização e permanência dos sujeitos do campo em seu lugar, bem como a qualidade no ensino para todos.

Art. 50. Na oferta da educação básica pelas escolas rurais, serão necessárias adaptações às suas peculiaridades, mediante regulamentação do Conselho Estadual de Educação, considerando:

I - Conteúdos curriculares, metodologias, programas e ações voltadas para a superação e transformação das condições de vida do campo, propiciando a estas a auto sustentação e autonomia;

II - Organização escolar própria, incluindo, quando for o caso, a adequação dos seus calendários escolares;

III - adequação à natureza do trabalho no campo (grifo nosso).

Observamos que os artigos supracitados na lei sancionada em 2003, não se aplicam atualmente nas três escolas pesquisadas, localizadas no Distrito Itamarati em Ponta Porã, onde os referenciais curriculares e calendários escolares seguidos são os mesmos das escolas urbanas, com alteração apenas na grade curricular com implementação da disciplina de Terra-Vida-Trabalho, que iremos discutir mais adiante. Ainda que os artigos da referida lei especifiquem a educação para populações que vivem nas áreas rurais, observado a qualidade do ensino, as necessidades estruturais, além da responsabilização do governo pela educação voltada para esta modalidade de ensino, primando pelos direitos dos sujeitos do campo e respeitando suas singularidades.

Art. 87. A educação básica do campo destina-se ao atendimento da população rural, sob a ótica do respeito à diferença e do direito à igualdade, primando pela qualidade da educação escolar na perspectiva do acesso e da inclusão às especificidades.

Art. 88. A educação rural será ofertada mediante:

I - Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e demais agentes, a implementação de políticas para a educação do campo, para a educação especial, para a educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos¹⁴;

II - Viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, voltadas à educação do campo e à educação visando a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos;

III - Formação político-pedagógica continuada dos docentes, com vistas a superar o isolamento do docente rural, estabelecendo formas que reúnam docentes de diversas escolas para estudo, planejamento e avaliação das atividades pedagógicas;

IV - Melhoria das condições didático-pedagógicas no meio rural;

V - Oferta de transporte escolar, quando necessário;

VI - Integração à comunidade, incluindo cooperativas, sindicatos do meio rural, órgãos públicos e privados de pesquisa, assistência técnica e extensão rural, centro comunitário, igrejas e outras organizações que atuam na área rural;

VII - Organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos próprios para dar atendimento ao ensino fundamental do meio rural.

§ 1º Para elaboração e execução da proposta pedagógica das escolas rurais serão envolvidos comunidade escolar, movimentos sociais, cooperativas, sindicatos do meio rural, órgãos públicos e privados de pesquisa, assistência técnica e extensão rural, centro comunitário, igrejas, dentre outras organizações que atuam na área rural.

§ 2º A elaboração da proposta curricular envolverá órgãos de agricultura e agropecuária, escola, movimentos sociais, família e comunidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2003)

14 Em nenhuma das escolas pesquisadas, há a presença de povos indígenas e populações remanescentes de quilombos.

Ao analisarmos os documentos sob a luz das escolas pesquisadas observamos déficits quanto os parágrafos III, IV, VI, VII e nos incisos 1º e 2º deste artigo, onde a participação da comunidade externa comparece nos eventos comemorativos, em prol de recursos financeiros para melhorias da escola. No entanto, a participação na elaboração da proposta pedagógica e curricular não acontece, centralizando essas decisões na Secretaria de Estado de Educação. Destaca-se a oferta do transporte escolar para os estudantes que o necessitam.

Ainda, em 30 de dezembro de 2003, houve a aprovação da Lei Nº 2.791, o estado de Mato Grosso do Sul, foi contemplado com o Plano Estadual de Educação (PEE/MS)¹⁵. O PEE/MS estabelecia metas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, a serem alcançadas até o ano de 2010. Voltadas para o Ensino Fundamental, as metas eram:

1. prover as escolas, até 2005, de número suficiente de funcionários, de acordo com as suas tipologias;
2. construir e reformar, até 2010, as escolas da zona rural para atendimento às necessidades educacionais daquela população;
3. estender, gradativamente até 2008, o ensino fundamental completo para as escolas do campo, visando ao atendimento das demandas locais e regionais;
4. promover, a partir de 2004, a melhoria e adequação dos veículos que fazem o transporte escolar nas zonas rural e urbana;
5. implantar e implementar anualmente, a partir de 2004, avaliação educacional, visando à melhoria do ensino e à valorização do profissional da educação, por meio da concessão de incentivos financeiros;
6. desenvolver, a partir de 2004, programas e projetos bimestrais, envolvendo escola, família e sociedade, para fortalecimento das relações entre essas instituições;
7. criar um fundo suplementar para a merenda escolar, para atender a rede pública de ensino, com atualização semestral da base de cálculo;
8. efetivar o atendimento e acompanhamento dos educandos com necessidades educacionais especiais nos estabelecimentos escolares, a partir de 2004;
9. realizar no mínimo dois encontros anuais, entre os professores das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a partir da vigência deste Plano;
10. incentivar a valorização das culturas regionais por meio da elaboração de programas educativos;
11. acompanhar e avaliar a organização do ensino fundamental em ciclo visando à melhoria da qualidade de ensino;
12. implementar a recuperação paralela, em todos os ciclos, a partir de 2004;
13. garantir a oferta, a partir de 2004, da educação física e de projetos de incentivo ao esporte no turno noturno;
14. assegurar, nas propostas pedagógicas de todas as escolas, o sistema de parcerias, a partir de 2005, com empresas e outras instituições visando ao enriquecimento do processo de ensino;
15. criar mecanismos para a disponibilização de espaço físico, recursos pedagógicos e tecnológicos à comunidade, a partir de 2004;
16. assegurar, a partir de 2004, a execução de reforma das instituições de ensino consoante com as suas necessidades;
17. elaborar, a partir de 2004, um referencial curricular voltado aos valores éticos, culturais, étnicos e ambientais, consoante com as diferentes realidades regionais;
18. incentivar e apoiar, no ensino fundamental, a produção e publicação de material didático, que contemple a realidade regional;

15 Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_ms_lei.pdf>
Acesso em 20 out. 2020

19. promover ações de conscientização e divulgação dos direitos assegurados à criança e ao adolescente no Estatuto da Criança e do Adolescente (PEE/MS, 2003, p. 18-19).

Observa-se, que das 19 metas para o Ensino Fundamental, três estavam direcionadas a educação das populações que viviam no campo e eram de cunho estrutural, com melhorias relacionadas aos meios de transportes e/ou reformas das edificações, onde apenas uma das três escolas pesquisadas, a E.E Prof. José Edson Domingos dos Santos, foi contemplada com construção de nova escola. No entanto, ocorreu no ano de 2014 e a construção foi possível por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Ministério da Educação, pertencente ao Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação¹⁶, aliados a Secretaria de Estado de Educação. Quanto ao número de servidores, as três escolas do campo pesquisadas, possuem quadro de servidores administrativos insuficiente para suprir a demanda.

Para o Ensino Médio as duas metas direcionadas a educação do campo são de caráter pedagógico/metodológico, evidenciando o objetivo da qualidade do ensino voltado ao protagonismo estudantil e fixação no campo.

1. reorganizar, em até 3 anos, as instalações físicas das escolas, apropriando-as à oferta do ensino médio e das séries finais do ensino fundamental;
2. implantar padrões adequados de infra-estrutura, no prazo de 3 anos, para 50 % das escolas com ensino médio e, até 2008, para 100% delas, incluindo:
 - espaço, iluminação, ventilação e insolação dos prédios escolares;
 - instalações sanitárias e condições para a manutenção da higiene em todas os edifícios escolares;
 - espaço para esporte, lazer e manifestações culturais (quadra coberta, anfiteatro);
 - espaço para biblioteca;
 - instalação para laboratórios de ciências e informática, assegurando a rede de comunicação mundial;
 - adaptação dos edifícios escolares para atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais;
 - instalação de serviço de reprodução de texto;
3. atualizar e ampliar o acervo das bibliotecas, incluindo recursos da multimídia, no prazo de 3 anos, para 50 % das escolas com ensino médio e, até 2008, para 100% delas;
4. impedir o funcionamento de novas escolas que não atendam aos padrões mínimos estabelecidos;
5. adotar, no prazo de 1 ano, medidas que garantam a expansão de oferta do ensino médio, sem prejuízo do ensino fundamental;
6. assegurar, nas escolas com ensino médio, profissionais capacitados para atender laboratórios de informática e de ciências, no prazo máximo de 2 anos e, para as bibliotecas, no prazo máximo de 5 anos, a contar da aprovação deste Plano.
7. definir e implantar programas de capacitação continuada para professores do ensino médio, no prazo máximo de um ano após aprovação deste Plano;
8. destinar, no prazo

16 DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>

máximo de um ano, a partir da aprovação deste Plano, recursos financeiros específicos para o ensino médio de, no mínimo, 0,5 % (meio por cento), para compra de equipamentos e material didático-pedagógico;

9. criar, a partir da vigência deste Plano, condições para implementação - com envolvimento da comunidade escolar e da família - de projetos e programas no ensino médio, voltados para a erradicação da violência, prevenção ao uso indevido de drogas, prostituição e discriminação;

10. apoiar e incentivar o desenvolvimento de ações voltadas para a educação ambiental e para a cidadania.

11. estabelecer critérios para as parcerias entre escolas e instituições, no desenvolvimento da proposta pedagógica;

12. organizar e adequar o ensino médio às necessidades da população do campo, por meio de metodologias que contemplem a formação integral do aluno e promover sua fixação no campo, aumentando anualmente, em 25%, a oferta de vagas.

13. estabelecer parceria com o Governo Federal para destinação de verbas com vistas ao oferecimento de merenda escolar para o ensino médio da rede pública, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano e efetivação em 2005;

14. criar mecanismos para incentivar o aluno a permanecer mais tempo na escola, em atendimento às suas reais necessidades de formação integral;

15. oferecer educação de jovens e adultos para a população do campo, com critérios diferenciados em relação ao número mínimo de alunos por turma, a partir de janeiro de 2004;

16. criar mecanismos para a redução dos índices de repetência e evasão escolar;

17. estabelecer mecanismos que possibilitem a articulação entre as instituições de ensino no que se refere ao desenvolvimento de suas propostas pedagógicas, nas respectivas etapas e níveis de atuação;

18. (VETADO);

19. elaborar, a partir da vigência deste Plano, referenciais curriculares para essa etapa de ensino, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação, envolvendo profissionais do ensino médio, da educação superior e de reconhecido conhecimento na área, visando ao atendimento das necessidades próprias das comunidades;

20. implantar a avaliação como mecanismo para reorganização curricular do ensino médio;

21. assegurar à escola autonomia para propor e operacionalizar a parte diversificada do currículo do ensino médio;

22. proceder, em um ano, a avaliação e a reorganização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, visando à garantia da qualidade no atendimento às necessidades do aluno trabalhador;

23. garantir a oferta de aulas de educação física no turno noturno, no prazo de um ano a contar da vigência deste Plano;

24. estabelecer e consolidar, no prazo de um ano, a partir da vigência desse plano, parcerias com entidades e ou instituições, visando ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais;

25. promover parcerias entre instituições de ensino superior e de educação básica, no sentido de assegurar a realização de estágio para os estudantes de nível superior, com contrapartida destes em ações complementares como aulas de reforço, palestras, eventos esportivos, culturais, dentre outros;

26. desenvolver ações de qualificação continuada do profissional da educação, objetivando a melhoria da qualidade de ensino, inclusive, por meio de parceria com instituições de ensino superior;

27. adequar a proposta curricular do ensino médio, em termos de conteúdos, metodologia, calendário e organização escolar, para o atendimento à população rural;

28. ampliar o programa de merenda escolar para atendimento ao ensino médio da rede pública de ensino;

29. expandir e reordenar a rede de escolas públicas, visando à ocupação racional dos estabelecimentos, com instalações físicas e materiais adequados para o ensino médio, inclusive para os educandos com necessidades educacionais especiais;

30. promover a articulação entre as áreas de conhecimento do ensino médio, para valorização da diversidade étnica, cultural, ambiental e social;

31. ampliar o tempo de permanência do aluno na escola;

32. ampliar a oferta de educação de jovens e adultos na rede pública;
33. estabelecer parcerias para atendimento aos educandos, inclusive aos com necessidades educacionais especiais;
34. fortalecer parcerias entre as instituições de educação superior, escolas públicas e privadas, visando à melhoria da qualidade do ensino médio;
35. Promover a articulação entre as instituições, suas etapas, níveis e modalidades de ensino, para desenvolvimento das respectivas propostas pedagógicas;
36. reduzir os índices de repetência e evasão escolar;
37. produzir e disponibilizar referenciais curriculares voltados às diferentes realidades regionais e especificidades de Mato Grosso do Sul e, também, aos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade;
38. promover o acompanhamento, pela comunidade escolar, da gestão e da aplicação de recursos financeiros na escola;
39. fomentar o desenvolvimento de ações voltadas à educação ambiental e para a cidadania. (PEE/MS 2003, p.22-25) (grifo nosso)

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, aprovado em 2003, perdurou até 2013 e, sob a Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014¹⁷, foi aprovado o novo Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, também com duração de 10 anos (2014-2024), alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁸ que foi aprovado pela Lei n. 13.005 de 25 de junho 2014.

Nas novas metas do PEE-MS/2014 observa-se a preocupação da defasagem no fluxo escolar, a distorção idade-ano, a qualidade do ensino, desde a alfabetização até a qualificação profissional e mantém a preocupação com a qualidade no transporte escolar, como estratégia para a redução da evasão escolar para as populações do campo,

- 2.13 garantir, independentemente do número de estudantes, a oferta do ensino fundamental para as populações do campo, [...], buscando a universalização dessa etapa;
- 3.11 oferecer programas de educação e de cultura para a população, urbana e do campo, de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar, na vigência deste PEE;
- 5.11 garantir, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE, a alfabetização e o letramento, com aprendizagem adequada, das crianças do campo, indígenas, povos das águas, quilombolas e populações itinerantes e fronteiriças, nos três anos iniciais do ensino fundamental;
- 6.7 atender, com padrão de qualidade, as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada às comunidades, considerando as peculiaridades locais;
- 7.17 assegurar transporte gratuito, acessível e seguro para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo, populações fronteiriças, comunidades quilombolas e indígenas, e povos das águas, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo órgão competente, e financiamento compartilhado, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de

17 Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>>. Acesso em 20 out 2020.

18 Disponível em : <<portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educacao+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>> Acesso em 20 out 2020.

deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano de vigência deste PEE-MS (PEE/MS, 2015, p. 25-56)

Para analisar as principais distinções entre os PEE-MS 2003 e de 2014, observa-se no PEE-MS/2003 a implementação do programa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹⁹, no entanto, no PEE-MS/2014 os esforços estão voltados para a implementação do programa Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA)²⁰. Ambos com viés no progresso da escolaridade para os que não tiveram a oportunidade em idade própria, com o intuito de diminuir a distorção idade-ano e atender os jovens e adultos, respeitando as peculiaridades locais e reduzindo a evasão escolar, programa que comparece na EE Nova Itamarati, dentre as escolas pesquisadas.

Quanto a formação docente, em 2006, o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – tornou-se uma política do governo federal para o campo e, em Mato Grosso do Sul, por meio da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), os movimentos de trabalhadores em luta pela terra conquistaram o primeiro curso nessa modalidade. O Curso era em Licenciatura em Ciências Sociais, oportunizando, especificamente aos assentados, o acesso ao ensino superior. O curso foi possível mediante a união dos esforços dos movimentos sociais e o comprometimento da Universidade com a articulação pelo direito de educação para todos. Segundo Menegat, Tedeschi e Farias (2009, p.13):

[...] a partir de um esforço coletivo entre a UFGD/MDA/PRONERA/INCRA e Movimentos Sociais Rurais de Mato Grosso do Sul (MST, MMC, COAAMS, FETAGRI, CUT, FAF, CPT). Teve início no ano de 2006 e objetiva criarem mecanismos para as pessoas dos assentamentos rurais se apropriarem dos espaços da universidade pública. Assim, à medida que outras perspectivas de reflexão-ação e de troca de saberes se efetivam, há o rompimento das barreiras entre o saber científico e o saber fazer, entre o campo e a cidade, entre o homem/mulher e a natureza, enfim, entre as áreas do conhecimento.

O curso “Licenciatura em Ciências Sociais”, criado por meio de Projeto, encerrou-se em dezembro de 2012, como consta no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, resultando em:

19 A educação de jovens e adultos será destinada àqueles, maiores de 18 anos, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acesso em 21 out 2020.

20 O projeto foi criado para jovens entre 15 e 17 anos que não completaram o ensino fundamental e que desejam crescimento intelectual e científico, recebendo, além de sua vida escolar, mais oportunidade para constituir-se socialmente. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/em-dourados-secretaria-de-estado-de-educacao-apresenta-o-projeto-aja-avanco-do-jovem-na-aprendizagem/> acesso em 21 out 2020.

56 acadêmicos oriundos de 33 assentamentos rurais do Estado colaram grau [...]. Além de atuarem depois nas escolas dos assentamentos é importante salientar a importância que se deu durante os quatro anos de curso, quando ocorreu a convivência e a troca de experiências entre as pessoas de assentamentos de Mato Grosso do Sul e a comunidade universitária da região da Grande Dourados (UFGD/PPC, 2013, p. 11)

Em 2009, já ao final do segundo mandato de governo, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que apoiava a implementação de cursos regulares de licenciatura, em educação do campo, nas instituições públicas de ensino superior brasileiras. Tais cursos deveriam ser voltados, especificamente, para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. (MEC, 2018²¹). O subsídio financeiro para formação de licenciados em Educação no Campo permitiu graduar homens e mulheres do campo, sem a necessidade de saírem do campo para estudar, tampouco, estudar para sair do campo.

Em 2010, o Decreto nº 7.352/2010, com a estruturação do PRONERA, instituiu-se um conjunto de ações voltadas ao acesso e permanência na escola, momento significativo para a educação no campo. O direito da educação básica e superior às populações do campo.

Segundo o relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA), entre o período de 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino, em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior.

Entre os anos de 2011 a 2015, desenvolveu-se, na UFGD, cursos na modalidade de especialização, pelo PRONERA, sendo: Curso de Especialização Gênero e Interculturalidade (2011-2013) e Residência Agrária (2013-2015). Desses cursos poderiam participar pessoas de assentamentos do estado, de acordo com o PPC dos cursos²², estes apresentavam elementos teóricos e práticos para a construção de uma prática educativa pautada no respeito às diferenças e aos direitos humanos e sociais, essências para a construção de uma equidade nas relações culturais e de gênero no campo. Além disso, a UFGD desenvolveu um curso de especialização pelo PROCAMPO, concluído em 2012, em parceria com o Governo Estadual visando a formação de professores de EJA no contexto das comunidades e assentamentos de MS, denominado ProJovem Saberes da Terra. Em 2013, seria então criado o curso de graduação regular nomeado como Licenciatura em Educação do Campo e que se encontra lotado na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), para formação de professores que

21 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec>. Acesso em: 19 set 2020.

22 Disponível em: PPC LEDUC FINAL - 11-12-2013.pdf (ufgd.edu.br)

atendam a demanda das escolas do campo.

O curso tem como objetivo fundamental oferecer uma boa formação ao acadêmico/cidadão/a, construindo um perfil que corresponda às necessidades concretas do campo com suas especificidades e diversidade sócio-culturais. Assim, poderão desempenhar sua profissão com responsabilidade, solidariedade, espírito crítico e com coerência teórica, científica e metodológica, na área de ensino como educadores político-sociais, além de existir a possibilidade de atuarem em outros espaços educativos, públicos, privados, instituições diversas, movimentos sociais, dentre outros. (PPC/FAIND, 2013, pg.16)

Na rede estadual de educação, em Mato Grosso do Sul, a conquista da educação no campo, por meio da legitimação das escolas do campo, se deu no ano de 2011, a partir da Resolução/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011, que determinou as escolas do campo do estado de Mato Grosso do Sul e, posteriormente, com a Resolução/SED n. 2.507, de 29 de dezembro de 2011, autorizou o funcionamento destas escolas.

Em 2012, houve a implantação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO²³), atendo ao disposto no Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010²⁴, tendo por objetivo e ações, segundo o Ministério da Educação:

Objetivo: Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Ações: Voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação Inicial e Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica. (MEC, 2010).

Os quatro eixos²⁵ foram previstos visando englobar as áreas para as quais os investimentos seriam destinados (formação continuada para os professores, material didático-

23 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18720-pronacampo>>. Acesso em: 19 set 2020.

24 Disponível em: [Decreto no. 7.352 de 04 de novembro de 2010](#) Acesso em: 16 fev 2021.

25 Eixo 1 - Gestão e Práticas Pedagógicas; Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo; Objetivo: Produção e disseminação de materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo na Educação Básica. **Eixo 2 - Formação de Professores; Formação Continuada de Professores;** Objetivo: Apoio à oferta de formação continuada de professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuam na educação básica, nas diferentes etapas e modalidades, em escolas do campo e quilombola. **Eixo 3 – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica EJA Saberes da Terra;** Objetivo: Elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à

pedagógico, formação escolar para jovens e adultos e infraestrutura física e tecnológica das escolas), atendendo em amplitude as necessidades das escolas do campo para o período de 2012 a 2014. Durante o lançamento do Programa, que aconteceu no Palácio do Planalto, em 20 de março de 2012, a presidenta da República Dilma Rousseff abordou a importância e o papel do PRONACAMPO.

[...] o papel do PRONACAMPO é ... estratégico. Sem isso, nós não teremos, de fato, condições de transformar o Brasil numa grande nação. Numa nação que tenha oportunidade para todos os brasileiros.

[...] É um daqueles momentos que a gente tem orgulho de ser Presidente da República, mas não é um orgulho qualquer. É porque a mim me gratifica poder como Presidenta, aplicar, implementar um programa que vai levar, sobretudo à população jovem deste país um outro destino, a possibilidade de outros sonhos, mas, sobretudo, a possibilidade de mais realizações.

Como já nos referimos, nesse contexto, no âmbito da UFGD, em 2013, sob a Resolução nº 29, de 26 de março, foi criado o curso Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC), com habilitação em Ciências Humanas, voltado para formação de docentes, com o intuito de atender as demandas da educação do campo. O curso lotado na FAIND/UFGD, assim como o curso *Teko Arandu*, de Licenciatura Indígena, justificaram a criação, em 2018, do curso de Mestrado em Educação e Territorialidade (PPGET), área de concentração “Desenvolvimento e Políticas Públicas”²⁶.

O Mestrado, que é homônimo do título de nossa coletânea, o Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade - PPGET, foi criado em 2018, na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, como desdobramentos da Licenciatura em Educação do Campo - LEDUC, da Licenciatura Indígena Teko

qualificação profissional e ensino médio. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC Campo; Objetivo: Promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região. **Eixo 4 – Infraestrutura Física e Tecnológica Construção de Escolas;** Objetivo: Disponibilizar apoio técnico e financeiro para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo as necessidades da Educação do Campo e quilombola, para a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para a educação infantil. Entre outros Eixos, disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/>

26 O Programa de Mestrado em Educação e Territorialidade contempla estudos cujo escopo seja a análise das políticas públicas articuladas com os desafios oriundos dos processos de ocupação territorial. O principal objetivo é capacitar teórica e metodologicamente pesquisadores na dinâmica do desenvolvimento territorial, em suas múltiplas dimensões: política, ambiental, econômica e social, formulando referências para o incremento da gestão e autonomia por parte de seus agentes. As linhas de pesquisa são Educação e Diversidade; Território e Sustentabilidade. Disponível em:

<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/editais/78/PROPP/Edital_43_PROPP_Territorialidade_mestrado_ok.pdf..

Acesso em: 02 abr 2021.

Arandu e das demandas apresentadas pelos movimentos camponeses e indígenas do Mato Grosso do Sul. O PPGET tem seu foco de pesquisa na articulação entre processos formativos e educacionais, no contexto da intensa dinâmica territorial da região centro-oeste e fronteira do país.

É importante ressaltar, que tanto o LEDUC, como o *Teko Arandu* são cursos oriundos da perspectiva interdisciplinar entre ciências da natureza e as ciências humanas, que ultrapassam os limites sociais aos quais estes sujeitos foram historicamente inseridos e chegam a Universidade Pública, resultado também dos movimentos das pessoas do campo e indígenas organizados, do estado de Mato Grosso do Sul.

Vale reforçar que a criação do programa PRONACAMPO ocorreu no penúltimo ano do mandato do presidente Lula, sendo lançado no governo de sua sucessora Dilma Rousseff, sendo instalados inicialmente como projetos e posteriormente sendo autorizados como cursos regulares. No Mato Grosso do Sul, além da UFGD, também a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), desde 2013, tem curso de educação no campo, ofertando o curso de pedagogia em 04 anos, como também especialização lato sensu, em Educação Básica do Campo, desde 2014, ofertados a professores de escolas do campo do estado de Mato Grosso do Sul.²⁷

Observa-se que a política de criação de cursos de educação do campo, passando pelos Programas governamentais PRONACAMPO, PROCAMPO, PRONERA, visavam disseminar as escolas do campo, por um lado, mas por outro consolidar a escola do campo em suas especificidades, conforme já previsto na CF de 1988, para promover a permanência no campo por meio da valorização de seu modo de vida e de produzir.

Após o Golpe jurídico-parlamentar de 2016, quando a então presidenta recém reeleita, Dilma Rousseff, foi afastada e substituída por Michel Temer, tendo sido conduzida a um processo de *impeachment*, em 31 de agosto daquele ano, “por pedaladas fiscais”, boa parte das políticas governamentais em andamento desde os governos anteriores, cuja marca ficou instituída como “do PT”, foram desidratados até a extinção. Segundo Bastos (2017 p.54): “junto com a expulsão de Dilma, iriam também a CLT²⁸ e a Constituição Cidadã”. Em seu dizer, o novo governo vinha com a clara atenção ao empresariado e seus interesses, de modo que, assim como vários segmentos da sociedade brasileira, a educação teve crescentes perdas. Como asseveram Uczak, Bernardi, Rossi (2020):

Diversas políticas educacionais em curso são fruto de muita luta dos movimentos organizados e participativos ao longo das últimas décadas. Quando se

²⁷ Autorizado pelas Resoluções n. 153 de 06/10/2014- COPP e n. 73 de 07/10/2014- COUN

²⁸ Consolidação das Leis do Trabalho.

percebem rápidas alterações no curso das mesmas, há que se atentar para a redução dos processos democráticos e para a intensificação da influência dos empresários na parceria com o governo, transformando o direito à educação num produto ofertado ao público pelo setor privado também. Precisamos, então, ponderar sobre os interesses que a classe mercantil (que apoiou o golpe e a interrupção do estado democrático no país) tem na disputa de projeto societário que está se esboçando. (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020, p.04)

Neste prisma, fica evidente a influência do empresariado na construção e organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas reverbera em todo processo da educação básica.. Para os autores supra: “... trajetória do ensino médio já delineia um “fluxo de profissionalização (para os mais pobres) e uma trajetória propedêutica (para os mais ricos)” (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020, p.09).

Outro retrocesso das políticas sociais, em especial, no âmbito educacional foi proposta de congelamento de investimentos por 20 anos, estabelecida pela Emenda Constitucional 95, de dezembro de 2016²⁹, que ao alterar a CF de 1988, em seus artigos 106 a 114, tem inviabilizado o cumprimento das metas do PNE³⁰, além de promover o esvaziamento de políticas inclusivas como o FIES³¹, o PROUNI³² e em cortes significativos para a manutenção da política de financiamento para manutenção e expansão das Universidades Federais, partindo nitidamente para a imposição de congelamentos salariais de técnicos e professores universitários, redução dos orçamentos anuais, caminhando para um viés evidentemente privatizante.

Concomitante a isso, ocorreu o enfraquecimento de dois importantes instrumentos de participação, controle e debate sobre a educação nacional: a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que anteriormente dispunha de grande participação da sociedade civil, inclusive dos movimentos sociais e trabalhadores da educação e que diante daquela demanda criou-se o Fórum Nacional de Educação (FNE) como espaços articulados de decisão com deliberações coletivas.

Em abril de 2017, o Ministério da Educação do governo Temer arbitrariamente redefiniu a composição do Fórum Nacional de Educação, excluindo entidades de

29 Ver em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

30 Ver em <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

31 O Fies e o P-Fies são destinados à concessão de financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação - MEC, nos termos da Lei nº 10.260, de 2001.

32 PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. [LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005](#)

classe como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped e a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTEE, legítimos representantes da sociedade civil e entidades de classe, incluindo órgãos governamentais como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, este ligado ao próprio MEC. Ao liquidar o FNE, o governo Temer inviabilizou também a realização da CONAE 2018 nos moldes em que vinha sendo planejada por este colegiado. (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020, p.12)

Além da desconstrução das políticas públicas conquistadas pelas classes trabalhadoras e movimentos sociais, junto aos governos petistas, o desmonte não cessou com o governo Temer e o Golpe. O atual presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), também marca seu mandato pelo “desmonte”. Um exemplo é a extinção de duas importantes secretarias: a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), criada em 2011, responsável por prestar assistência técnica e dar apoio aos municípios no processo de monitoramento e avaliação dos planos de educação. Outro exemplo emblemático, pela forma sobretudo, foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada pelo decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012. Como afirma Souza 2019:

[...] a SECADI foi criada com vistas a “Contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.” E desenvolvia ações no campo de “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais”.

[...]A extinção da SECADI por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 [4] se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo (SOUZA, 2019, n p)³³

Ambas, extintas nos 100 primeiros dias do atual governo, expressam de modo significativo as prioridades e concepções de educação e de sociedade do projeto neoconservador em andamento. Nesta perspectiva Porto e Queiroz (2019, p.215) analisam o novo momento da educação brasileira nesse final de segunda década do século XXI:

Mal se completou o primeiro semestre do atual governo, eleito em 2018, e os educadores e pesquisadores brasileiros já se depararam, repetidas vezes, com ações que os afligem e preocupam. No bojo dessas ações encontram-se elementos que dificultam a realização, nas Escolas e Universidades, de uma educação gratuita e de qualidade, entendida por muitos como processo primordial para propiciar a construção de uma sociedade mais justa, assim como de pesquisas com potencial para contribuir na resolução de problemas críticos do país. Um breve retrospecto de algumas das

33 Disponível em: <<http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>> acesso: 17 fev 2021.

referidas ações nos remete ao bloqueio financeiro, anunciado em abril pelo ocupante formal do cargo de ministro da educação, Abraham Weintraub, de 30% das dotações orçamentárias anuais das Universidades Federais que, segundo ele, estivessem promovendo “balbúrdia” em seus campi. Denunciado o escandaloso viés persecutório, o bloqueio foi posteriormente ampliado e aplicado a todas as Universidades. No mesmo mês, foi também comunicado pelo ministro um estudo para reduzir custos com cursos de Filosofia e Sociologia e disseminada, assim, a ideia medíocre de que o conhecimento, para ser valoroso, necessita encontrar utilidade imediata. Em julho, foi lançado o programa “Future-se”, que visa à implementação de um novo modelo de gestão para as Universidades e Institutos Federais (IFs), visto com ressalvas por grande parte dos reitores, e elaborado sem base na construção de um diálogo com as próprias Universidades e IFs. O mais recente bloqueio do Ministério da Educação, no montante de R\$ 348,4 milhões, foi anunciado no mês de agosto, e atingiu a compra, produção e distribuição de material didático para a educação básica. Situação não menos crítica vivencia a pesquisa no país. O corte orçamentário anunciado pelo governo federal, em março, atingiu 42% da verba dedicada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), sobre um orçamento já achatado nos dois anos anteriores. Isso causou a diminuição drástica do repasse de recursos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), principal agência de fomento à pesquisa nacional. Como consequência, tornou-se recorrente a falta de regularidade no financiamento de recursos atrelados a editais fundamentais como o Universal, cujos coordenadores de projetos aprovados na Chamada Universal 2018 foram comunicados, em abril, da suspensão de implementação de novas bolsas. Mais uma suspensão de 4.500 bolsas foi anunciada este mês, sendo atingidas, principalmente, as de iniciação científica. Em um contínuo processo de agravamento da situação, João Luiz Filgueiras de Azevedo, presidente do CNPq, recentemente tornou pública a existência de um déficit no orçamento deste órgão, que inviabiliza o pagamento de mais de 80 mil bolsas,

A educação brasileira, sobretudo com a CF de 1988 e com a LDB/1996, apesar das muitas críticas acumuladas sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases aprovada sob o Governo Fernando Henrique Cardoso, vinha acumulando e permitindo conquistas de segmentos sociais e avanços significativos sob várias pautas, entre elas estão as perspectivas inclusivas e diferenciadas (educação indígena, quilombola, do campo, inclusão de deficientes físicos nas escolas).

Evidentemente, que isso reflete a representação de veementes lutas dos movimentos sociais oxigenados a partir da retomada da democratização política brasileira, com retorno (no início dos anos de 1980) pela Lei de Anistia³⁴, de intelectuais e políticos exilados, além de vários movimentos de trabalhadores e organizações de minorias fomentados no âmbito da liberdade de expressão reprimida por mais de duas décadas, durante a ditadura militar.

Contudo, desde 2016 pode-se perceber retrocessos sociais e até desqualificação da educação e da pesquisa, pelos governos que assumiram desde então, Michel Temer (agosto

34 A Lei da Anistia completa 42 anos este mês. Quando assinou a histórica norma, em 28 de agosto de 1979, o presidente João Baptista Figueiredo concedeu o perdão aos perseguidos políticos (que a ditadura militar chamava de subversivos) e, dessa forma, pavimentou o caminho para a redemocratização do Brasil. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-40-anos-lei-de-anistia-preparou-caminho-para-fim-da-ditadura>> Acesso em: 12 de agosto de 2021.

2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), com retiradas substanciais de investimentos na educação básica e superior, além de constantes ataques para desqualificar as universidades públicas, os professores das escolas e a própria escola.³⁵ Em 2020, por exemplo, em manobra do governo Bolsonaro, aconteceu a reestruturação do Incra, sob o Decreto n. 10.252, de 20 de fevereiro. O Decreto extingue a coordenação responsável pela Educação do Campo.

Para Caldas (2020), a medida representou evidente ação do governo no sentido de enfrentamento aos movimentos sociais do campo e redirecionamento de políticas em andamento, como era o caso do PRONERA, que ficou inviabilizado desde então. Tais circunstâncias afetaram diretamente os estudantes do campo. Para Sauer; Leite e Tubino (2020, p. 288)

[...] as medidas executadas em 2019 e 2020 na agenda da terra, especialmente sintetizadas nos cortes e limites impostos ao Incra. Com uma “política de confronto”, o governo procura aplicar uma agenda econômica ultra-neoliberal, que inclui o sucateamento, desmonte e descaracterização do aparelho estatal. Na agenda da terra são realizados esforços ultra-neoliberais de mercantilização dos bens da natureza e apoio incondicional ao agronegócio, por meio da edição de medidas de desregulamentação setorial. A “guerra cultural” também é contra os povos do campo, resultando no aumento de conflitos e descaso total com as mazelas sociais.

Trata-se de reordenar o processo de participação da sociedade no processo de definição das políticas governamentais que vinham sendo implementadas e em processo de consolidação.

No Mato Grosso do Sul, em 2012, segundo Almeida (2021), a educação do campo foi inserida como modalidade, criando trinta e uma (31) escolas em vários dos municípios. Em Ponta Porã-MS, nos assentamentos da Fazenda Itamarati, atual Distrito Itamarati, foram criadas três das quatro escolas do campo daquele município.³⁶

Assim, pretendemos analisar a implementação da educação do campo em Mato Grosso do Sul e o modo como os professores de geografia compreendem o processo de ensino aprendizagem e a prática de ensino de geografia nessas escolas. O foco das análises será o município de Ponta Porã, mais especificamente as escolas do campo do assentamento Itamarati, que recebem estudantes das áreas rurais e assentamentos, tanto do “lado” brasileiro, como do “lado” paraguaio.

35 Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

36 “A partir da Resolução SED/MS n. 2.507, de 29 de dezembro de 2011, foi autorizado o funcionamento do ensino fundamental e/ou médio, na modalidade educação básica do campo nas escolas estaduais do Mato Grosso do Sul. Portanto, passaram a funcionar, desde a resolução referida, várias unidades escolares de educação do campo criadas e que vão se ampliando desde 2012 até 2018. Assim, o estado tinha 30 escolas do campo em 2012, mas essa realidade foi sendo modificada, entre o período de 2012 a 2018 (...)” (ALMEIDA, p.65-66, 2021)

CAPÍTULO 3: UMA ANÁLISE DOS CAMINHOS CONSTRUÍDOS NO MATO GROSSO DO SUL ATÉ AS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO ITAMARATI EM PONTA PORÃ-MS

No Brasil redemocratizado, a educação foi reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família, nos termos da CF de 1988 (Art. 205), respeitando o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206).

Sob essa perspectiva, o Governo José Orcírio dos Santos, o Zeca do PT, promoveu a partir da organização de debates coletivos, o encaminhamento, via SED/MS, do projeto de Lei que daria origem a Lei Estadual nº 2.787/2003, de 24 de dezembro de 2003, sancionada pelo Governador e que cria o Sistema Estadual de Ensino:

Art. 41. São modalidades de ensino:

- I – Educação especial para os educandos com necessidades educacionais especiais;
- II – Educação de jovens e adultos na forma de cursos e ou exames supletivos;
- III – Educação à distância.

Parágrafo único. O Poder Público oferecerá ensino específico para escolas rurais e para as comunidades indígenas. (grifo nosso)

Ainda, na referida “Lei de Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”, em seu Artigo 50 fica garantida à escola, nas áreas rurais, as adaptações necessárias para atendimento das suas especificidades e peculiaridades, visando a valorização e permanência dos sujeitos do campo em seu lugar, bem como a qualidade no ensino para todos.

Art. 50. Na oferta da educação básica pelas escolas rurais, serão necessárias adaptações às suas peculiaridades, mediante regulamentação do Conselho Estadual de Educação, considerando:

- I - Conteúdos curriculares, metodologias, programas e ações voltadas para a superação e transformação das condições de vida do campo, propiciando a estas a auto sustentação e autonomia;
- II - Organização escolar própria, incluindo, quando for o caso, a adequação dos seus calendários escolares;
- III - adequação à natureza do trabalho no campo. (grifo nosso)

Considerando o Artigo 50, da Lei em pauta, observamos como condicionantes para as “escolas rurais” a existência de um currículo diferenciado, bem como práticas de ensino; a possibilidade de uma organização que lhe seja própria (e apropriada) e adequações “à natureza” do trabalho do campo. Também analisando os caminhos da educação do campo, em Mato Grosso do Sul, Almeida (2021) nos permite uma análise sistematizada das políticas nacionais

e estaduais que teceram os caminhos da educação estadual, inclusive aquelas voltadas para as crianças e jovens do campo. Em sua análise, fica evidenciado, que desde a CF/1988, passando pela LDB/1996, bem como a edição de leis estaduais e resoluções do Conselho Nacional de Educação e da própria SED/MS, seria esse movimento de ações:

conquista dos movimentos sociais, uma vez que o projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecimento no estabelecido no Artigo 14³⁷ da LDB, garante a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. Esse processo foi uma conquista porque, por meio de seus órgãos normativos, pode-se regulamentar as estratégias específicas, tanto dentro das escolas do campo, como na flexibilização da organização do calendário escolar, quando necessário. (ALMEIDA, 2021, p. 60)

Ainda, em 30 de dezembro de 2003, o Governo José Orcírio dos Santos aprovou a Lei 2.791, que criou o Plano Estadual de Educação (PEE) voltado para a educação em nível fundamental e médio e cuja vigência decenal findou em 2013. Segundo Almeida (2021, p.61), no tocante ao ensino fundamental, “apenas as metas nº02, 03 e 04 estão relacionadas diretamente com a educação do campo”. No dizer da autora, “as metas se referem à estrutura e infraestrutura, inclusive, com o transporte escolar” (p.61). Já sobre o ensino médio, a autora observa que apenas 02, entre trinta e nove metas voltavam-se para a educação do campo. “O objetivo dessas duas metas era organizar o ensino médio no campo para assegurar a fixação dos jovens, oferecendo uma nova modalidade de educação voltada para jovens e adultos que moram no campo.” (ALMEIDA, 2021, p.61)

O novo PEE (2014-2024) foi aprovado pela Lei 4.621, de 22 de dezembro de 2014, trazendo já em seu bojo as metas do Plano Nacional de Educação (PNE)³⁸. Segundo Santos (2018, p.203) analisando diferentes PNE: “

é possível identificar um avanço, no que diz respeito ao campo, no PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014b) com relação aos planos anteriores, tendo em vista que a própria linguagem adotada no texto incorpora o termo “Educação do Campo”. Nesse sentido, é o primeiro plano que respeita a representatividade do termo em detrimento do anterior (Educação Rural).

37 De acordo com o Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 nov. 2020.

38 O Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi aprovado sobre a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, ainda no último ano do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff.

É muito interessante a observação da autora, sobretudo porque o PEE/MS de 2003, já trazia a expressão escola do campo, educação do campo, quando de suas metas, em 2003:

6.7 atender, com padrão de qualidade, as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada às comunidades, considerando as peculiaridades locais;
7.17 assegurar transporte gratuito, acessível e seguro para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo, populações fronteiriças, comunidades quilombolas e indígenas, e povos das águas, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo órgão competente, e financiamento compartilhado, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano de vigência deste PEE-MS. (MATO GROSSO DO SUL, 2015)

Em 2003, o governador José Orcírio dos Santos assumiu seu segundo mandato e havia sido eleito e tomara posse o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, Aspectos da pauta dos movimentos sociais do campo e da educação do campo já vinham em andamento no Mato Grosso do Sul, por meio de diversos processos de planejamento participativo, dos quais evidentemente os movimentos de luta pela terra mantinham importante participação. Outro aspecto a ser destacado e apontado por Almeida (2021, p.62) é que o PEE/MS comparece como “Um diferencial”, uma vez que “destacava como meta a ampliação do EJA dentro das escolas do campo.”

O objetivo dessas metas era organizar o ensino médio no campo para assegurar a fixação dos jovens, oferecendo uma nova modalidade de educação voltada para jovens e adultos que moram no campo[...] Ainda havia um considerável número de alunos, 14.502 localizados no campo (2016), necessitando desse novo modelo de educação voltada aos jovens e adultos que viviam no campo. (ALMEIDA, 2021, p. 52-53)

No dizer de Almeida (2021), referindo-se as diferenças entre os PEE/MS de 2003 e o aprovado em 2014; nesse último, portanto, já dentro também do PNE (2014-2024), observa-se que embora ambos tratem do progresso da escolaridade para os que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria (e isso é uma condição mais expressiva no campo do que na urbano), no caso do último PEE/2014, fica explicitado o foco nos “programas para os jovens de 15 e 17 anos. Um dos programas era o Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA)³⁹. Esse projeto foi

39 O AJA tem como objetivo a formação de sujeitos ativos, participativos, em crescimento cultural e social, atendendo jovens estudantes com necessidades educacionais específicas, com o propósito de garantir a formação inicial para o mundo do trabalho e a efetiva participação social. O projeto ainda orienta estes jovens para sua formação cidadã, diante da pluralidade cultural para o fortalecimento de uma visão mais participativa, crítica e decisiva de sua vida social.

Disponível em:

<<http://www.sed.ms.gov.br/projeto-aja-esta-com-matriculas-abertas-em-38-municipios-de-ms/>. Acesso em: 08 set 2021

implantado no estado de Mato Grosso do Sul a partir do ano de 2016, visando atrair os jovens com distorção de idade/escolaridade, que não concluíram o ensino fundamental, respeitando as peculiaridades locais e para reduzir a evasão escolar.

Em Mato Grosso do Sul, de acordo com o último Censo Escolar da Educação Básica, realizado em 2019⁴⁰, das 41 escolas do campo da Rede Estadual de Educação e suas extensões (Quadro 2), 14 tem ofertado (entre 2016 e 2019) a Educação de Jovens e Adultos, a luz da Resolução/SED 3.149, de 15 de dezembro de 2016, intitulado Projeto EJA Conectando Saberes – Campo. (Quadro 1)

Quadro 1: Escolas do Campo da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul que ofertam Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Município	Escola	Ano de criação da escola	Ano de criação escola do campo	Ano de início do EJA	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Aquidauana	Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira (CEPA)	1974	2011	2016		X
Campo Grande	Escola Estadual Pólo Francisco Cândido Rezende	2005	2011	2016	X	X
Deodápolis	Escola Estadual João Baptista Pereira	1976	2011	2016	X	X
Deodápolis	Escola Estadual Porto Vilma	1974	2011	2016	X	X
Dourados	Escola Estadual Dom Bosco		2011	2016	X	X
Dourados	Escola Estadual Pres. Getúlio Vargas	1970	2016	2016	X	
Itaquiraí	Escola Estadual Prof. José Juarez Ribeiro de Oliveira	1998	2016	2016		X
Japorã	Escola Estadual Japorã	1981	2016	2016	X	X
Nioaque	Escola Estadual Uirapuru	2014	2014	2016	X	
Paraisópolis	Escola Estadual Vereador Kendi Nakai	1992	2011	2016		X

40 Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/> acesso em 21 outubro 2020.

Ponta Porã*	Escola Estadual Nova Itamarati*	2005	2011	2016	X	X
Sidrolândia	Escola Estadual Paulo Eduardo de Souza Firmo	2010	2011	2016	X	X
Sidrolândia	Escola Estadual Vespasiano Martins	1986	2011	2016	X	X
Vicentina	Escola Estadual Emanuel Pinheiro	1975	2011	2016	X	X

Fonte: Anexo da Resolução/SED n. 3.149, de 15 de dezembro de 2016.

Em 2019, conforme o Censo Escolar da Educação Básica, de Mato Grosso do Sul, a educação do campo atendeu 14.598, estudantes em Mato Grosso do Sul, sendo 7.551 matriculados no ensino fundamental, 5.718 matriculados no ensino médio, 1.082 na educação de jovens e adultos e 247 na educação profissional. O número de estudantes da REE/MS matriculados na educação do campo é bastante expressivo, considerando que na zona urbana o quantitativo, em 2019, era de 215.153, alocados em 365 escolas, e que muitos estudantes matriculados em escolas urbanas são residentes em áreas rurais e utilizam de transporte escolar para ter acesso as escolas localizadas nas cidades.

Comparados com dados organizados por Almeida (2021, p.63), entre 2010 e 2017, em 2017 a matrícula na educação do campo era de 14.705 (6%), enquanto a matrícula nas escolas urbanas era de 237.948 (94%) estudantes matriculados na rede estadual/MS. Observa-se que houve perda de matrículas. No caso das escolas urbanas, foram perdidas 22.795 (9,57%) matrículas e nas escolas do campo, a perda foi de 107 (0,72%). Em 2019, matérias na imprensa tocaram no tema de fechamento de escolas pela SED/MS.⁴¹

É claro que a oscilação de matrícula tem seu aspecto de normalidade, contudo, os dados apresentados por Almeida (2021, p.63) e aqui ampliados com o censo de 2019 são indicadores de que há oscilação e queda na matrícula geral, em Mato Grosso do Sul, desde 2010. As matrículas nas escolas do campo na REE/MS representa cerca de 6,3% da matrícula geral de 2021, que ficou em 229.751 e já era 6%, em 2018 (15.018). Isso é um indicativo que a existência

41 “Desde o início de 2019, sete escolas estaduais fecharam em Mato Grosso do Sul. Foram quatro escolas fechadas no primeiro semestre, uma de ensino noturno no meio do ano e mais duas anunciadas nesta semana: no residencial Octávio Pecora e no Jardim Flamboyant. Por enquanto, ainda não há uma estimativa de economia com o fechamento das escolas.” In: <<https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2019/reinaldo-fecha-7-escolas-em-um-ano-e-governo-ainda-nao-tem-estimativa-de-economia>>.

de escolas do campo tem sido importante como política educacional e de permanência no campo.

No dizer de Almeida (2021, p.96), “é preciso implementar novas escolas no campo, para que não sobrecarregue as já existentes com número elevados de alunos.” A sua análise baseia-se no fato de que se 10% da população em MS é rural, há ainda crianças e adolescentes que estão indo estudar nas cidades, em vários municípios, ou que não estão frequentando as escolas. Além disso, é preciso reconhecer que boa parte das escolas do campo existe sob condições não ideais, muitas com turmas multisseriadas, ou ainda sem acesso à internet, com baixa capacidade de implementação de metodologias diferenciadas e com muitas dificuldades de deslocamento de estudantes e professores.

Esses são, como vimos, aspectos a serem atacados, como previsto no PNE (2014-2024), mas que não tem sido viabilizado, inclusive porque com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, os investimentos com saúde e educação ficaram limitados, de modo que no prazo de vigência de 20 anos, previstos, é evidente a redução de recursos para cumprimento dos limites estabelecidos. De modo que têm sido reduzidos os orçamentos para dar conta das demandas da educação em todos os níveis.

Aspectos, que não são representativos de situações localizadas, sobretudo porque o impacto de estudantes é maior na rede escolar urbana do que na do campo, já que o êxodo rural é constante e a permanência nas escolas, para muitos estudantes das escolas públicas, periféricas, sobretudo, está vinculado a renda da família dos estudantes, independentemente do turno em que estuda. Se a criança, vai para a escola para também se alimentar, o adolescente tem sido expulso da escola para poder trabalhar e ajudar a família na renda da casa. Isso acontece no campo ou na cidade.

3.1 – A materialização da educação do campo em Mato Grosso do Sul

Desde 2012, as escolas do campo da REE/MS passaram a funcionar, a partir da Resolução SED/MS n. 2.507, de 29 de dezembro de 2011. Segundo Almeida (2021) foram criadas 30 escolas e em 2019 o total de escolas chegava a 34. Em Ponta Porã, desde 2012 quatro escolas foram designadas escolas do campo, sendo três delas dentro da área de assentamentos da extinta Fazenda Itamarati e outra no distrito de Sanga Puitã.

Reconhecemos que a melhoria das condições de várias escolas que passaram a ser escolas do campo, ou algumas que foram construídas para tal, no estado, tem relação com recursos vindos por meio de programas federais, que deram condições para que fossem

realizadas reformas e acesso a materiais didático-pedagógicos. Além disso, no âmbito da política de consolidação da educação do campo, foram criados cursos de formação de professores para o campo. Referimo-nos aos programas como PRONERA⁴², PRONACAMPO⁴³, PROCAMPO⁴⁴, cujas condições de fomento foram fundamentais, a partir de 2010, inclusive para que governos estaduais, como foi o caso de Mato Grosso do Sul, dessem vazão ao processo de implementação da educação do campo.

Por este viés, em atenção às demandas das populações do campo, foi que o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, editou o Decreto Federal nº 7.352/2010 que dispunha sobre a educação básica do campo: “Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”. Além disso, definia quem são as populações do campo e o que seria uma escola do campo:

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

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

O Decreto em pauta, define conceitos, objetivos e estabelece o dever do Governo Federal com o financiamento e estímulo a ampliação do acesso da educação do campo, a ser desenvolvida pelos governos estaduais e municipais.

Em Mato Grosso do Sul, a Resolução/SED nº 2.507, de 29 de dezembro de 2011, dispõe sobre a autorização do ensino fundamental e/ou do ensino médio, na modalidade educação básica do campo, autorizando, por exemplo, as Escolas Estaduais Nova Itamarati, Prof. José

42 DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010, DOU 05.11.2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

43 Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 Ministério Da Educação, Gabinete Do Ministro DOU de 04/02/2013 (nº 24, Seção 1, pág. 28). Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

44 Resolução/CD/FNDE Nº 06 de 17 de março de 2009. Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>> Acesso em: 13 de agosto de 2021.

Edson Domingos dos Santos e Prof. Carlos Pereira da Silva a compor o rol das primeiras escolas criadas no estado: as três localizadas no Distrito Itamarati.

A instalação das escolas do campo, no Mato Grosso do Sul, tem sido uma constante. Em 2012, constavam 32 escolas do campo que somadas as suas extensões totalizavam 41, de acordo com a Resolução 2.507, de 29 de dezembro de 2011.

Já na Resolução/SED Nº 3.796, de 2 de dezembro de 2020, este número avançou para 53, sendo 41 escolas do campo polos e 12 extensões, que somadas com as Escolas Urbanas que têm alguma “extensão” no campo, totalizaram 66 Escolas polos, sendo 41 polos do Campo e 25 polos urbana com extensão do campo, em Mato Grosso do Sul, (Quadros 2 e 3)

Quadro 2 - Escolas identificadas como Escolas do Campo e suas respectivas extensões (2012-2020)

MUNICÍPIOS	ESCOLAS DO CAMPO	EXTENSÕES	ANO DE CRIAÇÃO
Anaurilândia	Escola Estadual Prof. Ezequiel Balbino - Distrito de Quebracho		2012
Angélica	Escola Estadual Luís Vaz de Camões - Distrito de Ipezal		2011
Aquidauana	Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso GarciaFerreira (CEPA)	Extensão Sala Ada Moreira de Barros -Distrito de Cipolândia; Extensão Sala Antonio Santos Ribeiro -Distrito de Piraputanga.	2011
Aral Moreira	Escola Estadual Eufrázia FagundesMarques - Povoado Vila Marques		2011
Bataguassu	Escola Estadual Prof. Ladislau Deák Filho - Distrito Porto XV de Novembro		2011
Brasilândia	Escola Estadual Debrasa - DistritoDebrasa	- Extensão Debrasa.	2011
Caarapó	Escola Estadual Frei João Damasceno - Distrito Nova América		2011
	Escola Estadual Padre José de Anchieta - Distrito Cristalina		
Camapuã	Escola Estadual Joaquim Malaquias da Silva-Distrito Pontinha do Cocho		2011
Campo Grande	Escola Estadual Pólo “Francisco Cândido Rezende”	Extensão Sala Santa Luzia - Fazenda Girassol; Extensão Isauro Bento Nogueira - Distrito deAnhanduí.	2011
Deodápolis	Escola Estadual João Baptista Pereira -Distrito Presidente Castelo		2011
	Escola Estadual Lagoa Bonita -Distrito Lagoa Bonita		2011
	Escola Estadual Porto Vilma		2011
Dourados	Escola Estadual Antônio VicenteAzambuja - Distrito de Itahum		2011
	Escola Estadual Joaquim Vaz deOliveira - Distrito de Indápolis		2011

	Escola Estadual Pres. Getúlio Vargas Distrito de Vila Vargas	Extensão Sala Padre Anchieta - Distrito de Vila Formosa; Extensão Firmino Vieira Matos - Distrito de Macaúba.	2017
Eldorado	Escola Estadual Silo Vargas Batista - Distrito Morumbi		2011
Fátima do Sul	Escola Estadual Jonas Belarmino da Silva - Distrito de Culturama		2011
Glória de Dourados	Escola Estadual Weimar Torres - Distrito de Guassulândia		2011
Itaporã	Escola Estadual Olivia Paula – Distrito de Piraporã		2011
	Escola Estadual Princesa Izabel - Distrito de Santa Terezinha		2011
	Escola Estadual Senador Saldanha Derzi - Distrito de Montese		2011
Itaquiraí	Escola Estadual Profª Tertulina Martins de Oliveira - Assentamento Sto. Antônio		2018
Inocência	Escola Estadual João Ponce de Arruda - Distrito São Pedro		2018
Ivinhema	Escola Estadual Joaquim Gonçalves Ledo - Distrito Amandina		2011
Jateí	Escola Estadual Prof. Joaquim Alfredo Soares Vianna - Povoado Nova Esperança		2017
Jaraguari	Escola Estadual Zumbi dos Palmares - Furnas do Dionísio		2012
Nioaque	Escola Estadual Padroeira do Brasil		2011
	Escola Estadual Uirapuru - Assentamento Uirapuru		2014
Nova Andradina	Escola Estadual Professor Luiz Carlos Sampaio - Distrito de Nova Casa Verde		2016
Ponta Porã*	Escola Estadual Nova Itamarati - Assentamento Itamarati II		2011
	Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni	- Extensão Sala Graça de Deus - Distrito de Sanga Puitã.	2012
	Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos - Assentamento Itamarati I		2011
	Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva - Assentamento Itamarati I		2011
São Gabriel do Oeste	Escola Estadual Dorcelina Folador - Assentamento Campanário		2008
Sidrolândia	Escola Estadual Paulo Eduardo de Souza Firmo	Extensão Sala Jibóia - Assentamento Jibóia; Extensão Sala Capão Bonito II - Assentamento Capão Bonito II; Extensão Sala São Pedro - Assentamento São Pedro; Extensão São João Batista - Assentamento João Batista.	2011
	Escola Estadual Vespasiano Martins - Distrito de Quebra Coco		2011
Terenos	Escola Estadual Antônio Nogueira da Fonseca - Distrito Indubrasil		2014
Três Lagoas	Escola Estadual Afonso Francisco Xavier Trannin - Distrito de Arapuá		2011

Vicentina	Escola Estadual Emmanuel Pinheiro - Distrito de Vila Rica		2011
	Escola Estadual São José - Distrito São José		2011

Fonte: Resolução/SED Nº 3.796, de 2 de dezembro de 2020. * Destaque de nossa pesquisa.

Observe-se que as 66 escolas do campo mencionadas incluem 25 Escolas Urbanas que tem extensões identificadas como Educação do Campo, entre elas vinte escolas possuem Extensão Sala⁴⁵ e cinco possuem escolas como extensão, somadas as salas e escolas extensão das urbanas, totalizam nesta resolução 31 extensões; este número justifica-se nos casos de escolas que possuem mais de uma extensão, seja escola, seja salas de aula, os nomes são diferentes das escolas polos. (Quadro 3)

Quadro 3 - Escolas Urbanas com extensões identificadas como Educação do Campo

MUNICÍPIOS	ESCOLAS URBANAS	EXTENSÕES DO CAMPO	ANO DE CRIAÇÃO
Água Clara	Escola Estadual Marechal Castelo Branco	- Extensão Sala José Belchior - Distrito São Domingos.	2020
Anastácio	Escola Estadual Maria Corrêa Dias	Extensão Sala Monjolinho - PA Monjolinho; Extensão Sala São Manoel - PA São Manoel.	2020
Antônio João	Escola Estadual Pantaleão Coelho Xavier	- Extensão Sala Cabeceira do Apa - Distrito Cabeceira do Apa .	2020
Bataguassu	Escola Estadual Manoel da Costa Lima	- Extensão Sala Santa Clara - PA Santa Clara.	2020
Bodoquena	Escola Estadual Joaquim Mário Bofim	Extensão Sala Sumatra - PA Sumatra; Extensão Sala Morraria do Sul - Distrito Morraria do Sul.	2020
Bonito	Escola Estadual Bonifácio Camargo Gomes	- Extensão Sala Águas de Miranda - Distrito Águas de Miranda.	2020
Caracol	Escola Estadual Dr. Rubens de Castro Pinto	- Extensão Sala Alto Caracol - Br. 267 Alto Caracol.	2020
Cassilândia	Escola Estadual Rui Barbosa	- Extensão Indaiá do Sul - Distrito de Indaiá do Sul - Zona Rural.	2020
Chapadão do Sul	Escola Estadual Jorge Amado	Extensão Sala Aroeira - Assentamento Aroeira; Extensão Sala Pedra Branca - Rodovia MS229.	2020
Corguinho	Escola Estadual José Alves Quito	- Extensão Sala Francisco Nogueira Sobrinho - Povoado Taboco.	2020
Coronel Sapucaia	Escola Estadual Coronel Sapucaia	- Extensão Sala Nãnde Reko Arandu - Missão Evangélica Caiuá.	2020
Corumbá	Escola Estadual Dr. João Leite de Barros	Extensão Sala Luiz de Albuquerque Melo Pereira de Cáceres - Distrito Albuquerque; Extensão Sala Paiolzinho - PA Paiolzinho.	2020
Dois Irmãos do Buriti	Escola Estadual Estefana Centurion Gambarra	- Extensão Marcos Freire - PA Marcos Freire.	2020

45 O termo Extensão Sala é utilizado pela Secretaria de Estado de Educação/MS em suas resoluções para designar as salas de aula que funcionam como extensão de uma determinada escola polo.

Iguatemi	Escola Estadual 8 de Maio	- Extensão Sala Nossa Senhora Auxiliadora -PA Nossa Senhora Auxiliadora	2020
Inocência	Escola Estadual Prof. João Pereira Valim	-Extensão Sala Cirilo Anoena da Costa - Distrito Morangas; - Extensão Sala Antônio Camargo Garcia -Rodovia MS 377 - KM 80.	2020
Ivinhema	Escola Estadual Reynaldo Massi	- Extensão Sala Reynaldo Massi – Gleba Ubiratã.	2020
Japorã	Escola Estadual Japorã	- Extensão Povoado Jacaref - Distrito de Japorã.	2020
Jateí	Escola Estadual Profª Bernadete SantosLeite	- Extensão Sala Nova Esperança - Gleba NovaEsperança.	2020
Nioaque	Escola Estadual Odete Ignêz ResstelVillas Bôas	- Extensão Sala Palmeira - Assentamento Palmeira.	2020
Nova Alvorada do Sul	Escola Estadual Delfina Nogueira deSouza	- Extensão Sala Comendador Luiz Meneghel -Assentamento Pana.	2020
Paranaíba	Escola Estadual Aracilda Cicero Correa daCosta	- Extensão Sala João Chaves dos Santos - Distrito de Raimundo.	2020
Porto Murtinho	Escola Estadual José Bonifácio	- Extensão Sala Santa Maria - Fazenda SantaOtilia.	2020
Santa Rita do Pardo	Escola Estadual José Ferreira Lima	Extensão Sala Mutum - Assentamento Mutum Extensão Sala Mateira - Fazenda Mateira	2020
Selvíria	Escola Estadual Ana Maria de Souza	- Extensão Assentamento São Joaquim - PA São Joaquim.	2020
Terenos	Escola Estadual Antônio Valadares	- Extensão Patagônia - Assentamento Patagônia.	2020

Fonte: Anexo da Resolução/SED Nº 3.796, de 2 de dezembro de 2020

Ao se observar o Quadro 2 e o Quadro 3, pode ser que haja algum estranhamento pelo número expressivo de extensões de escolas urbanas localizadas no campo. As escolas na forma de extensão são 43 no total, sendo 31 extensões de escolas urbanas e 12 extensões de escolas do campo.

Essa condição acarreta trabalho redobrado para essas escolas que possuem uma grade curricular pronta para ser trabalhada na escola urbana e outra adaptada para as extensões, sem falar na organização de pessoal, docentes e administrativos, que necessitam de transporte da escola polo para o desenrolar pedagógico, nestas extensões, que ficam localizados em áreas rurais e que em maioria não tem ônibus circulando e/ou estão em áreas cujo acesso dá-se por estrada não pavimentada.

Em 2012, como afirmado, trinta e duas (32) escolas, em vinte e dois (22) municípios estavam autorizadas a funcionar na modalidade Educação Básica do Campo. Em 2020, esse número subiu para sessenta e seis (66) escolas autorizadas a operacionalizar a modalidade Educação Básica do Campo, distribuídas em vinte e oito (28) municípios e, como explicitado, sendo pelo menos 43 extensões de escolas existentes na cidade e/ou distritos.

Em Ponta Porã, as Escolas Estaduais “Nova Itamarati”, “Prof. José Edson Domingos dos Santos” e “Prof. Carlos Pereira”, localizadas no Assentamento Itamarati, são autorizadas a operacionalizar na modalidade Educação do Campo, sob a Resolução 2.507 de 29 de dezembro de 2011.

Refletir sobre a educação do campo em Mato Grosso do Sul, se pode parecer uma análise homogênea, a partir de uma especificidade única, que seria a condição de serem todas escolas do campo, não condiz com a realidade, sobretudo em um estado que tem escolas do campo que recebe estudantes indígenas, como acontece em Dourados-MS; outras, como em Rio Brillhante e no Território do Bolsão, que apesar de estarem dentro de assentamentos de reforma agrária têm tido interferências de empresas de celulose e/ou usinas, a partir de projetos educacionais, apresentados como sociais e inseridos dentro das escolas, mas que apresentam apenas uma visão empresarial e destoa dos interesses dos movimentos sociais e de retomada da vida no campo. (ALMEIDA, 2021)

No dizer de Camacho (2017), ao analisar a relação dos detentores do capital com as escolas do campo:

(...) qualquer tentativa de se relacionar com o agronegócio como parceiro da Educação do Campo é diretamente antagônico ao projeto de Educação do Campo proposto inicialmente a partir do seu Paradigma Originário. A Educação do Campo não se constitui apenas enquanto visão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem. Não tem como pensarmos a Educação do Campo sem refletirmos de maneira teórica-política-ideológica a respeito de que campo queremos (CAMACHO, 2017, p.71).

O autor ainda assevera

Pensamos a possibilidade de construção de uma Educação do Campo libertadora a partir da interpretação da realidade do campo por meio da concepção teórica-política-ideológica-utópica da tendência camponista do Paradigma da Questão Agrária. Esta concepção, ao entender o desenvolvimento do capitalismo no campo, como produto do seu processo desigual e contraditório, permite pensar a possibilidade de reprodução do campesinato. Obviamente, esta é condição primordial para podermos construir a Educação do Campo: sem camponeses não há Educação do Campo. Outra característica fundamental desta tendência é a afirmação da permanência camponesa no campo por meio da luta e a resistência contra o capital (CAMACHO, 2017, p.72).

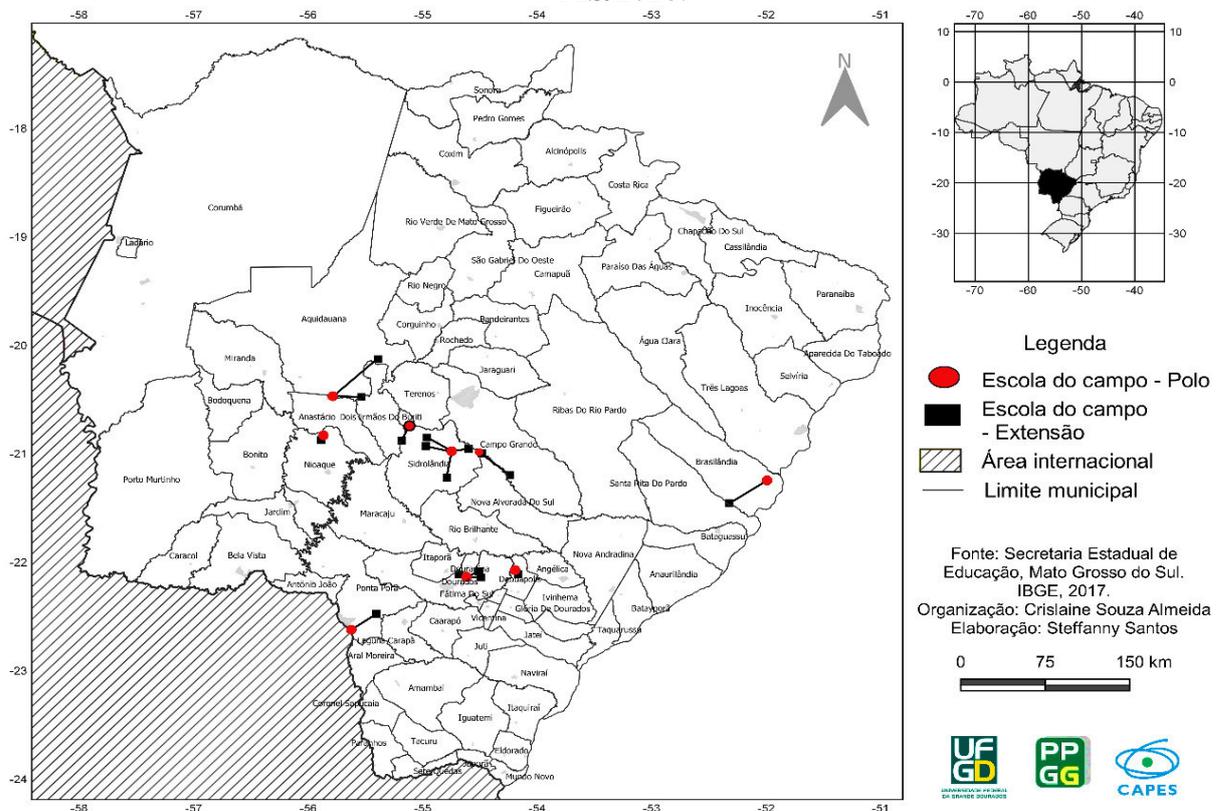
Concordamos com o autor, vários estudos já indicam que o capital agroindustrial tem se aproximado para interferir em processos de formação das escolas do campo, em Mato Grosso do Sul, como apontamos. Para o autor, a educação do campo encontra-se em disputa e “é permeado por interesses distintos das classes sociais. Estes interesses definem diferentes projetos para o campo, representados pelo agronegócio, de um lado, e pelo projeto camponês

de Educação do Campo, do outro.” (CAMACHO 2019, p.75) São, portanto, projetos político-pedagógicos antagônicos, de modo que, para o autor:

a educação para o campo, vista sob a ótica do agronegócio, tem a intencionalidade de formar sujeitos funcionais à reprodução do capital, a fim de inculcar ideologias dominantes, contribuir para a perpetuação das desigualdades sociais e manter a sociedade de classes; a educação camponesa busca formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que compreendam as relações humanas tanto na sua diversidade cultural quanto nas desigualdades sociais, econômicas e políticas, geradas pelo capital.

De acordo com Almeida (2021, p.70), “as escolas do campo estão localizadas normalmente em municípios em que há expressiva população em assentamentos de Reforma Agrária”. Contudo, também é interessante observar que o Sul de Mato Grosso do Sul, alguns municípios como Iguatemi, por exemplo, com história de movimentos e assentamentos não tem escola do campo.

Mapa 1: Localização das Escolas Polo Estaduais do Campo e suas respectivas Extensões – MS/2018.



Fonte: Almeida (2021)

Dentre as análises da autora, a definição das escolas do campo tem diferentes processos decisórios. No caso do município de Dourados, que ela analisou, apenas uma das escolas é

originária de assentamento, tendo as demais sido criadas a partir de escolas já existentes em Distritos e que tinham um currículo igual as demais escolas urbanas do município. Com a criação das escolas do campo e suas extensões, escolas distritais, mas também escolas voltadas para comunidades indígenas, foram tornadas ou criadas como do campo.

Nas escolas do assentamento Itamarati a realidade vivida potencializa a complexidade de compreensão da realidade que enfrentamos cotidianamente como professora de geografia, no mesmo solo em que habitam pequenos proprietários que tiram do seu pedaço de chão o sustento da sua família, também encontramos aqueles que arrendam suas terras e trabalham nelas para o agronegócio, sendo agora empregado e arrendatário.

Assim, existe grande diversidade cultural, divergências de perspectivas de mundo, uns críticos da sociedade de consumo, outros que saem em defesa da propriedade e concentração de terra, contraditoriamente, portanto, às desigualdades de frações de classes sociais que são características fulgentes nestas unidades escolares, o que torna este ambiente ainda mais peculiar e com desafios ainda maiores na perspectiva de construção de uma educação do campo, para o campo, como está posto no Decreto Federal nº 7.352/2010, já destacado.

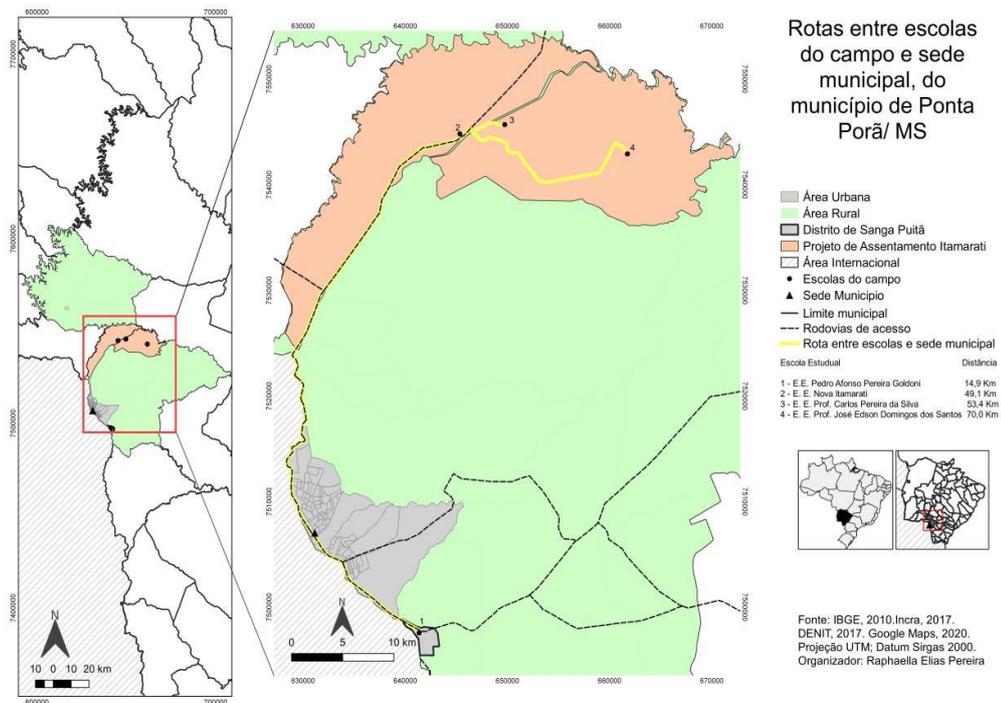
Essas características dos estudantes são encontradas nas 03 escolas do campo, do Distrito Itamarati, que foram reconhecidas a partir da Resolução/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011 e autorizadas a partir da Resolução/SED n. 2.507, de 29 de dezembro de 2011, e, posteriormente, em janeiro de 2017.

Nas escolas do campo E.E Nova Itamarati, E.E Prof. Carlos Pereira da Silva, E.E Prof. José Edson Domingos dos Santos, localizadas no Distrito Itamarati, no município de Ponta Porã, foram matriculados em 2019, 2.416 estudantes, de acordo com o último Censo Escolar da Educação Básica de Mato Grosso do Sul, realizado em 2019.

A Escola Estadual Nova Itamarati é a maior escola do município e de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (2019), estavam matriculados 1.536 estudantes nesta unidade escolar; na sequência, a Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos, com 530 estudantes matriculados e a Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva, com 350 estudantes matriculados, no mesmo ano.

As escolas, Nova Itamarati, Prof. Carlos Pereira da Silva e Prof. José Edson Domingos dos Santos, estão situadas no Distrito Itamarati, localizado a 48,8 km da área central de Ponta Porã, em direção nordeste, como se observa no Mapa 2.

Mapa 2: Rota entre as Escolas Estaduais do Campo - Ponta Porã/MS



Como observado, as três das escolas do campo, localizadas no Distrito Itamarati, no município de Ponta Porã, atendem as demandas de estudantes que vivem em uma distância considerável da área urbana. São escolas com número expressivo de estudantes matriculados e que atendem especialmente filhos dos trabalhadores rurais pertencentes aos movimentos de luta pela terra, o que legitima o movimento e os caracterizam como sujeitos do campo pela realidade vivenciada e hábitos ligados ao campo.

Em Ponta Porã, já em 2012, quando da criação das primeiras escolas do campo em Mato Grosso do Sul, estavam as três maiores escolas do campo do estado de Mato Grosso do Sul: E. E. Nova Itamarati, no Assentamento Itamarati II (1.730 matrículas), E. E. Prof. José Edson Domingos dos Santos, no Assentamento Itamarati I (665 matrículas) e a E. E. Pedro Afonso Pereira Goldoni, no distrito de Sanga Puitã (819 matrículas). (Almeida, 2019. p.65)

Uma das escolas do campo referidas, encontra-se instalada em área urbana, no distrito de Sanga Puitã. Era uma escola urbana, mas que atendia estudantes vindos da área rural, além de paraguaios e moradores do próprio distrito e, desde 2012, tornou-se do campo, assim como as escolas dos assentamentos Itamarati também se tornaram.

Essa situação não difere dos demais municípios do estado, na medida em que escolas já existentes foram sendo incorporadas a REE/MS, como escolas do campo.

O que se observa é a vinculação histórica com o campo como sendo uma característica específica que figura como determinante para que uma escola possa ser considerada do campo e no dizer de Almeida (2021), na realidade por ela analisada, cada escola do campo era única, apresentando diferenças significativas entre si, demonstrando que a escola do campo reflete o contexto e relações de produção que envolvem sua organização escolar e a própria constituição como escola do campo.

Mas o que mudou ou deveria mudar com a escola do campo?

Evidentemente, considerando que a Política de Educação do Campo fora criada apenas em 2010, como evidenciamos, por meio do Decreto Nº 7.352/2010, que criou também o PRONERA, as condições para implantação e implementação de educação do campo ainda se encontram em construção. De toda forma, alguns indicadores e definições já estavam em debate, seja no interior dos movimentos, seja entre os educadores, visando dar materialidade as políticas governamentais impressas.

Nesse sentido, a existência como escolas do campo, imporia algumas mudanças necessárias, como a alteração curricular, com a incorporação de Terra-Vida-Trabalho (TVT), como eixo temático na Resolução /SED/MS 2.501, de 20 de dezembro de 2011 e a ser inserido na grade de componentes curriculares para as escolas do campo; o que se deu na mesma forma de disciplina, ocupando 02 aulas na grade curricular do Ensino Fundamental e 02 aulas no Ensino Médio. (Quadros 6 e 7)

As escolas do campo possuem em sua Proposta Pedagógica os eixos temáticos Terra-Vida-Trabalho e os fundamentos das diversas áreas de conhecimento norteadores de toda a organização curricular interdisciplinar, abrangendo as disciplinas e seus conteúdos, bem como outras atividades escolares que venham enriquecer a formação dos estudantes, relacionando-os entre si e atendendo à realidade da comunidade. (RODRIGUEZ, 2013, p. 24).

Segundo o representante da Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação – COPEED-SED/MS –, em entrevista concedida em 2016 e publicada em Almeida e Abreu (2019, p.87):

Não havia sentido se tornar escola do campo e continuar com o referencial curricular urbano, então, aconteceram algumas mudanças e a mais importante é a inclusão da disciplina TVT (Terra Vida e Trabalho) como eixos temáticos. A carga horária da disciplina é de duas aulas semanais e o referencial curricular é específico para o campo. A disciplina TVT foi pensada para ser interdisciplinar e trabalhar os três eixos em todas as disciplinas. Existem especificidades para lotação: ser licenciado em química, biologia ou geografia ou, na falta, em outras áreas. Porém, o mais importante é o professor ter especificidades para lecionar, sendo morador do local ou tendo ligação com a educação do campo, para tanto a autonomia deve ser do diretor, sempre

seguindo as recomendações da SED-MS. O calendário das escolas do campo pode ser diferenciado de acordo com a regionalidade.

Observa-se na fala do técnico, que TVT foi criado como eixo e tinha objetivo de ser transversal, mas percebe-se, em seu próprio dizer, ao tratar o eixo como disciplina, que desde o início houve dificuldade em superar a lógica disciplinar, seja porque a escola é historicamente disciplinadora (e organizada em disciplinas), seja porque a própria SED/MS não contrata trabalhadores (docentes) de outra forma que não seja por hora/aula. Também se observa a referência feita a formação dos professores (química, biologia e geografia, como prioridades) a trabalharem com o eixo TVT, e o que chama atenção é que o docente deveria ser morador do lugar e/ou ter ligação com a educação do campo. Segundo Salomão e Silva (2016, p. 08), que analisaram escola do campo em Itaporã-MS, TVT é um fenômeno ainda em construção. Destacam as autoras que estão analisando a Escola Estadual Senador Saldanha Derzi, que o eixo temático é o resultado de uma construção coletiva entre técnicos da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul e representantes dos movimentos sociais do campo. Apresentando como produto final um referencial com procedimentos e parâmetros que são monitorados pela COPEED/SED.

Segundo Almeida e Abreu (2019, p.88), considerando pesquisa realizada em escola do campo de Dourados-MS, não é o que acontece, por exemplo em Dourados-MS:

A pesquisa nos demonstrou que há dificuldades na lotação dessa disciplina TVT (...). Percebe-se que a escola procura se adaptar aos princípios da educação do campo, no entanto, que a principal diferença da escola é o acréscimo do TVT que deveria ser mais do que uma disciplina, pois em sua formulação esta proposta a interdisciplinaridade, ou seja, a capacidade de dialogar e perpassar entre outras disciplinas; condição que na prática não pode ser observado, pois a disciplina está voltada para teoria e prática de técnica agrícola, não muito diferente de uma concepção de formação técnica rural, mas que não dialoga com as demais matérias do Currículo. Trata-se, a interdisciplinaridade, de uma construção ainda, não tendo sido conquistada, nem pelos professores que ministram TVT, nem pelos professores da escola. É o caso do professor de geografia, que não tem, ao que ficou explícito, trabalho interdisciplinar com TVT, e pouco sabe sobre essa disciplina. Se a implantação dessa disciplina TVT tinha como objetivo ser o diferencial, em relação ao referencial curricular das escolas que não são “do campo”, isso não está se realizando na escola analisada, uma vez que não é possível observar a interdisciplinaridade, ou seja, promover o diálogo com a Geografia, que poderia ser um elo na valorização e construção da identidade do campo. A Base referencial comum e diversificada das escolas do campo no Mato Grosso do Sul foi elaborada para que houvesse um diferencial nas escolas do campo. Observa-se uma contradição nessa condição, já que a única diferença é a inserção da disciplina TVT.

A interdisciplinaridade proposta nos objetivos de TVT, observamos, não tem acontecido como foi pensado inicialmente, com o intuito de refletir sobre a realidade do sujeito do campo,

sobre as mobilizações dos movimentos sociais que levaram a escola a serem do campo, sobre o resgate dos valores e saberes dos sujeitos do campo.

O sentido de eixo parece ser abalado na dureza da “disciplinarização” a que TVT foi submetida, em grande parte mais voltada para a produção de hortas, demonstrando uma perspectiva mais próxima da formação para o trabalho, da antiga escola rural, do que mesmo para seu sentido de pluralidade, como fonte de conhecimento em diversas áreas

Em 2019, houveram mudanças no referencial curricular de Mato Grosso do Sul e em TVT, sobretudo no tocante ao número de aulas. No Ensino Fundamental se manteve 02 aulas, mas no ensino médio passou de 02 aulas para 01 aula semanal. Além disso, também no decorrer desse período entre 2012 e 2021, ocorreram mudanças na formação dos professores a serem contratados, que passaram a ser prioritariamente formados em licenciatura do campo, mas também podendo ser um professor formado em qualquer licenciatura (Almeida, 2021, p.74).

Entendemos que em 2011, quando saiu a Resolução que criou a educação do campo e criou TVT, ainda estava em processo inicial a formação de professores em licenciatura do campo. O curso PRONERA para formação em licenciatura do campo, na UFGD, começou em 2006, de modo que o que havia ainda era formação de licenciaturas básicas e TVT assumia um viés voltado para a “natureza”; certamente esse pode ser uma explicação para que geografia, por exemplo, que consta como ciências humanas na base curricular, também fosse considerada como formação possível.

Para uma melhor compreensão das mudanças ocorridas nas matrizes curriculares, no período em que a Educação do Campo foi implementada na REE/MS, até 2021, apresentamos as matrizes de 2011 (ano anterior à implementação), 2012 (ano em que ocorreu a implementação) e 2021 (atualizada). Ressalta-se que serão apresentadas as etapas Ensino Fundamental II (6º ao 9º) e Ensino Médio.

Os Quadros 4 e 5 apresentam a organização das disciplinas, bem como sua carga horária e que são anteriores a inserção do componente curricular Terra-Vida-Trabalho, implementada pela Secretaria de Estado de Educação/MS em todas as escolas do campo da rede desde 2012.

Quadro 4 - Matriz Curricular - Ensino Fundamental (2011)

Áreas de Conhecimento		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
	Língua Portuguesa	05	05	05	05
	Matemática	05	05	05	05

Base Nacional Comum	Ciências	03	03	03	03
	História	03	03	03	03
	Geografia	03	03	03	03
	Artes	02	02	02	02
	Educação Religiosa	01	01	01	01
	Educação Física	02	02	02	02
Parte Diversificada	Língua Estrangeira	02	02	02	02
	Produções Interativas	-	-	-	-
Totais das cargas Horárias	Semanal em h/a	26	26	26	26
	Anual em h/a	1040	1040	1040	1040
	Anual em horas	867	867	867	867

Fonte: Anexo da Resolução/SED n. 2.370, de 29 de novembro de 2010.

Quadro 5 - Matriz Curricular - Ensino Médio (2011)

	Áreas de Conhecimento	Disciplinas	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Base Nacional Comum	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	03	03	03
		Literatura (1)	-	-	-
		Literatura (2)	02	02	02
		Artes	01	01	01
		Educação Física	01	01	01
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física	02	03	03
		Química	02	02	02
		Biologia	03	02	02
		Matemática	03	03	03
		Geografia	02	02	02
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	02	02	02
		Filosofia	01	01	01
		Sociologia	01	01	01
	Parte Diversificada	Redação	-	-	-
Língua Estrangeira Moderna (1)		-	-	-	

	Língua Estrangeira Moderna (2)	02	02	02
Totais de cargas horárias	Semanal em h/a	25	25	25
	Anual em h/a	1000	1000	1000
	Anual em horas	834	834	834

Fonte: Anexo da Resolução/SED n. 2.370, de 29 de novembro de 2010.

As matrizes apresentadas nortearam a organização das escolas da REE/MS até o ano de 2011 e a partir de 2012 é estabelecida uma nova matriz alinhada à proposta da Educação do Campo e inserindo os eixos temáticos Terra-Vida-Trabalho (TVT), contidos na Base Nacional Comum e Parte Diversificada, integrantes da Área do Conhecimento: Ciências da Natureza. (Quadro 6)

Quadro 6 - Matriz Curricular - Ensino Fundamental (2012)

	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	03	03	03	03
	Matemática	Matemática	04	04	04	04
	Ciências Humanas	Geografia	03	03	03	03
		História	03	03	03	03
	Linguagens	Língua Portuguesa	05	05	05	05
		Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	02
		Arte	01	01	01	01
		Educação Física	02	02	02	02
		Produções Interativas				
	Ciências da Natureza	Eixos Temáticos: Terra-Vida-Trabalho	02	02	02	02
Ensino Religioso		01	01	01	01	
Cargas Horárias	Semanal em h/a		26	26	26	26
	Anual em h/a		1040	1040	1040	1040
	Anual em horas		867	867	867	867

Fonte: Anexo da Resolução/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011.

Quadro 7 - Matriz Curricular - Ensino Médio (2012)

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	1º Ano	2º Ano	3º Ano
	BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3
Literatura			1	1	1
Artes			1	1	1
Educação Física			1	1	1
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
		Matemática	3	3	3
Ciências Humanas e suas Tecnologias		Geografia	2	2	2
		História	2	2	2
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
Parte Diversificada		Língua Estrangeira Moderna (1)	1	1	1
	Língua Estrangeira Moderna (2)	1	1	1	
	Eixos Temáticos: Terra-Vida-Trabalho	2	2	2	
Totais de cargas horárias	Semanal em h/a	25	25	25	
	Anual em h/a	1000	1000	1000	
	Anual em horas	834	834	834	

Fonte: Anexo I da Resolução/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011

Na transição para escola do campo, com a implementação de Terra-Vida-Trabalho, houveram alterações nas matrizes curriculares entre os anos de 2011 e 2012, as disciplinas que sofreram alterações são Matemática e Arte, para o Ensino Fundamental e Física, Biologia e Língua Estrangeira, para o Ensino Médio, como destacamos nos quadros, Geografia e História não tiveram suas cargas horárias alteradas pela Resolução/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011.

A partir da Resolução/SED Nº 3.796, de 2 de dezembro de 2020, a matriz curricular da REE/MS apresentaria para o Ensino Fundamental o quantitativo de 02 aulas para Geografia e História, por exemplo. No caso do Ensino Médio também houve diminuição na quantidade de aulas destinadas ao desenvolvimento do componente curricular Terra-Vida-Trabalho.

As alterações ocorreram nas matrizes curriculares das escolas do campo em toda REE/MS e permanece vigente atualmente.

Nas escolas pesquisadas, o eixo temático TVT foi aprovado para ser ofertado na forma de disciplina, mantendo TVT ainda com 2 aulas semanais, como também acontece em toda a REE/MS, mas não mais como eixo. Desde sua implementação, TVT é um componente curricular que compõe a Área de Conhecimento Ciências da Natureza, o que resultou na alteração de carga horária em outras disciplinas. Observemos os Quadros 6, 7, 8 e 9:

Quadro 8 - Matriz Curricular - Ensino Fundamental - Escolas Do Campo (2021)

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PARTE DIVERSIFICADA	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
	Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	2
	Matemática	Matemática	4	4	4	4
	Ciências Humanas	História	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2
	Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	4	4
		Arte	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
		Língua Inglesa	2	2	2	2
	Ensino Religioso	Ensino Religioso*	1	1	1	1
Terra-Vida-Trabalho		2	2	2	2	
Pesquisa e Aatoria		1	1	1	1	
Projeto de Vida		2	2	2	2	
Total semanal em horas-aulas			26	26	26	26
Total anual em horas-aulas			1040	1040	1040	1040
Total anual em horas			867	867	867	867
* Oferta obrigatória e matrícula facultativa.						

Fonte: Resolução/SED Nº 3.796, de 2 de dezembro de 2020

Quadro 9 - Matriz Curricular - Ensino Médio - Escolas Do Campo (2021)

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA	Áreas de conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano
	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4
		Arte	1	1	1
		Educação Física	1	1	1
		Língua Inglesa*	1	1	1
		Língua Espanhola**	1	1	1
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Física	2	2	2
		Química	2	2	2
		Biologia	2	2	2
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	4	4
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	2	2	
	História	2	2	2	
	Filosofia	1	1	1	
	Sociologia	1	1	1	
Terra-Vida-Trabalho		1	1	1	
Projeto de Vida		1	1	1	
Total semanal de horas-aulas			26	26	26
Total anual de horas-aulas			1040	1040	1040
Total anual em horas			867	867	867
*Oferta e matrícula obrigatórias					
**Oferta obrigatória e matrícula facultativa					

Fonte: Resolução/SED Nº 3.796, de 2 de dezembro de 2020.

Na implantação das escolas do campo na REE/MS, observamos que as alterações nas matrizes curriculares são constantes e as disciplinas passam por um movimento no qual não podemos ignorar. De acordo com a Resolução/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011, as disciplinas que tiveram redução em suas cargas horárias foram Matemática e Arte como já mencionamos, já na Resolução/SED Nº 3.796, de 2 de dezembro de 2020, as alterações alcançaram outras disciplinas como Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia que também diminuíram em 01 aula semanal e agora além de TVT a matriz curricular para o Ensino Fundamental apresenta a disciplina Projeto de Vida com 02 aulas semanais, justificada pela implementação da BNCC.

Ao analisarmos as alterações na matriz curricular para o Ensino Médio, observamos que Língua Portuguesa e Matemática foram contempladas com mais 01 aula semanal, no entanto, a disciplina de Literatura foi excluída e acrescentada a disciplina de Projeto de Vida em atendimento a implementação da BNCC e TVT passa a ter apenas 01 aula semanal nos três anos do Ensino Médio.

Inserida no currículo das escolas por meio da Resolução/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011, TVT foi idealizada como Eixo Temático e implementada explicitamente

como componente curricular em 2021, pois se observa que deixa de constar como Eixo Temático nessa proposta.

De modo geral, os Eixos Temáticos Terra-Vida-Trabalho têm em sua origem o objetivo de fortalecer os vínculos dos sujeitos do campo com sua realidade. Do ponto de vista da prática, observamos que tem se materializado na formação de hortas, seja em resultados de pesquisas que aqui já referenciamos, sobre experiências em escolas do campo de outros municípios, seja nas escolas por nós analisadas. A forma como isso se dá, em diferentes autores e pesquisas realizadas, demonstra que depende de quem trabalha com TVT, mas também dos professores das demais disciplinas.

Além de TVT, depois da superação da grade curricular de 2012, observamos o incremento de Projeto de Vida e de Pesquisa e Aatoria, também inseridos como disciplinas na proposta curricular das escolas do campo, desde 2021. O discurso é de protagonismo estudantil e formação integral do estudante, atendendo ao disposto na Resolução/SED N° 3.672, de 30 de dezembro de 2019⁴⁶. Nesse caso, as inserções em pauta relacionam-se com alterações realizadas para educação integral, que repercutiu também na escola não-integral.

As diferentes grades curriculares consolidadas no tempo, expressam mudanças significativas em matérias tradicionais na “base curricular” brasileira, como é o caso de Geografia, História, Língua Portuguesa, Ciências e Literatura que faziam parte das estruturas curriculares. Com a BNCC, as mudanças já são expressivas tendo alterado a carga horária dessas disciplinas e excluindo do currículo a disciplina de Literatura.

No caso da educação do campo, para além das mudanças provocadas pela proposta de ensino médio estadual, tem também TVT. Mas o fato é que a escola é do campo e ter TVT seria fundamental antes de todas as demais áreas do conhecimento; pelo menos em tese.

3.2 Os assentamentos na “Nova Itamarati” rumo ao Distrito Itamarati em Ponta Porã

O Assentamento Nova Itamarati foi criado, no ano 2000, com a desapropriação da Fazenda Itamarati, para o Programa Nacional de Reforma Agrária do governo federal, que neste recorte histórico, era representado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e pelo Governador José Orcírio Miranda dos Santos, Zeca do PT (1999 a 2007).

46 Disponível em

<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/5114be279827af7c042584f100473d4d?OpenDocument>> Acesso em: 22 out 2020.

A Fazenda Itamarati, pertencente ao empresário Olacyr de Moares tornou-se famosa como sinônimo de eficiência e produção de grãos e também por ter sido transformada em assentamento para fins de reforma agrária.

Na década de 1980, a fazenda Itamarati foi considerada um símbolo nacional de agricultura moderna e, por várias vezes, bateu recordes nacionais e internacionais na produção de soja, milho e algodão. Olacyr de Moraes ficou mundialmente conhecido como o “Rei da Soja”. (...) A Fazenda Itamarati foi comprada pela União e incorporada ao INCRA, para fins da reforma agrária, está localizada na Rodovia Estadual MS 164, distante a 45 km da sede do município de Ponta Porã, que pertence à microrregião de Dourados e à mesorregião do sudoeste de Mato Grosso do Sul. A transformação da Fazenda Itamarati em assentamento transformou-se no principal projeto de assentamento desenvolvido no Brasil. Esse processo ocorreu em duas etapas. Em 2001, o Governo Federal adquiriu parte da Fazenda Itamarati em poder do Banco Itaú e repassou as terras para o INCRA. Em 2003, comprou o restante de Olacyr Moraes, com vistas à proposta de aceleração do desenvolvimento do Programa de Reforma Agrária do Brasil, somada à perspectiva de atender boa parcela de famílias de “sem-terra” acampadas na região sul-mato-grossense (BELLE; ALVES; SOUZA, 2013, p.17/18).

Segundo Salmazo e Nardoque:

A Fazenda Itamarati pertencia ao Grupo Itamarati, de propriedade de Olacyr Francisco de Moraes. Nas décadas de 1970 e 1980, o empresário ficou conhecido como o maior produtor individual de soja do Brasil, utilizando tecnologias como a irrigação, uso de fertilizantes e de agrotóxicos e grande investimento financeiro, obtendo altos índices de produtividade com plantações de soja, milho, feijão, trigo, além da pecuária bovina e outras atividades rurais. A Fazenda Itamarati foi destaque nacional para a agricultura empresarial, vários grupos de empresários agropecuários procuravam seguir o modelo adotado. (SALMAZO,; NARDOQUE,2012 p.04).

A Fazenda Itamarati, no contexto do governo militar e de expansão da agricultura comercial para exportação, no Brasil, representou a modernização da agricultura, com forte participação do Estado, promovendo fartos financiamentos; ao mesmo tempo em que eram estimuladas participação de maquinário agrícola e uso de agrotóxicos na produção. Na expansão da agricultura comercial (principalmente soja), durante os anos setenta e oitenta do século XX, por toda a Região Centro-Oeste, no modelo agroindustrial, vimos se consolidar políticas de governo e de Estado para garantia de mercados e preços, seja para os chamados produtores rurais, seja para os industriais produtores de implementos agrícolas, agrotóxicos, sem falar nas plantas industriais., como é o caso das esmagadoras de grãos e beneficiadoras instaladas também no mesmo período.

Assim, o sucesso aparente, bem como o modelo de moderno (em contraposição ao de atraso, associado ao trabalho do campo realizado pelo trabalhador rural) tem na Fazenda Itamarati um marco da transformação “necessária” da produção agrícola que explodiu nos anos

80, na Região Centro Oeste brasileira e impulsionou o êxodo rural e intensa financeirização da produção para exportação, sob alto nível de tecnologia e empréstimos externos.

Nessas condições, a fazenda Itamarati tornou-se a primeira a apostar em pesquisas em parceria com o Governo Federal e com Universidades (Universidade Federal de Viçosa). Tais parcerias corroboraram com a territorialização desse imenso empreendimento agroindustrial (NOGUEIRA, 2011, p. 54).

Apesar de todo o sucesso e enriquecimento, os muitos créditos rurais adquiridos para modernização da propriedade e não pagos pelo proprietário Olacyr Francisco de Moraes, levou ao endividamento do Grupo, junto ao Banco Itaú. A fazenda foi oferecida ao Banco Itaú para negociação da dívida, que passou a ter 25 mil hectares da área da fazenda, que posteriormente foi comprada pelo governo federal para a reforma agrária e assim salva o banco.

Diante disso, o governo estadual deu início ao projeto que pretendia assentar 1.145 (um mil cento e quarenta e cinco) famílias, divididas entre 04 (quatro) movimentos, sendo eles: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) com 320 (trezentas e vinte) famílias, que chegaram às terras em novembro de 2001; a Central Única dos Trabalhadores (CUT), com 280 (duzentas e oitenta) famílias, que chegaram logo em seguida, também em novembro de 2001; a Federação dos Agricultores de Mato Grosso do Sul (FETAGRI), com 394 (trezentas e noventa e quatro) famílias, que também chegaram em novembro de 2001. Além dos movimentos, devido a especificidade, havia ainda a Associação de Moradores da Fazenda Itamarati (AMFFI), com 150 famílias, que eram funcionários da Antiga Fazenda Itamarati e residiam no local. (TERRA, 2009, p. 13)

Como se vê, tratava-se de um processo complexo que demandou várias ações de acomodação dos interesses dos envolvidos e também de terras para o volume de famílias participantes que levaram a instalação de mais de um assentamento. Primeiro veio o Assentamento I, em 2002.

O Assentamento Itamarati I ocupa uma área de 25.100 ha. Foi implantado em 2002, no Município Ponta Porã/MS, onde localiza-se a 45 km desta cidade e a 21km da faixa de fronteira, possuindo os seguintes limites e confrontações: Rio Dourados (Norte); Fazenda Santa Virgínia, Córrego Tayhere e Córrego Santa Rita (Sul); Rio São João e Rio Dourados (Leste); e, Fazenda Santa Virgínia e Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (oeste) (NOGUEIRA, 2011, p. 50).

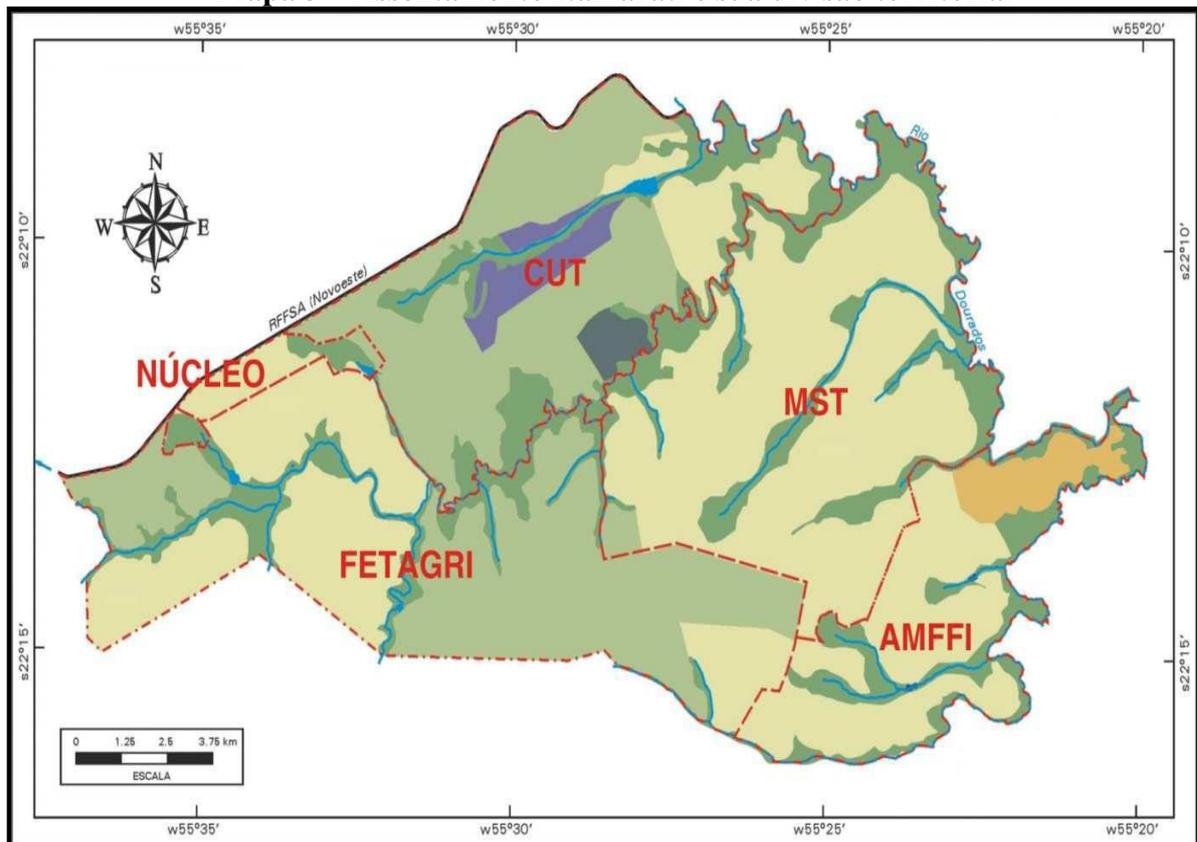
Em 2004, o governo federal pressionado pelos movimentos sociais adquiriu junto ao empresário Olacyr de Moraes a outra metade da fazenda (24.500 ha) e fez deste local o maior assentamento do país, com pouco mais de 50 mil hectares destinados à reforma agrária.

A distribuição das terras também foi feita em duas etapas. A primeira, com a designação de Assentamento Itamarati em 2003, atendeu 1.145 famílias, distribuídas em 25.508 hectares. Elas se originavam de quatro movimentos sociais rurais diferentes: a CUT, o MST, a FETAGRI e a AMFFI, cujos integrantes reivindicavam parte da fazenda como indenização trabalhista. (BELLE; ALVES e SOUZA, 2013, p.17/18)

Entre os assentados, observa-se a existência de diferentes movimentos de luta pela terra, mas também de não-movimentos, como é o caso das famílias que já residiam no local e que conquistaram também o direito de permanecer aonde estavam como trabalhadores assalariados, para também serem assentados. São, portanto, pessoas que nunca participaram do movimento de trabalhadores e luta pela terra e pelo fato de terem sido agraciados com lotes da reforma agrária, independentemente de discutir direito ou não, não garante-lhes compreender o processo e, inclusive, concordar com ele.

Os grupos dos movimentos sociais: a CUT, o MST, a FETAGRI e a AMFFI se distribuíram no assentamento. Como observado no Mapa 3

Mapa 3 – Assentamento Itamarati e sua divisão territorial



Fonte: Salmazo e Nardoque (2012)

Segundo Almeida, Camacho e Conceição (2020), os motivos para a ocupação de terras ocorrem devido a desvalorização da agricultura familiar.

A luta pela terra iniciou-se pela vontade do povo do campo de Mato Grosso do Sul e dos estados vizinhos em sair de uma situação incômoda, ou seja, de trabalhar para os grandes proprietários “amansando a terra”, como dizia os arrendatários, para que os fazendeiros, depois que a mesma tivesse preparada para o plantio, a retomassem para fazer pastagens. Dessa forma, os Sem Terra que arrendavam, não conseguiam ter benefício com seu trabalho, na verdade, muitas vezes, pagavam para trabalhar (ALMEIDA; CAMACHO; CONCEIÇÃO, 2020, p.61).

Os sujeitos dos diferentes movimentos e que foram contemplados com lotes na antiga Fazenda Itamarati também encontraram possibilidades, dentro de suas divergências, de consolidação de um povoado significativo para o estado de Mato Grosso do Sul, que em 2012, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), já contava com população de 15.867 habitantes, mostrando-se maior do que diversos municípios do estado, como por exemplo: Paranhos (14.404), Nioaque (13.862), Camapuã (13.693), Coronel Sapucaia (13.352) entre outros.

Essa condição o elevou a categoria de Distrito de Ponta Porã, no ano de 2015, pelo Projeto de Lei Municipal 02/2015.

A população do, agora, Distrito Nova Itamarati é tão relevante que, de acordo com o portal do INCRA, se fosse um município, ocuparia o 38º lugar entre os municípios mais populosos do Estado de Mato Grosso do Sul, ficando à frente de outras 41 cidades. (SANTOS; BARBOZA, 2017, n. p.)

O expressivo contingente populacional do assentamento refletiu a demanda por escolarização das crianças e jovens camponeses. As escolas foram reconhecidas, em 2011, como Escola do Campo, no entanto, essa história de luta e conquistas datam de 1975, quando o assentamento ainda era Fazenda Itamarati. As primeiras atividades escolares iniciaram na Escola Rural Itamarati, atual Escola Estadual Nova Itamarati.

3.3 As Escolas do Campo no Distrito Itamarati: entre discursos e práticas.

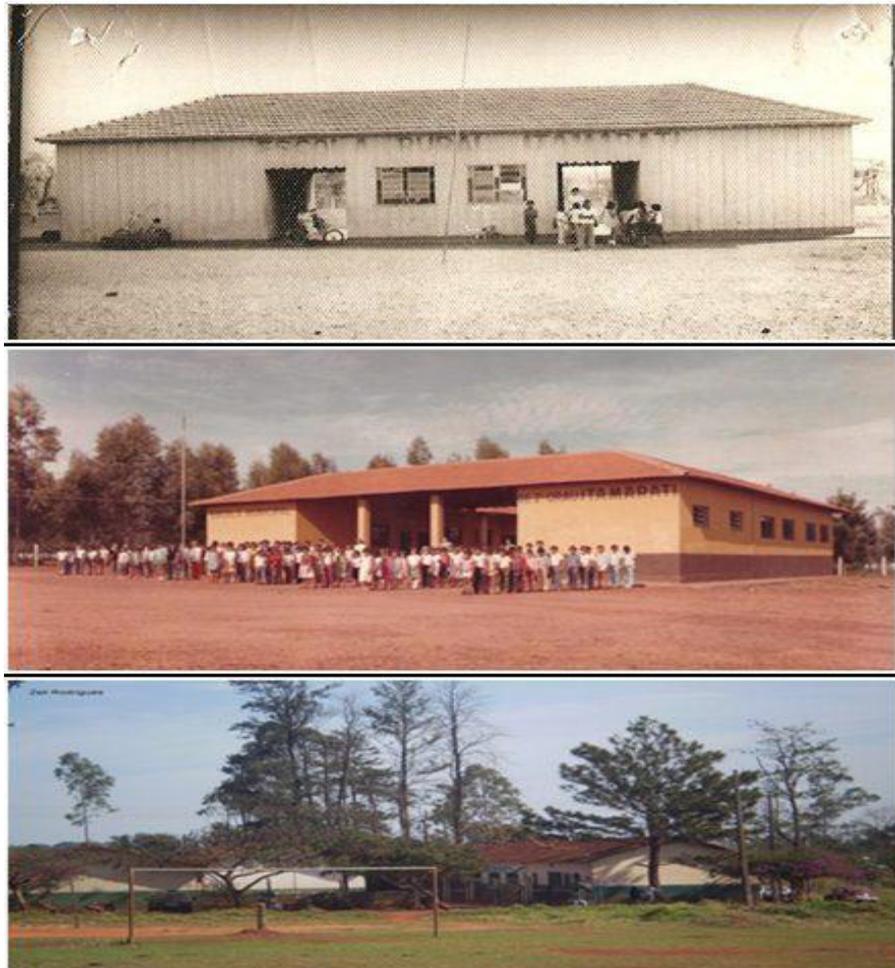
Nesse item apresentaremos as escolas do campo do Distrito Itamarati com o objetivo de conhecer um pouco da história dessas escolas desde a formação, improvisada, em prédios da antiga Fazenda Itamarati, para atender as demandas rapidamente apresentadas desde o período de ocupação. As escolas do campo do Distrito Itamarati, sem exceção, trazem em seus aspectos físicos e estruturais as marcas dos movimentos de luta e resistência pelo direito a terra.

Apresentaremos também o PPP dessas escolas no intuito identificar os sujeitos que as compõem e a organização operacional das escolas do campo localizadas no Distrito Itamarati.

3.3.1 Escola Estadual Nova Itamarati

A Escola Estadual Nova Itamarati, localizada a Rodovia MS 164, km 50, zona rural de Ponta Porã, encontra-se situada a 49,1 km da sede do município, é a maior escola estadual do município de Ponta Porã, atendendo em 2019 o quantitativo de 1.536 estudantes, sendo 1080 matriculados no Ensino Fundamental I, 312 no Ensino Médio e 144 na Educação de Jovens e Adultos e com 69 professores lotados nos três turnos de atendimento da escola sendo 06 de geografia. De acordo com o PPP da escola, seu histórico revela, que desde 1975 existe a escola na fazenda, inicialmente voltada para os filhos dos trabalhadores assalariados, tendo sido cedida pelo grupo empresarial, passando a administração governamental, desde 1979. (Foto 01)

Foto 1 – Iconografia e temporalidades da Antiga Escola Estadual Nova Itamarati (1975/1980/1985)



Fonte: Arquivo da escola, 2020.

Desde o início das atividades escolares no barracão da extinta Fazenda Itamarati até a infraestrutura disponibilizada na primeira década do século XXI, compreende-se 46 anos de história, apresentados no PPP da escola.

A Escola Estadual Nova Itamarati, iniciou suas atividades escolares em 1975, sob o nome de Escola Rural Itamarati, localizada na sede da Fazenda Itamarati Agropecuária, com prédio cedido pela mesma Empresa. No ano de 1979 até 1982, a escola passou a ser denominada Escola Municipal de 1º Grau Itamarati, com as turmas de 1ª a 4ª séries. Nos anos de 1981 a 1984, foram autorizadas as turmas de 5ª a 8ª séries, sendo atendidas nesta escola, mas como extensão da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Adê Marques localizada no município de Ponta Porã, conforme Informativo Nº 5722/81. A partir do ano de 1985 através do Decreto nº 2.909 de 14/02/85, D.O. N. 1.512 de 15/02/1985 foi criada a Escola Estadual de 1º Grau Fazenda Itamarati, localizada no mesmo prédio. Em 1987, conforme Deliberação nº 1.708 de 06/11/87, foi desativada a Escola Municipal de 1º Grau Itamarati. No ano de 1991, conforme Deliberação CEE nº 2.729 de 07/03/91, foi autorizado o curso de 2º grau Lei 7.044/82 da então Escola Estadual de 1º e 2º Graus Fazenda Itamarati.

No ano de 1992, conforme Deliberação CEE nº 3.419 de 16/12/92 foi autorizada a Educação Pré-Escolar, passando a denominar: Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus Fazenda Itamarati. Logo em seguida através do Decreto 9.104 de 12/05/98, D. O. 13/05/1998 pag. 01 da Governadoria todas as Escolas Estaduais tiveram suas denominações alteradas, e esta passou a se denominar Escola Estadual Fazenda Itamarati. A partir do ano de 2005, com a venda da outra parte da Empresa Fazenda Itamarati para fins da Reforma Agrária e a vinda de vários assentados houve a necessidade de mudança no nome da escola e através do Decreto 3.152 de 23/12/05, a escola passa a se chamar “Escola Estadual Nova Itamarati”, com uma população escolar que veio de vários lugares do Estado e País, onde o espaço já não comportou todos os alunos no mesmo prédio, havendo a necessidade de se criar salas improvisadas no INCRA, no hospital e no antigo mercado. Em 2012 a Escola passou a funcionar com a modalidade de Educação Básica do Campo, com Eixos Temáticos: Terra Vida Trabalho, através da Resolução/SED. Nº 2.507, de 29 de dezembro de 2011. D.O 30/12/2011 pg 04. (PPP/NI - 2020, n.p).

Sobre a infraestrutura o mesmo PPP menciona:

[...]O prédio encontra-se em bom estado, suas dependências estão parcialmente conservadas. As salas são bastante amplas e pouco arejadas com insolação o dia todo, nos períodos de chuva há muitas infiltrações de água, se faz necessário reparos: no telhado, parte hidráulica, parte elétrica, substituição de portas nas salas de aula e banheiros e pintura. O pátio da escola é grande e oportuniza a liberdade dos educandos. Perto da quadra de esportes há uma quadra de areia onde os educandos tem oportunidade de se divertirem nos intervalos. No pátio tem algumas árvores que os professores podem utilizar para ministrarem suas aulas ao ar livre. (PPP/NI - 2020, n.p).

A escola, na forma como se apresenta em 2020, ocupa área de 18.450 m², dispõem de 25 salas de aula, 03 salas de aula improvisadas, 01 sala de multimeios, 01 sala multifuncional, 01 sala de professores, 02 salas de coordenação pedagógica, 01 biblioteca, 01 sala de apoio pedagógico, 01 sala de tecnologia, 01 almoxarifado, 01 secretaria, 01 quadra coberta, 01 área de serviço, 01 depósito para uso dos agentes da limpeza, 01 depósito para armazenamentos dos

alimentos, 01 depósito para material de limpeza e consumo, 01 sala para arquivo morto, 04 baterias de banheiros, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 guarita, 03 áreas cobertas para recreação.

Foto 2 – Vista parcial da fachada da Escola Estadual Nova Itamarati - 2020



Foto: Arquivo da escola, 2020.

A Escola Nova Itamarati mostra em sua estrutura física as marcas da existência da antiga sede da fazenda Itamarati, adaptada para transformar-se em ambiente escolar (Fotos 2 e 3).

Foto 3 – Foto aérea da Escola Estadual Nova Itamarati - 2020



Fonte: Arquivo da escola, 2020

Como se observa na Foto 3, o alinhamento dos galpões que já serviram para estocagem de grãos, tornou-se salas de aulas e o escritório da sede da Fazenda Itamarati, abriga o setor administrativo, da também maior escola do campo de Mato Grosso do Sul.

Além da infraestrutura, que destoa, por seu tamanho, das demais escolas existentes em Ponta Porã, a escola também conta com uma frota de ônibus, em parceria com a prefeitura municipal de Ponta Porã, para atender aos estudantes nos três turnos de funcionamento da unidade escolar, sendo 18 linhas no turno matutino, 21 linhas no turno vespertino e 12 no turno noturno.

Cada linha é atendida por um ônibus, totalizando 51 ônibus circulando diariamente em atendimento aos estudantes da E.E Nova Itamarati, o que remete a quantidade de alunos que utilizam o transporte escolar. Essas linhas levam os estudantes do interior do assentamento até a escola, aos que residem no lado paraguaio ou em áreas fora do assentamento precisam se deslocar até os pontos de ônibus escolar, dentro do assentamento, por onde os ônibus fazem linha.

Esses ônibus são os meios de transporte da maioria das crianças, dos jovens e dos adultos que estudam na escola nos três turnos, bem como de alguns professores/as e ou funcionários/as que moram no assentamento. Mas, para chegar até os ônibus, muitos precisam andar nas motos, nos carros, nas bicicletas, nas carroças, a pé ou no lombo de algum animal, como burro, cavalo ou outros (SILVA, 2014, p.116).

Ainda, o PPP da escola assegura a existência de uma educação diferenciada para atender os estudantes campesinos e seus filhos:

Estamos inseridos em uma comunidade de agricultores familiares, advindos do processo de Reforma Agrária oriundos das mais diversas regiões do país, inclusive do Paraguai, por esse motivo é necessário direcionarmos as nossas práticas pedagógicas na Modalidade Educação do Campo a fim de atender a comunidade escolar com ações específicas (PPP/NI - 2020, p.03).

De fato, a E.E Nova Itamarati se forjou na luta de trabalhadores sem-terra e seus diferentes movimentos organizados se materializaram no território, por meio da distribuição dos lotes, juntando-se e separando-se conforme a organização a que pertenciam. Mesmo nas diferenças, a maioria dos assentados são reivindicadores do direito à terra e evidentemente todos compreendem a importância da escola no processo.

Assim, o PPP da escola deveria retratar a realidade e os “sonhos” dos que passaram a fazer parte do assentamento Itamarati. É o que expressa a missão, visão e valores destacados pela escola:

Missão: Nossa missão é assegurar um ensino de qualidade, proporcionando a todos os nossos educandos o acesso e a permanência na escola, em um ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo.

Visão: Pretendemos ser reconhecidos pela excelência de nosso desempenho, realizando o trabalho de maneira eficaz, com respeito, criatividade, igualdade e solidariedade que refletirá do nível de aprendizagem do educando.

Valores: É na sociedade que o indivíduo está integrado, produzindo relações sociais, ideias, comportamentos e costumes. Neste sentido enfatizamos:

- * O compromisso como processo de ensino e aprendizagem;
- * A ética e cidadania;
- * O diálogo;
- * O respeito mútuo;
- * O convívio com as diferenças. (PPP/NI - 2020, p.04).

Como se pode observar, não há referência as especificidades próprias as escolas do campo. A Missão, Visão e Valores expressos caberiam em qualquer escola. Seja porque há a compreensão de que não é uma escola voltada para o trabalho nas atividades rurais e seus anseios são universalizados, seja porque não é reconhecida como diferenciada pela comunidade, seja porque os PPP podem não ser de fato retratos do hoje e do amanhã, mas cópias burocráticas, sem real representação da realidade.

O fato é que a E.E Nova Itamarati, assim como as demais escolas do campo de MS, possui matriz curricular específica, desde a Resolução /SED/MS 2.676, de 04 de fevereiro de 2013, em que incluem a disciplina TVT (Terra-Vida-Trabalho) como eixo temático, na área de conhecimento Ciências da Natureza, caracterizando a escola com a especificidades do campo e de seu alunado, que juntamente com suas famílias vivem da agricultura familiar.

3.3.2 Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos

A Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos⁴⁷ localiza-se a 70 km da sede do município de Ponta Porã, situada na Rodovia MS 164, Km 50, Distrito Nova Itamarati.

A escola foi criada pelo Decreto n.º 10.701, de 15/03/02 e passa a ser instituída como escola do campo a partir da Resolução/SED nº 2501 de 20/12/2011 que dispõe sobre a Educação Básica do Campo.

De acordo com PPP da E.E Prof. José Edson Domingos dos Santos, sua inauguração ocorreu no dia 18 de março de 2002, atendendo neste período, os estudantes de Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, dentre eles, brasileiros e brasileiros de registro oriundos de diversos movimentos sociais.

47 O nome da escola é uma homenagem a um Jovem que coordenava a educação nos acampamentos do Estado de Mato Grosso do Sul, faleceu de causas naturais. (PPP,2020 p.02)

O prédio da escola, segundo relato dos funcionários mais antigos, era um criadouro de coelhos da Fazenda Itamarati e foi adaptado para atender alunos filhos dos acampados dos diferentes grupos de movimentos sociais da luta pela terra, de modo que sua estrutura era inadequada para funcionamento de uma escola. (Foto 4)

No ano de 2014, ainda sob a gestão da Presidenta Dilma Rousseff, a nova escola foi inaugurada (Foto 06), a construção foi possível por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Ministério da Educação, pertencente ao Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação⁴⁸, aliados a Secretaria de Estado de Educação, sendo subsidiada com recursos do PDE- Programa de Desenvolvimento da Educação⁴⁹.

Foto 4 – Iconografia e temporalidade da Antiga Escola Prof. José Edson Domingos dos Santos



Fonte: Arquivo da escola, 2021.

48 DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm

49 O PDE foi lançado pelo Ministério da Educação em abril de 2007 e colocou à disposição dos estados, municípios e do Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade de ensino, sobretudo da educação básica pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

Foto 5 - Fachada da Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos



Fonte: Arquivo da escola, 2020.

O prédio da escola nova foi construído a partir de 2012, inaugurado em 2014. A escola ocupa uma área de 13.000 m² (Foto 6) e dispõe em seu espaço físico de 13 salas de aulas, 01 sala dos professores com 01 banheiro masculino e 01 feminino, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 cozinha, 01 sala de direção, 01 secretaria com banheiro, 01 biblioteca, pátio com cobertura e 2 baterias de banheiros sendo 01 feminino e 01 masculino para os alunos, 01 banheiro adaptado para alunos especiais, 01 quadra de esporte coberta com arquibancadas, 01 sala de tecnologia e ampla área externa para desenvolvimento de atividades extraclasse e recreação.

Foto 6 – Foto aérea da Escola Estadual Prof. José Edson Domingues dos Santos



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Em 2019, a escola atendeu 530 estudantes, sendo 424 matriculados no Ensino Fundamental e 106 matriculados no Ensino Médio, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. São lotados nesta unidade escolar 42 docentes, sendo 04 professores de geografia, moradores do distrito.

O PPP da escola está em consonância com a educação do campo, que assim como as demais escolas do campo da rede estadual de educação é contemplada com a parte diversificada do currículo, incluindo dessa forma, a disciplina Eixo Temático Terra-Vida-Trabalho, que segundo o diretor da escola, durante entrevista realizada em janeiro de 2021, “é o momento onde os alunos se identificam, se orgulham do conhecimento enraizado em sua essência, lidam com a horta, manuseiam o próprio alimento, contam “causos” e sabem que ali estão ensinando os professores.”

A escola se apresenta em sua Missão, Visão e Valores:

Missão: Implementar na escola uma metodologia ativa, coerente com a realidade dos nossos educandos, valorizando e respeitando o meio em que vivem, reforçando a sua identidade, resgatando a autoestima e preparando-os para o amplo exercício da cidadania e do mundo do trabalho, como protagonistas do seu processo de aprendizagem, bem como seu pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, proporcionando transformações na sociedade local e regional, de acordo com as demandas do século XXI.

Visão: A Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos tem como visão de futuro, valorizar a pluralidade cultural, local e regional, integrando escola e comunidade através de projetos de pesquisa nas diversas áreas, contribuindo assim para o desenvolvimento local. Inserindo novas tecnologias digitais, promovendo atividades culturais e desportivas, de acordo as peculiaridades do educando, despertando para a colaboração, criatividade, autoconhecimento, comunicação, responsabilidade, pensamento crítico, resolução de problema e abertura ao novo. Primando pelo trabalho participativo, eficaz e responsável desenvolvido pela nossa equipe de trabalho, com respeito aos pais, estudantes e comunidade escolar, contribuindo para uma sociedade onde se efetive o princípio da ética, igualdade e do respeito às diversidades.

Valores: A Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos, desenvolve uma educação sustentada em valores como: à igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade, respeito, honestidade, ética, responsabilidade, compromisso, pertencimento, organização e valorização do educador. A escola busca através de suas ações evidenciarem o respeito mútuo, o trabalho com metodologias coerente com a realidade dos nossos educandos, a valorização do contexto histórico e do seu espaço geográfico, integrando trocas de saberes favorecendo tanto o professor quanto o aluno, visando a busca constante pelo conhecimento através da pesquisa, uso de recursos tecnológicos, materiais didáticos, paradidáticos, experiências de vida, sendo esses fatores indispensáveis para o desenvolvimento integral e qualitativo do processo educativo na construção da cidadania (PPP/JEDS – 2020, p.03)

A particularidade de ser uma escola do campo também não comparece no PPP da escola, contudo, fica implícita, sobretudo na Missão e Visão, quando se traz a valorização da realidade do estudante. Nesse caso, trata-se dos filhos e filhas de camponeses, trabalhadores rurais.

A escola também recebe estudantes que vem do outro lado da fronteira, ainda durante a entrevista realizada com o diretor, o mesmo relata que “estes estudantes atravessam a linha internacional, muitas vezes de moto, para chegar até o ponto de ônibus, de onde seguem utilizando o transporte escolar gratuito”. Situação análoga à vivenciada pelos alunos da Escola Estadual Nova Itamarati.

3.3.3 Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva

A Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva está localizada a 53,4 km da sede do município de Ponta Porã e distante 23 km da BR 164. A escola é situada na antiga fazenda Itamarati e dentre as escolas do campo de Ponta Porã é a mais distante da sede do município.

A escola iniciou suas atividades no ano de 2006, como extensão da EE. Prof. José Edson Domingos dos Santos. Com reduzida infraestrutura, poucos servidores administrativos e docentes, devido à distância e dificuldades no transporte escolar, para atender a escola polo e a extensão, a comunidade e os gestores iniciaram movimentos junto à mantenedora, Secretaria de Estado de Educação/SED, para o desmembramento da escola que neste período, segundo o PPP da escola, atendia aproximadamente 2.000 alunos, na escola polo e extensão.

A partir do decreto nº 12.510, de 18/02/2008, sob a Resolução/ SED N. 2216, de 23/10/2008, do governador André Puccinelli (2007 a 2015), a escola deixou de ser extensão e passou a se chamar Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva⁵⁰.

Foto 7 – Vista frontal da Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva - 2020



Fonte: Salmozo, 2021.

50 Homenagem ao professor, poeta e defensor das causas camponesas e que residia próximo à escola, tendo falecido em um acidente de trânsito em 13/12/2003.

Assim como as demais escolas do campo localizadas na antiga Fazenda Itamarati, a referida escola foi instalada em espaço físico disponível e adaptada. De acordo com o PPP da escola:

Em maio de 2006, iniciamos os trabalhos. Nesse espaço que era antes, na época da fazenda Itamarati, um alojamento de peões. A estrutura física passou por uma readequação para que possibilitasse o atendimento aos estudantes. Inicialmente, atendíamos estudantes nas modalidades de Ensino Fundamental no período diurno e Educação de Jovens e Adultos, 1ª, 2ª e 3ª fase no período noturno. Tínhamos um total de 19 turmas. (PPP/CPS - 2020, p.03)

A escola tem uma área de 15.000 m², com uma área construída de 520 metros quadrados, dispondo de 12 salas de aula, 01 sala de tecnologia, 01 cozinha, 01 sala de professores, 01 sala de recursos multifuncional, 01 depósito para merenda, 01 banheiro masculino, 01 banheiro feminino, 01 banheiro para funcionários, 01 secretaria, 01 depósito de material de limpeza, 01 sala de coordenação, 01 sala da direção, 01 biblioteca, 01 quadra coberta e amplo espaço externo para uso pedagógico e de recreação. (PPP/CPS, 2020)

A escola é cercada de área verde preservada, que recebe no alambrado visitas de animais como cobras, macacos, lagartos, raposas, tamanduás e os mais diversos tipos de pássaros. Assim, os estudantes mantêm contato muito próximo com a natureza. (Foto 8)

Foto 8 - Imagem de satélite da Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva



Fonte: Google Earth, 2020. (Acesso 20/12/2020)

Assim como todas as demais escolas do campo do estado de Mato Grosso do Sul, a Escola oferta aulas de Eixo Temático Terra-Vida-Trabalho, como parte diversificada do currículo. Durante as aulas de TVT, os estudantes lidam com o manejo da terra, estimulados a demonstrar os conhecimentos intrínsecos de camponês, sobretudo, porque a agricultura familiar é a base econômica das suas famílias.

No PPP da Escola encontramos a Missão, Visão e Valores:

Missão: Assegurar um ensino de qualidade, onde os educandos sejam protagonistas da sua própria história, fortalecidos pela mediação do conhecimento de seus educadores.

Visão: Promover a vertente do trabalho como princípio educativo e a formação crítica, buscando através desta prática conceitos que levam o estudante a exercitar cotidianamente na vida familiar e comunidade. Assim com perguntas pertinentes a naturalidade da família, a relação da escola e o "crescimento" do indivíduo, na educação e no profissional, que contemple e estimule a permanência do jovem no campo mas que haja possibilidades de múltiplas escolhas com autonomia.

Valores: Desenvolvimento da autonomia; Convivência com o espaço educativo; Criatividade; Parceria escola-família; Respeito mútuo à diversidade; Comprometimento da comunidade escolar; Responsabilidade Social relacionada ao desenvolvimento sustentável; Auto responsabilidade do estudante, no processo crítico e educativo; Processo dialético; Autocontrole emocional da comunidade escolar; Valorização, reconhecimento e divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e estudantes (PPP/CPS – 2020, p.03).

No caso dessa escola, observa-se que a questão da permanência no campo está explícita e, nesse sentido, diferencia-se das demais, inclusive da Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos, em que o aspecto do campo está apenas implícito no texto. Mas além disso, a questão da autonomia, da sustentabilidade e do trabalho “como princípio educativo e a formação crítica” e não como formação técnica para o capital.

O PPP/CPS sinaliza para possibilidades de diferenciação evidente na perspectiva educacional e isso resulta de condições de formação e valorização da vida do campo advinda com os próprios movimentos que lutaram para conquistar a terra e que carregam a perspectiva do paradigma da questão agrária (PQA) como perspectiva na formação de crianças e jovens. Isso também compareceu no dizer do diretor da escola, quando entrevistado em janeiro de 2021. Ao ser questionado sobre o PPP escolar, revelou que o mesmo busca pela formação integral dos estudantes, o protagonismo e a formação para o século XXI. É evidente que seu discurso também carrega conceitos inseridos pela própria SED/MS, sob o discurso de protagonismo, de formação integral impressa por meio dos governos federal e estadual, que se materializaram no novo ensino médio e nas propostas impressas na REE/MS, contudo, o que se observa é que na prática pretende ser de ressignificação, pelo menos naquela realidade escolar.

Apesar da distância da sede do município e da área central do Assentamento Itamarati, a escola mostra sua importância, quando no ano de 2019 atendeu o quantitativo de 350 alunos, sendo 282 alunos matriculados no ensino fundamental e 68 alunos matriculados no ensino médio, todos sujeitos do campo, filhos de trabalhadores oriundos dos movimentos de resistência e luta pela terra.

As famílias do MST foram fundamentais na conquista desta unidade escolar, assim como para muitas outras políticas públicas voltadas para a educação do campo, como por exemplo, os cursos de Licenciatura em Educação no Campo, ofertados pela UFGD. Nesta unidade escolar tivemos a oportunidade de dialogar com um professor, o qual trataremos como professor 1, licenciado em Matemática, pela UFGD, e que hoje compõem o quadro docente lecionando a disciplina de TVT e demonstra em sua fala a importância das lutas do MST para sua vida acadêmica e profissional.

Sou do campo, amo esse lugar e ver o que o ser humano vem fazendo em favor ao capitalismo me doe a alma. Sou fruto daqui a luta do meu povo me permitiu estudar e hoje ter uma profissão da qual amo e sei que tenho uma missão tanto com meus alunos como com quem me proporcionou tudo isso diante de muita luta⁵¹.

A educação do campo sendo construída por seus sujeitos e valorizada como tal comparece na fala do professor TVT 03, na E.E Carlos Pereira da Silva, observa-se a presença do movimento e luta pela terra, “MST”, tanto no período da sua conquista, como no cotidiano da escola, na infraestrutura, conquistada e construída pela comunidade, com recursos próprios, ampliada dentro das possibilidades e segue aguardando investimentos públicos para melhorias e modernização.

3.4 A realidade das Escolas do Campo do Assentamento Itamarati em Ponta Porã/MS sob a voz da gestão escolar e professores de TVT

Nesta pesquisa, como já apresentado, analisamos três escolas localizadas no assentamento Itamarati em Ponta Porã- MS: E.E Nova Itamarati, E.E Prof. Carlos Pereira da Silva e E.E Prof. José Edson Domingos dos Santos. Dialogamos com três gestores, sendo um de cada escola, e com quatro professores de geografia, sendo que um deles também lecionava TVT. Os professores de TVT dessas escolas e que pudemos encontrar, em um total de cinco

⁵¹ Professor TVT 03, entrevista em 03/06/2021.

(05) localizados, são formados em Biologia, Matemática e em Educação Física e atuam também como professores das suas áreas de conhecimento, nessas escolas.

Assim, também foi possível dialogar com eles sobre TVT, condição que nos permitiu compreender e agregar outras análises possíveis ao dizer dos professores de geografia e também dos gestores, mesmo que não sejam foco direto de nossa investigação.

O diálogo com os gestores das escolas compõe a base metodológica de nossa pesquisa tendo sido realizado por meio de diálogo com os diretores das escolas. Tal feita foi importante para que pudéssemos também conhecer a estrutura das escolas, acessar os documentos e registros buscando conhecer o processo de transformação das escolas existentes antes de 2011. Como já apresentado, as escolas do Distrito Itamarati são todas do campo, desde a instalação da educação do campo em Mato Grosso do Sul e no caso das escolas estudadas, todas nasceram e são parte sob as estruturas da antiga fazenda Itamarati.

A fala dos gestores nos permitiu perceber que foi o crescimento populacional propiciado pela reforma agrária, em 2005, que acabou ampliando de uma para três, o número de escolas no lugar. As salas de aula, desde a fazenda, foram sendo adaptadas em galpões de estocagem de grãos e casa de máquinas, originalmente dando origem a E.E. Nova Itamarati, que avançou para espaço do prédio do Incra, no antigo hospital e mercado da então fazenda, transformada em assentamentos. Outros espaços, também já citamos, como o antigo criadouro de coelhos, acabaram improvisados até receberem uma escola nova, construída para tal, no começo do século XXI: E.E Prof. José Edson Domingos dos Santos; além da E.E Prof. Carlos Pereira, que surgiu como extensão da escola José Edson Domingos dos Santos, em 2006, com salas instaladas em um alojamento de peões da época da fazenda Itamarati, e que seria transformada em outra escola, a E.E. Prof. Carlos Pereira

Os gestores das escolas pesquisadas são todos residentes no Distrito Itamarati e se dispuseram a contribuir com nossa pesquisa. A conversa aconteceu por meio de um roteiro, com 06 questões abertas e possibilidades de palavra livre para outras ideias que desejassem expressar. A ideia era captar o processo histórico de cada escola, além de conhecer o PPP de cada uma, falar de desafios, de problemas, de visões e perspectivas da escola do campo em área de fronteira, tendo como pano de fundo os processos burocráticos, orçamentários, pedagógicos, permeados pelas demandas e relações dos sujeitos envolvidos: estudantes e seus responsáveis, docentes e segmento administrativo.

Procuramos saber dos gestores, por exemplo, sobre as condições de investimentos para funcionamento das unidades escolares e materiais específicos disponíveis nas escolas do

campo. Citamos o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo (PDDE CAMPO), por exemplo, instituído desde 2012:⁵²

Objetivo: Destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados na educação básica a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Ação: Os recursos financeiros são liberados em favor das escolas de educação básica do campo que possuam Unidade Executora Própria (UEX) devendo ser empregados na contratação de mão de obra para realização de reparos ou pequenas ampliações e cobertura de outras despesas, que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria de suas instalações, bem como na aquisição de mobiliário escolar e na concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar. Os recursos variam de acordo com o número de matrículas: de 04 a 50 matrículas; de 51 a 150 matrículas e com mais de 150 matrículas. Como Acessar: Para a adesão, o diretor das unidades escolares deverá validar o Termo de Declaração e Compromisso disponível no Sistema do PDDE Interativo no endereço: <http://pdeinterativo.mec.gov.br>, anexar de 3 (três) a 5 (cinco) fotos do prédio escolar que evidenciem a necessidade de melhoria das condições da estrutura física da escola e elaborar o Termo de Aplicação para fins de monitoramento da aplicação dos recursos. (BRASIL/MEC, 2012)

No caso das escolas em questão, nenhuma delas estava participando do citado Programa, quando da nossa conversa. Entre os três gestores com quem dialogamos, dois assumiram o primeiro mandato no ano de 2020. Um deles, não tinha conhecimento do Programa, os demais, no entanto, já conheciam, pois era um recurso que já fizeram parte dos recursos da escola.

É o caso dos gestores A e C, respectivamente: “Em anos anteriores até já recebemos, mas são muitos os entraves burocráticos, já não recebemos o recurso há um bom tempo”; “... neste um ano e meio que estou na escola eu não recebi nenhum PDDE Campo, porém eu me lembro que diretores anteriores já receberam, a escola já foi contemplada.”

Observamos que os diretores desconheciam a possibilidade de acesso ao PDDE, mas isso é compreensível no contexto vivido. Segundo Ferreira e Gritti (2021, p.105):

Houve, no período de 2002 a 2015, alguns programas, ... que possibilitaram às comunidades do campo vislumbrar certa intenção governamental com os problemas localizados nas escolas do campo. Ocorre que, agora com a aprovação da PEC 55/2016, que limita os gastos públicos, as comunidades do campo voltam a preocupar-se com as garantias de continuidade de programas como Licenciatura em Educação

⁵² Ver: Resolução nº 36 de 21 de agosto de 2012. “Destinar recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar.” http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13210-resolucao-36-de-21-de-agosto-de-2012-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192

do Campo, Escola da Terra, PRONACAMPO, PRONERA, dentre outros programas tão necessários para colocar em prática uma educação no/do campo com qualidade.

Concordamos com as autoras, a presença de políticas que foram sendo forjadas a partir dos movimentos sociais, de luta pela terra, tem perdido força, assim como conceitos significativos que deram força para a instalação da educação do campo. Veja-se o que expressa a Resolução/CD/FNDE nº 36, de 21 de agosto de 2012 e a recente Resolução nº 5, de 20 de abril de 2021, respectivamente:

RESOLUÇÃO/CD/FNDE nº 36, de 21 de agosto de 2012. Destinar recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infra-estrutura (sic) física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar.⁵³

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 20 DE ABRIL DE 2021. Dispõe sobre os critérios de destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais da educação básica, localizadas na zona rural (campo, indígenas e quilombolas), a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física das unidades escolares beneficiadas.⁵⁴

Observa-se que a simples mudança do conceito “campo” para “rural” no normativo que rege sobre o PDDE é determinante da não-tolerância quanto ao discurso reconhecido como “de esquerda” e da nova narrativa em processo, em um movimento que certamente é de desidratação das políticas vinculadas aos movimentos sociais, como sinaliza Ferreira e Gritti (2021)

Se o processo sempre foi burocrático (como apontou o gestor A) e é assim que funciona o acesso a recursos governamentais, o que vemos nessa situação é que o Programa também não tem sido reconhecido como “PDDE Campo”, referência que pesquisas no sítio do FNDE e no *Google* demonstram ainda aparece até 2020. O fato é que o primeiro semestre de 2021, o Ministério da Educação promoveu consulta pública para alterações na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e vigente até 2020⁵⁵.

⁵³ <https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3752-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-36,-de-21-de-agosto-de-2012>

⁵⁴ <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-5-de-20-de-abril-de-2021-315711469>

⁵⁵ “*Pesquisa ocorrerá entre os dias 8 a 26 de fevereiro. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) convida técnicos e gestores educacionais a participarem da Consulta Pública nº 01/2021, referente à resolução que dispõe sobre orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. O objetivo é receber críticas e sugestões para aprimorar as ações do PDDE e atender melhor estudantes e professores da educação básica pública de municípios, estados e Distrito Federal. Ver: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/14061-consulta-p%C3%BAblica-do-fnde-recebe-contribui%C3%A7%C3%B5es-para-aprimorar-o-programa-dinheiro-direto-na-escola>*”

Em Mato Grosso do Sul, a educação do campo começou a ser disseminada em 2012. Desde então, até os dias de 2021, a política para as escolas do campo mudou consideravelmente, como já sinalizamos em outros momentos, de modo que é explicável que os diretores novos, recém empossados, não tenham familiaridade com o PDDE campo.

No que se refere a livros didáticos, quando questionamos sobre quais seriam aqueles adotados para as escolas do campo, todos os gestores confirmaram a inexistência de qualquer diferenciação entre os livros didáticos das escolas da cidade, daqueles adotados nas escolas do campo. É o caso também dos livros didáticos de geografia, inclusive. Vejamos suas falas:

A escolha do Livro Didático se dá com prazo predeterminado, a escolha é feita pelos professores, a partir das obras disponibilizadas no site das editoras e do material físico enviado as escolas. Normalmente, talvez pelo difícil acesso, essas obras chegam depois do prazo da escolha. Ficamos limitados as disponibilidades das editoras e contamos com o empenho dos professores para uma escolha que melhor atenda as especificidades locais. (Gestor A, entrevista, 27/05/2021)

Os livros didáticos são os mesmos da cidade. (Gestor B, entrevista, 27/05/2021)

[...] estamos em período de escolha de livro didático para o Ensino Médio e é sempre o mesmo para as escolas da rede. (Gestor C, entrevista, 27/05/2021)

A definição dos livros é realizada pelos professores de cada área, mas não há uma possibilidade de as diferentes escolas terem livros diferentes. Como afirmam os gestores não se leva em conta as especificidades da condição de escolas do campo, sendo, ao que parece apenas se leva em conta a permanência da coleção no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵⁶. Também, um gestor chamou atenção que os professores em geral não têm “amostras” do material para análise, ainda que tenham acesso aos sítios das editoras. De modo que sua fala parece indicar o que se espera como “diretor” da escola: que os docentes saibam qual é o melhor livro para as “especificidades locais”.

O problema é que a forma, de fato, leva a generalizações, considerando que tem mais escolas que não são do campo em Ponta Porã, e/ou em qualquer município do estado de Mato Grosso do Sul. Das 12 escolas existentes em Ponta Porã, apenas 04 (33,3%) são escolas do campo.

56 O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>> Acesso em: 25 maio 2021.

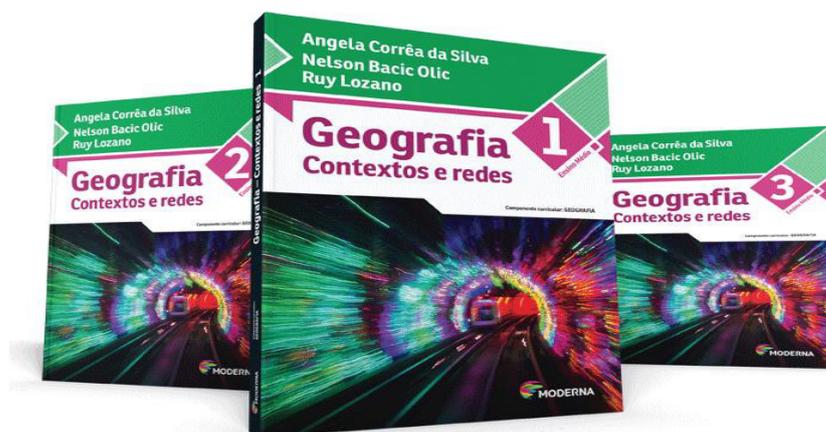
O livro de geografia adotado nas três escolas do assentamento Itamarati foi *Homem & Espaço* (6º ao 9º ano), dos autores Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco (Figura 1), o adotado para o Ensino Médio foi *Geografia – Contextos e Redes*, dos autores Ângela Corrêa da Silva, Nelson Bacic Olic e Ruy Lozano (Figura 2). Neste ano de 2021, ocorreu novamente a escolha para o Ensino Médio, para o próximo triênio (2022 a 2024) atendendo a nova BNCC.

Figura 1: Livro didático – Homem & Espaço 6º ao 9º Ano-Ensino Fundamental



Fonte: <https://www.saraiva.com.br/>. Acesso em: 08 jun. 2021.

Figura 2 – Livro didático – Geografia – Contextos e Redes: 1º ao 3º Ano-Ensino Médio



Fonte: <https://pnld2018.moderna.com.br/documents/3589087/3657281/34434/51e9a1a35579-4a01-80ef-882dd75e438c>. Acesso em: 08 jun. 2021

Isso se materializa também em todo o estado. De modo que o material sendo uma escolha da rede estadual jamais vai ter qualquer preocupação em atendimento de escolas diferenciadas, como é o caso das escolas do campo, mas também indígenas, quilombolas e outras.

Um dos elementos importantes para as escolas do campo é a participação da comunidade na escola. Os gestores se manifestaram de modo unanime quanto a disposição de contribuir. Segundo o Gestor A: “... as reuniões são sempre cheias, ouvimos as sugestões e sempre que

possível colocamos em prática. Porém, sabemos que algumas coisas não dependem apenas da intenção ou boa vontade de todos. Muita coisa vem pronta e acabada”.

No dizer do Gestor B e C:

A comunidade é muito participativa nos eventos da escola, no entanto, ultimamente aparece nos eventos, como festas e/ou, nos sábados letivos, que têm “família e escola”, que **sempre tem um tema a ser tratado, enviado pela SED e se limita em uma reunião de pais onde são repassadas algumas informações.**

Não podemos nos queixar dos pais, sejam ou não dos movimentos, sempre que precisamos podemos contar com eles, até mesmo para disponibilizar insumos para as aulas práticas, quanto **a interferências no fazer pedagógico acredito nem terem abertura para isso, nos dias de hoje.**

A fala sobre a participação da comunidade se expressou explicitamente quanto a participação na escola. Observa-se que a participação da SED/MS é bem presente e não passa despercebida. Os três gestores não expressam diretamente, mas a centralização das decisões escolares está no governo estadual. Seja porque os temas a serem debatidos não são aqueles que estão na pauta cotidiana de cada escola, podendo ser geral, para todas as escolas da rede estadual, seja porque os movimentos, ao que ficou demonstrado, não tem tido espaço para de fato debater, propor e implementar projetos de interesse local.

Ainda, sob outra perspectiva, o gestor B se referiu a outro momento histórico:

[...] As reuniões com os pais ou com a comunidade eram feitas embaixo de árvores, com aqueles bancos compridos de madeira, pintura nas paredes, não existia. A quadra de esportes foi construída mais tarde, com o empenho da comunidade[...]

A reflexão nostálgica quanto as antigas reuniões com os pais, carregam a precariedade que já existiu, mas também a ligação umbilical da escola com os sujeitos do local. Algo, ao que parece tem sido comprometida pela centralização das decisões na SED/MS, mas também pelos diferentes interesses dos moradores dos assentamentos

Convidados a refletir sobre o fazer pedagógico e os desafios enfrentados pela Escola do Campo no Distrito Itamarati, os gestores se reportaram ao perfil dos estudantes, que são oriundos dos assentamentos e do Paraguai e acessam as escolas por meio de transporte coletivo que circula as estradas no interior dos assentamentos do distrito. Segundo os Gestores:

atendemos em nossa escola alunos de diferentes movimentos sociais, bem como alunos que atravessam a linha internacional para frequentar as aulas aqui, temos em parceria com a prefeitura municipal frota de ônibus para o transporte desses estudantes, os alunos que sabemos que moram no Paraguai (em assentamentos do lado de lá) normalmente apresentam comprovantes de residência de familiares do lado de

cá e chegam até o lado brasileiro de diferentes meios de transporte e embarcam nos ônibus nos pontos por onde passam as linhas de ônibus, atraídos pelos benefícios que temos em nossas escolas públicas como, por exemplo, uniforme, material escolar, livros didáticos e merenda de qualidade. (Gestor A, entrevista, 27/05/2021)

[...]muitos dos nossos estudantes são descendentes de paraguaios, isso é evidente nos sobrenomes, no sotaque e mesmo porque sabemos que muitos atravessam a linha internacional, a pé, de moto estrangeira e até mesmo a cavalo com algum familiar para chegar até os pontos de ônibus do transporte escolar, para isso o grupo docente (muitos também descendentes de paraguaios ou até mesmo pelo fato de nascer e crescer aqui) conversam alguma coisa em espanhol ou guarani para se aproximar e deixar o ambiente mais aconchegante para todos. (Gestor B, entrevista, 27/05/2021)

Nossa escola atende filhos de camponeses, todos oriundos dos movimentos de sem terra, a maioria dos estudantes acessam a escola por meio do transporte escolar, enfrentando estradas precárias que impossibilitam o acesso em dias de chuva. (Gestor C, entrevista, 27/05/2021)

Como nos reportamos, o Distrito Itamarati foi originado dos diferentes assentamentos de reforma agrária instalados a partir de 2005. E a diferença entre os assentamentos e seus interesses é expressada pelos Gestores A e C, de modo que há explícito reconhecimento das diferenças existentes e que se expressam no modo de ser, viver e fazer dos sujeitos. Condição já instalada quando da formação dos assentamentos, e que se refletem também no interior das escolas.

Ao mesmo tempo, também, observa-se que apesar do transporte coletivo gratuito, os estudantes das escolas do campo ainda enfrentam a precarização de acesso as estradas por onde circulam os ônibus, em tempos de chuvas. Essa não é uma situação específica do Distrito Itamarati em Ponta Porã – MS.

[...] o que chama a atenção é a dificuldade que as demandas educacionais do campo têm em transformarem-se em política pública, bem como a demora em entrar nas agendas políticas do país, pois a quem interessa que os filhos dos trabalhadores do campo sejam letrados? Afinal, para trabalhar de sol a sol, com enxada e maquinários agrícolas, não é preciso escrever, ler, pensar, basta braço forte. Para Arroyo (2007, p. 158), a “palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros”. Ou seja, para o campo que está lá, bem quietinho, pouca coisa ou quase nada serve, eles podem esperar. (FERREIRA E GRITTI, 2021, p.105)

Segundo as autoras, essas populações ainda carregam a condição de sujeitos de segunda categoria; sobretudo porque a ideia de que o sujeito do campo precisa de “menos estudo”, ainda comparece na lida da rede estadual, que mantém, por exemplo, um calendário único para todas as escolas, independente das diferenças. Essa não é uma situação específica apenas das escolas do Distrito Itamarati. Analisando as escolas do campo no município de Dourados, Almeida (2021, p.92) também encontrou problemas de precariedade das estradas e uso de calendário

universalizado nas escolas do campo analisadas, levando os estudantes a faltarem muitos dias por ano – seja por conta das colheitas e/ou época de chuvas – e terem que realizar trabalhos para “abono de faltas”.

Buscando compreender o fazer pedagógico nas escolas do campo, bem como seus desafios, encontramos nos gestores a percepção de que a definição da escola do campo se dá pela inserção da disciplina TVT na matriz curricular dessas escolas.

Como Escola do Campo temos a matriz curricular diferenciada, com a disciplina TVT e que os alunos gostam muito, partilham dos conhecimentos do campo principalmente no projeto Horta Escolar. (Gestor A, entrevista, 27/05/2021)

Sobre sermos escola do campo, temos a disciplina de TVT é o momento onde os alunos se identificam e se orgulham do conhecimento enraizado em sua essência, lidam com a horta, manuseiam o próprio alimento, contam “causos” e sabem que ali estão ensinando os professores. (Gestor B, entrevista, 27/05/2021)

Primamos pela formação integral desses estudantes, vemos a importância para uma educação com equidade, buscamos a educação integral dos estudantes, o protagonismo e a formação para o século XXI. Sobre a especificidade de escola do campo, fomos contemplados com uma matriz curricular diferenciada sendo inserida a disciplina de TVT. A escola recebeu destaque em projetos como o Sistema Agroflorestal, sob a orientação da EMBRAPA, Horta Mandala/Horto Medicinal, Projeto Jardinagem e Projeto Raízes do Futuro, projetos desenvolvidos a partir desta disciplina. (Gestor C, entrevista, 27/05/2021)

Anteriormente, apresentamos o eixo temático Terra-Vida-Trabalho, pensado como eixo interdisciplinar e implementado pela Secretaria de Estado de Educação, como componente curricular (na forma de disciplina). Apesar do discurso positivo dos gestores, quanto a inserção de TVT e o modo como vem sendo desenvolvida dentro das escolas, por meio de projetos envolvendo agentes externos, inclusive, mas também a questão da horta escolar que contribui para a merenda escolar, é evidente que acabou sendo aquilo que efetivamente caracteriza o diferencial das escolas do campo.

Segundo Almeida (2021, p.72): “O Eixo TVT tem como princípio estabelecer a relação do conhecimento com o grupo local, o que implicaria o envolvimento e diálogo com a comunidade escolar. Neste sentido, os conteúdos norteadores devem estar voltados à cultura dos sujeitos do campo.”

Vejamos que essa perspectiva apresentada pela autora também comparece nas linhas e entrelinhas dos discursos dos gestores, condição compreensível, seja porque a sua avaliação é também política e há sempre a tendência de valorizar aquilo que se faz e se pode mostrar, no interior de cada escola, seja porque, na prática, as relações ensino aprendizagem ainda estão minimamente sob controle docente.

Já nos referimos, que o ensino de geografia e outras disciplinas, sofreram diminuição de carga horária, desde 2012. (Quadro 4) Em 2011, havia 3 aulas para disciplinas como Geografia, História, Ciências, no ensino fundamental e essas disciplinas passaram a ter 2 aulas semanais, atualmente. (Quadro 8) Para o Ensino Médio a transição afetou outras disciplinas como física, matemática e extinguiu Literatura, para atender a nova BNCC que além de TVT acrescentou a disciplina de Projeto de Vida. (Quadro 9)

Quando da criação de TVT, também já falamos sobre isso, sua inserção no referencial curricular ocupou a área de conhecimento de ciências da natureza. Em função disso, poderia ser lecionada por professores de química, biologia e geografia, sendo que poderia, em caso de não existência desses profissionais, ser trabalhada por licenciados de outras áreas. Em 2018 (Resolução/SED n. 3.538, de 27 de dezembro de 2018), houve mudanças significativas, já que a formação exigida para trabalhar TVT, passou a ser em “licenciatura em Educação do Campo ou outros cursos de licenciatura” (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Na nossa pesquisa encontramos professores de geografia, biologia, de matemática e de educação física lecionando aulas de Terra-Vida-Trabalho, nas escolas estudadas. Dois dos docentes tem também formação em Educação do Campo (um em graduação e outro em pós-graduação), como parece querer priorizar o Artigo 17 da citada Resolução SED/2018.

Analisando a estrutura curricular de eixo temático TVT e encontramos alguns temas relacionados a área de geografia (Anexo I- Estrutura Curricular- Eixo Temático: Terra-Vida-Trabalho). É o caso de monocultura, policultura, erosão, assoreamento, mata ciliar, reflorestamento, área de preservação permanente (APP), reserva legal, manejo dos solos, recursos hídricos, agroindústria, sistemas de produção (socialismo, capitalismo, comunismo).

Esses temas também comparecem e são trabalhados na disciplina de geografia, em diferentes anos letivos, o que nos permite concluir que há sobreposição de temas, o que pode ser problemático, mas também há possibilidades de desenvolvimento de trabalho interdisciplinar entre TVT e Geografia. Ainda, se poderia dizer que em caso de não existência de professor de Educação do Campo, certamente a formação dos professores de geografia é compatível para trabalhar com esta disciplina, especialmente quando comparados aos professores com formação em matemática ou educação física, por exemplo.

Para buscar qualificar a ideia apresentada pelos gestores de escola do campo, dialogamos com professores de TVT, das 03 escolas, visando compreender um pouco a prática e desvendar discursos. Assim como os gestores, maioria absoluta dos docentes vivem em Itamarati, sendo que apenas uma professora não reside no Distrito. Perguntados sobre a

diferença entre as escolas do campo e as escolas comuns e sobre a matriz curricular e sua abordagem pedagógica, os professores de TVT responderam:

A escola do campo possui uma estrutura básica com pátio grande e espaço para desenvolver atividades práticas como cultivo de árvores, flores e horta. Os alunos são em sua maioria filhos de assentados provenientes do processo de reforma agrária, possui uma realidade diferente dos alunos urbanos, as práticas pedagógicas devem atender sua realidade escolar. (Professor TVT 01, entrevista 03/06/2021).

Na minha opinião a escola do campo deve ter uma educação que seja pensada para a realidade dos povos do campo. E que, além do dever de garantir o acesso ao processo de escolarização, a escola do campo mostra-se fundamental para a manutenção e para o avanço da luta pela terra, para compreensão da identidade do sujeito coletivo do campo e para a construção de um projeto de escola que se integre a um projeto de transformação social. (Professor TVT 02, entrevista 03/06/2021)

Nas escolas de campo os alunos tem a possibilidade de aprender mais sobre o que vivenciam no dia a dia, a exemplo disso, a escola onde eu trabalho tem um projeto relacionado ao cultivo de hortaliças desenvolvido na disciplina de Terra-Vida-Trabalho, com a colaboração de outras como geografia, por exemplo, e assim os alunos trazem os conhecimentos de casa a serem utilizados na escola e assim valorizamos o conhecimento prévio deles. ...

O currículo é o mesmo, o que pode ser mudado é a abordagem, buscando trazer o conteúdo relacionado às vivências cotidianas dos alunos da escola de campo, uma vez que tal situação traz uma melhor compreensão para os alunos, conhecendo na prática o que estão estudando. (Professor TVT 03, entrevista 03/06/2021)

Nossa escola tem um grande diferencial pois trabalhamos com diversos projetos que desenvolvem nos nossos educandos a experiência com a prática, levando assim um conhecimento de conteúdo e sustentabilidade, resgatando assim o amor a terra. (...) Já trabalhei em três escolas do Campo durante meus quase 20 anos na educação. A licenciatura em Educação do Campo me fez observar que em algumas delas o currículo não se difere das escolas urbanas. ... Estrutura física quase nenhuma diferença, a diferença vemos no entorno. Os alunos do campo, no meu ver, ainda respeitam mais o professor, a gestão é mais participativa e humanitária. Os recursos demoram mais a chegar a nós e deveria ser mais igualitária; a prática pedagógica depende muito do professor, aqueles que possuem uma formação voltada pro campo busca seguir o PPP da escola, que foi desenvolvido tendo como teórico Paulo Freire e conseguem desenvolver um trabalho bem bacana com os alunos. Já, os professores que caem de paraquedas no campo, ficam perdidos, alguns se abrem para o novo e outros se fecham e não conseguem entender a proposta *paulofreiriana*. [...] Os conteúdos são voltados para a vivência prática dos alunos, em seus lotes, com preparação para futuros vestibulares. Professor TVT 04, entrevista 03/06/2021).

... vejo que a Escola onde trabalho possui uma ótima estrutura física, levando em conta que o espaço foi adaptado para atender os alunos. Antes, era uma oficina que consertava caminhões, máquinas agrícolas; um espaço muitogrande, bem aproveitado, mas, se tivéssemos mais recursos, seria ainda melhor aproveitado. Temos horta, sistema de aquaponia; estamos instalando o sistema de hidroponia e canteiros decorados com pneus. E, ainda (tem) muito espaço disponível. Em espaço físico é a maior Escola do Estado. (Professor TVT 05, entrevista 03/06/2021).

Há sintonia entre os discursos dos sujeitos, mas veja-se que ao falarem sobre o que difere a escola do campo da escola comum, os professores de TVT, em suas diferentes áreas de conhecimento enxergam a escola do campo como uma oportunidade de construção de

conhecimentos para e sobre aspectos da vivência no campo, mas não apenas, e isso compareceu como a preocupação com o meio ambiente, o cuidado com a terra e a sustentabilidade, melhorar a produtividade na produção de alimentos, além da referência também ao acesso aos conhecimentos e preparo para vestibulares. Não indicaram, portanto, uma diferença burocrática, como apresentada pelos gestores, mesmo sendo professores de TVT nessas escolas.

Sistematizamos algumas ideias presentes nas falas dos professores de TVT e que apresentamos na forma do Quadro 10 para melhor visualização e discussão:

Quadro 10: Observações e idealizações da Escola do Campo pelos professores de TVT

IDEIAS SISTEMATIZADAS: OBSERVAÇÕES E IDEALIZAÇÕES DA ESCOLA DO CAMPO PELOS PROFESSORES DE TVT	QUANTAS VEZES COMPARECE
1) ensino voltado para vivência/realidade do estudante do campo	04
2) espaço físico mais amplo para desenvolver atividades	03
3) matriz curricular não difere das escolas comuns	02
4) dificuldade com recursos	02
5) prática pedagógica orientada para educação do campo depende do professor	02
6) estrutura física semelhante a qualquer escola	02
7) precisa ser mais igualitária e valorizar o sujeito coletivo	02
8) garantir acesso ao conhecimento e escolarização	02
9) corpo discente diferente dos alunos da cidade	02
10) gestão administrativa mais participativa e humanizada	01
11) avançar na luta pela terra e transformação social	01

Fonte: Trabalho de campo (2021)

O dizer dos professores de TVT e dos gestores não se contrapõem, antes pelo contrário, são complementares. O dizer mais burocrático, presente na fala dos gestores, expressa a realidade da escola do campo, assim como dos professores de TVT. A matriz curricular não diverge, de fato, para além de TVT e a estrutura disciplinar é a mesma, os conteúdos programáticos das demais disciplinas são os mesmos, havendo pouca variação quanto ao número de horas/aula e fundamentalmente a prática docente, como apontado. Condição que compareceu de forma qualificada no grupo docente de TVT. Pelo menos dois tem formação em educação do campo e têm pelo menos um ano de experiência como docente em escolas do campo e no Distrito Itamarati. Perguntados sobre o tempo que lecionam em uma mesma escola, os números foram: um ano; 1 ½ ano; 5 anos; 10 anos e 19 anos. Além disso, a maioria nunca lecionou em escolas urbanas tendo sempre trabalhado em escolas rurais e/ou do campo.

Contudo, o tempo de experiência não significa que seja em TVT, já que também lecionam suas disciplinas de formação. Sobre as aulas de TVT questionamos suas práticas, procedimentos metodológicos, temas, mas também possíveis dificuldades para realização e outras ideias que pudessem expressar.

[...] minha formação é Licenciatura em Educação do Campo na área das exatas, mas para complementar minha carga horária tenho aulas de TVT no ensino médio. Agora com as aulas remota, procuramos alinhar teoria e prática no próprio sítio do aluno. As dificuldades existem sim e são diversas. Mas nada que a insistência não nos faça ter resultados positivos.

Tenho 12 aulas de TVT e amo a disciplina pois posso contribuir para a preservação do meio ambiente em diversas esferas. Senão contribuir diretamente ao menos plantar uma semente de esperança no coração de cada educando para que possam pensar com amor na mãe Terra. E esse é o papel da disciplina despertar para um novo pensar, de que somos capazes de produzir sem agredir. (Professor TVT 04, entrevista 03/06/2021)

Não tivemos dificuldades, pois os textos e pesquisas que foram trabalhados com as turmas foram interdisciplinares, facilitando bastante os nossos trabalhos.

A implementação da disciplina de TVT foi tranquila e aceita pelos alunos. Atualmente, tenho 5 (cinco) turmas com esta disciplina. Com relação as experiências, foram muito boas, pois os alunos se empenham nas atividades propostas, pois as mesmas são direcionadas para os seus cotidianos, fazendo com que despertasse o interesse deles. Acho que o papel de TVT na escola do campo é disponibilizar, para as pessoas que vivem no campo, ... direitos a uma educação igualitária ou até mesmo diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades, sendo inovadora e tecnológica, preparando-os para os futuros desafios. (Professor TVT 02, entrevista 03/06/2021)

As maiores dificuldades ... falta de material para trabalhar na prática ... gosto de lecionar essa disciplina tendo em vista que faço parte dessa realidade, pois sou filha de assentado estudei na escola do campo e hoje faço parte do corpo docente da escola. A disciplina de T.V.T tem um papel fundamental nas escolas do campo, possibilita os alunos interagir com sua realidade obtendo conhecimentos para sua aprendizagem de forma clara e específica, conforme sua real necessidade tornando o ensino mais atrativo. (Professor TVT 01, entrevista 03/06/2021).

[...] comecei com essa disciplina ano passado, no início da pandemia e, como tive que me adaptar ao trabalho remoto, ainda não consegui encaixar a interdisciplinaridade para TVT. Eu tenho 6 aulas destas disciplinas distribuídas em um terceiro ano do ensino médio e dois oitavos anos. Tenho uma boa experiência com a disciplina, pois os alunos têm facilidade em realizar as atividades propostas e geralmente tem experiências próprias a relatar sobre o conteúdo que estão aprendendo. A disciplina de TVT tem o papel de unir os conhecimentos prévios dos alunos sobre a vida no campo aos conteúdos solicitados na disciplina, agregando valor as vivências do cotidiano dos alunos. (Professor TVT 03, entrevista 03/06/2021).

Ministro 3 disciplinas na Escola ..., já consegui fazer interdisciplinaridade com as outras disciplinas que ministro e com os colegas da disciplina de Educação Física. No caso do projeto de vida, apesar de ainda ser uma matéria muito vaga, conseguimos trabalhar os pontos positivos de ser e fazer parte da comunidade do campo, como eles veem e o que eles consideram de pontos negativos e pontos positivos. Com a matéria de Educação Física, um cálculo de gasto energético de uma pessoa no campo ... , desempenhando as principais atividades relacionadas aos seus respectivos sítios, levando em conta o tamanho do sítio. ... a experiência vai além de uma simples horta, como a maioria das pessoas pensam,

pude passar um pouco do conteúdo estudado para ministrar a matéria, mas, também aprendi muito com os alunos que vivenciavam no seu cotidiano. (Professor TVT 05, entrevista 03/06/2021).

A partir dos dizeres dos professores, observamos que os professores de TVT, tem nessa disciplina a complementação para lotação de suas aulas nas escolas e, sobretudo no Distrito, já que são pessoas originárias dos assentamentos Itamarati e/ou do campo. Embora todos tenham apresentado satisfação na lida com a matéria e a compreensão de seu papel interdisciplinar, mas também que agrega valores de valorização do meio ambiente, igualdade social, de direito a educação diferenciada e integração ao modo de viver do campo, a situação funcional dos docentes de TVT com quem dialogamos é de 100% temporários.

Mas, como se viu, têm conseguido trabalhar nas escolas do Distrito, e como demonstramos, a maioria (60%) já tem pelo menos uma década em uma mesma escola. Essa realidade se explica, em parte, porque mesmo depois dos assentamentos, os grupos dos diferentes movimentos permaneceram organizados, justamente na luta pelas condições de sua manutenção na terra, de modo que várias foram as políticas conquistadas, entre elas de estimular a formação de professores específicos para a educação do campo, o que inclusive envolve a perspectiva de formação dos sujeitos do lugar e seu papel na continuidade das lutas por manutenção e ampliação de conquistas.

Outro aspecto, certamente, é que a busca por escolas que ficam tão distantes, como é o caso das do Distrito Itamarati, não é atraente, principalmente para os chamados “convocados”, professores temporários de outros municípios ou mesmo de Ponta Porã. Certamente, professores como TVT 03 e 05, que entraram na escola (entre 2019 e 2020) e logo se viram no cenário das aulas remotas, outras dificuldades passaram a cruzar sua prática; evidentemente que não são exclusivas de TVT, contudo, certamente são docentes que ainda pouco conhecem da prática de TVT nessas escolas e os seus desafios ainda estão por serem desvendados após retorno das aulas presenciais.

Se o PPP prevê a valorização da educação do campo e o modo de vida do campo, mais ou menos explicitamente, como expressamos anteriormente, a discussão aqui exposta, poderia contribuir para que as escolas, por meio de seus PPP, pudessem superar os referenciais estaduais, implementando o Eixo TVT como transversal e interdisciplinar, para atender as condições culturais próprias de quem vive no campo e valorizar o seu lugar. Condição explicitamente abordada pelo Professor TVT 02, sobre o que ainda se faz necessário para a escola do campo:

Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Como já observamos, apesar dos discursos dos gestores, esbarra-se em questões burocráticas que engessam as escolas do campo, que não é prerrogativa apenas das escolas do campo e sim de toda a rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul, como vimos. Entre elas está a questão do calendário e da matriz curricular da rede estadual.

Também a crítica a dificuldade com os materiais apareceu.

Há restrições de visitas, para (que) isso ocorra é preciso autorização da SED. Com relação as atividades extraclasse, as mesmas são feitas através de doações e parcerias com as universidades por exemplo: (UFMS) que incentivam projetos como hortas, pomares e irrigação, etc. (Professor TVT 02, entrevista 03/06/2021)

Bem pouco, algumas parcerias com as universidades. Os recursos são próprios e quando aparece alguém para fim de pesquisa, assim que a pesquisa está concluída nunca mais voltam a escola. O incentivo maior vem de nós mesmo, nossa escola tem uma diferencial maioria dos professores são do campo e fazemos por amor mesmo. (Professor TVT 04, entrevista 03/06/2021)

Em momentos diferentes do nosso diálogo, por exemplo, quando perguntados sobre recursos, especificamente, a realização das atividades das escolas em análise realizam-se por meio de apoio de terceiros, universidades e outros entes públicos e/ou privados, inclusive a partir dos próprios professores e comunidade. Certamente, a não utilização dos recursos do PDDE Campo é uma perda para o sistema da escola do campo, já que a dificuldade em acessar recursos específicos para atividades curriculares e extracurriculares tem sido dificuldades e/ou ficado na dependência de contribuição de outros entes, ou mesmo do bolso de membros da comunidade escolar, como se fazia no tempo de Fernando Henrique Cardoso, em que havia os “amigos da escola”⁵⁷. Com todo o respeito e agradecimento, a participação dessa forma interfere na autonomia do processo educacional, já que o sujeito que se coloca nessa condição vai ofertar o que puder e/ou quiser, não necessariamente o que seria a demanda educacional.

A formação do professor que atua em TVT não apareceu como preocupação para os professores em si, nem mesmo para os gestores; ao que parece isso dá-se porque o que encontramos nas escolas do distrito são professores que são em maioria do lugar, gente do campo, vários são filhos de assentados e que estudaram licenciaturas diversas e vieram trabalhar

⁵⁷ AMIGOS DA ESCOLA – projeto criado pela Rede Globo (TV Globo e emissoras afiliadas) que tinha o objetivo de contribuir com o fortalecimento da escola pública de educação básica por meio do trabalho voluntário e da ação solidária. Disponível em <http://download.globo.com/amigosdaescola/manual.pdf> . Acesso em 05 nov 2021.

como docentes nessas escolas. Contudo, o que se observa é mais a percepção de que essas escolas e seus processos ensino-aprendizagem estão ainda em construção, de modo que a escola do campo de fato possa ser mais que TVT, como compreendem os professores, e até mesmo mais que hortas, como chama atenção o Professor TVT 05.

Segundo Almeida (2021, p.75)

[...] a grande diferença entre a escola do campo e no campo é que, *a escola do campo* é aquela em que os indivíduos, que estão relacionados, reconheçam-se na mesma. Isso porque não se trata apenas de ter um espaço físico no campo, mas sim ter uma identidade do campo e valorização do meio. *A escola no campo* é uma escola com estrutura física no campo, mas sua metodologia é urbana, não tem nada vinculado à cultura da comunidade local. Ou seja, espaço rural.

Concordamos com a autora e observamos, que as mudanças com a BNCC e o novo ensino médio, TVT tem sido uma válvula de escape para resolver problemas de carga horária dos professores contratados como temporários, mas também de professores efetivos, em áreas que sofreram redução de carga horária. É o caso de geografia, mas não apenas. Essa temporalidade, mesmo que haja nas escolas em estudo docentes com bastante tempo de “casa”, não favorece a construção da escola do campo enquanto especificidade escolar, que não pode ser aceita como uma versão menos qualificada que as demais escolas não diferenciadas.

Considerando o novo ensino médio e a proposta da SED/MS, a proposta de escola integral, de protagonismo estudantil, acrescentou outras disciplinas, é o caso de Projeto de vida, citado pelo professor TVT 05.

No caso da escola do campo, para dar conta da grade semanal, as aulas de várias matérias foram minoradas. O detalhe é que a própria SED/MS já havia reduzido aulas de algumas disciplinas para incorporar a proposta estadual de ensino médio, mantendo uma ementa e conteúdos improváveis de serem trabalhados no tempo disponível (Quadro 6 e 7), tendo ocorrido tal redução de carga horária para toda a rede estadual, seja as escolas comuns ou as diferenciadas. (Anexo II)

Em nosso entendimento, se TVT não agregar condições diferenciadas e as práticas no interior das escolas do campo não agregarem identidade ao conjunto das disciplinas escolares, em pouco tempo não será possível sustentar o debate da especificidade da educação do campo.

Aspectos de esvaziamento e esgarçamento provocados, muito comuns de serem realizados por segmentos dominantes que são obrigados a implantar políticas de Estado e/ou de governos, que carregam interesses de segmentos menos favorecidos da sociedade, mas que vão sendo minados com objetivo evidente de dissolução. (Poulantzas, 2000)

A infraestrutura preconizada, a falta de materiais, a complementação de carga horária, como argumentado pelos professores, pode comprometer a real intenção de se promover um trabalho diferenciado para as escolas do campo. Uma vez que o único diferencial oficial entre essas e as urbanas tem sido justamente a disciplina de TVT. mas a escola do campo precisa ser mais que TVT.

Assim, notamos na fala dos gestores e professores de TVT, que ainda comparecem as dificuldades da escola rural, como atrasos de materiais e poucos investimentos na infraestrutura e nos recursos didáticos para essas escolas.

Como não tivemos a oportunidade de acompanhar as aulas presenciais, recorreremos as redes sociais das escolas pesquisadas e encontramos conjunto de fotos que registraram aspectos de como funcionavam as aulas práticas nas escolas do campo localizadas no Distrito Itamarati. (Figuras 3, 4 e 5)

Figura 3: Aulas práticas de TVT- Projeto Horta- E.E Nova Itamarati



Fonte: Facebook da escola, acesso em 20 jun. 2021

Figura 4: Aulas práticas de TVT- Projeto Horta e Reflorestamento - E.E Prof. José Edson Domingos dos Santos.



Fonte: Facebook da escola, acesso em 20 jun. 2021

Figura 5: Aulas práticas de TVT- Projeto Horta - E.E Prof. Carlos Pereira da Silva.



Fonte: Facebook da escola, acesso em 20 set. 2021

Observamos, anteriormente, na fala do Professor TVT 05, ao referir-se a práticas em TVT, uma referência a hortas como uma identificação com o trabalho realizado no Eixo,

[...]a experiência vai além de uma simples horta, como a maioria das pessoas pensam, pode passar um pouco do conteúdo estudado para ministrar a matéria, mas, também aprendi muito com os alunos que vivenciavam no seu cotidiano.

A ideia do professor, pelo que notamos, era demonstrar que se trata de mais que isso. Contudo, observa-se, que para além da compreensão do sentido da crítica feita pelo docente, esta é a constatação aparente de TVT, consolidada pelas redes sociais. Evidentemente o docente está correto: TVT é mais que hortas, mas a ideia que se passa é de que não passa de hortas!

Realizamos uma pesquisa utilizando o site de buscas *google* e a sua plataforma *google acadêmico* com o texto “TVT em escolas do campo de Mato Grosso do Sul” visando verificar experiências possíveis já tratadas em notícias e/ou textos acadêmicos, que pudessem destacar práticas em desenvolvimento com TVT.

Os resultados nos levaram a quatro experiências diferentes analisadas. Duas delas estavam vinculadas a hortas, uma em Nioaque e outra em Itaporã. Outra experiência com TVT, por meio de pesquisa com o tema agrotóxicos, em Ipezal, e uma última, que envolvia pesquisa com o tema reciclagem, em Indápolis, distrito de Dourados.

Ainda, a experiência de Itaporã, além do desenvolvimento de uma horta, também desenvolvia concomitantemente projetos de cultivo de plantas medicinais e um pomar.

Segundo Salomão e Silva (2016, p.9)

O sentido da horta escolar, vai além da complementação para a merenda, leva em consideração a alimentação saudável, o não uso de agrotóxicos, a relação com a terra, a interdisciplinaridade e, principalmente, ensinamentos para a consciência ecológica dos alunos e alunas incentivando para que façam uma horta em casa. Portanto o professor de TVT não deve ser o único responsável pelo espaço, o correto é que seja feito um projeto interdisciplinar para que todos os professores atuem. Na escola Saldanha Derzi existe uma horta bem cuidada e produtiva.

Também pesquisamos os links⁵⁸ de 08 escolas aleatoriamente, de outras escolas do campo do estado de Mato Grosso do Sul. O resultado foi que em todas elas existe o projeto Horta Escolar.

Pesquisando nos sítios das escolas do campo da rede estadual, percebemos que o cultivo de hortas parece ser incentivado. Aliás, sequer é algo próprio de escolas do campo, antes pelo contrário, as escolas urbanas também tem hortas sendo cultivadas.

Figura 6: Projeto Horta Escolar em Escolas da REE/MS



Fonte: Facebook, 2021

⁵⁸ Disponível em <https://www.sed.ms.gov.br/?s=horta+escolar> Acesso em: 10 out 2021.

O debate em questão não é uma crítica quanto a organização de hortas nas escolas e seu significado (como alimento ou aprendizado), ou o quanto se pode ensinar e aprender sobre alimentos, sobre solo, sobre material orgânico e inorgânico, ou mesmo sobre os projetos ofertados pela disciplina, pretendemos apenas reforçar a importância que deveria ser atribuída a este novo componente curricular que vincula a escola com os propósitos de transformação social e valorização dos sujeitos do campo, formando-os integralmente com as competências e habilidades para o século XXI, envolvendo as demais disciplinas e dando pleno significado a tais relações.

Para Katuta e Melzer (2015, p.78):

É importante destacar que, atualmente, muitas instituições ofertam educação rural denominando-a de educação do campo. Assim, é fundamental contrapor, denunciar e estar alerta se os projetos ou proposições das instituições escolares questionam e colocam em xeque a profunda desigualdade da distribuição de terras no Brasil, e se focam os movimentos sociais e as políticas derivadas de seus embates com o Estado brasileiro e suas sucessivas gerências, que controlam a elaboração e a execução de programas e políticas públicas de acesso e permanência nas terras, entre os quais aqueles ligados à educação do e no campo.

Não parece ser a realidade encontrada nas escolas do campo do Distrito Itamarati, certamente criadas na forma de “campo”, sob luta pela terra, mas que, como vimos, originam-se de muitas contradições e complexidade desde a organização dos assentamentos. Temos observado que os interesses do capital rural, ligado ao agronegócio e culturas comerciais também é parte daquele cotidiano. Desde o início, a participação de antigos trabalhadores rurais da antiga fazenda Itamarati, como assentados, foi conflitante, sobretudo porque enquanto os sujeitos dos movimentos sociais saíam de acampamentos para a condição de assentados, os ex-trabalhadores rurais assalariados da empresa rural passavam a ser “proprietário de terras”.

Não é à toa que a produção pautada na agricultura comercial⁵⁹ tenha se mantido no interior dos assentamentos e em crescendo, se considerarmos áreas arrendadas para soja, produção original da antiga fazenda.

A complexidade da formação dos assentamentos e do Distrito, também comparece nas escolas, que são frutos das lutas e conquistas, dos desafios diários da comunidade escolar ali presente, em atribuir os valores da escola do campo, comprometendo-se para a formação dos sujeitos de forma integral e com as competências necessárias, assegurando a qualidade da educação também para as escolas do campo.

⁵⁹ Ver <https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/nova-itamarati-mostra-estrutura-e-quer-ser-o-80o-municipio-de-ms> Acesso em: 23/08/2021.

CAPÍTULO 4: A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONSTRUÇÃO NAS ESCOLAS DO DISTRITO ITAMARATI: DISCURSOS E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

A decisão por pesquisar a visão e experiências dos professores de geografia acerca das escolas do campo, como explicitamos, é resultado das inquietudes da situação vivenciada, quando a escola em que lecionávamos a disciplina de geografia, em 2011, se tornou escola do campo. O que mudaria? Qual seria o papel da geografia neste processo? O que os professores de geografia contribuiriam efetivamente para haver um significado a essa nova denominação e valorização do conhecimento e da cultura desses sujeitos? Haveria uma proposta de geografia para escolas do campo?

Para a análise, como demonstramos, nos dedicamos a documentação, normativos, ao PPP das escolas e nos permitimos também dialogar com alguns sujeitos que atravessaram nossa pesquisa; é o caso dos gestores e professores de TVT dessas escolas, cuja participação nos permitiu compreender, comparar e avaliar aspectos da implementação do processo de construção das escolas do campo do Distrito Itamarati; afinal há um ideário que observamos dominar as matrizes curriculares e um discurso oficial que aponta para TVT como a especificidade da educação do campo e suas escolas.

Dialogamos com os professores de geografia, nas três escolas do campo do assentamento Itamarati, para compreendermos o que de fato teria mudado nestas escolas no tocante a aspectos estruturais (infraestrutura e currículo) e no fazer pedagógico dos docentes de geografia, sobretudo, que desde 2012, passaram a compor o corpo de docentes de escolas do campo.

A ideia inicial nos levaria também as salas de aula, para avaliarmos aspectos das práticas, contudo isso não foi possível devido a continuidade de condições restritivas para acesso de pessoas alheias ao ambiente escolar das escolas. Aspectos que frustraram o planejamento inicial, nos fizeram prorrogar o final da pesquisa na perspectiva do retorno as aulas, em agosto de 2021, mas que mesmo diante da frustração, teve como recompensa a qualidade dos diálogos obtidos, graças a benevolência dos sujeitos em contribuir com nosso trabalho.

4.1 O ensino de Geografia e as Escolas do Campo do Distrito Itamarati sob a voz dos professores de Geografia

A disciplina de Geografia tem historicamente composto o rol de disciplinas dos currículos no Brasil, muito embora já tenha sido organizado sob outras formas, como é o caso do período militar, quando compunha a matéria de “Estudos Sociais”.

Enquanto conhecimento específico, sob diferentes bases teóricas, trata-se de um campo de conhecimento que lida com as dinâmicas espaciais, observando os movimentos humanos, a interação do homem com o meio ambiente, legitimando debates que vão desde a cartografia do mundo, passando pela geopolítica, pela compreensão de conceitos de paisagem, lugar, território, região, além de categorias como espaço e sociedade.

Condições que envolvem a ação antrópica na natureza, sob diferentes sociedades, envolvendo aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos. Segundo, Abreu (1997), debatendo a Geografia como disciplina do currículo escolar e que lida com as questões do homem e da natureza:

Enquanto disciplina do currículo escolar, a geografia deve proporcionar a discussão e compreensão da estruturação e produção do espaço. Para tal, é necessário que o aluno aprenda como as sociedades historicamente se transformam e organizam a sua base territorial, utilizando-se e apropriando-se dos elementos da natureza (vistos como recursos) que são desigualmente distribuídos. (...) As noções de localização,

orientação e interpretação da realidade construídas desde as séries iniciais, assim como, o entendimento do processo de formação e transformação da natureza proporcionará uma fundamentação científica que permitirá compreender melhor essa realidade. Podendo, ainda, contribuir para o estabelecimento de um posicionamento crítico frente às questões sociais e aos processos de apropriação da natureza. (ABREU, 1997, p.36)

Da mesma forma, Jesus e Gama (2019), refletindo sobre a geografia escolar:

A disciplina de geografia retrata a compreensão das dinâmicas espaciais para que possam entender contradições do meio em que se encontram, desvendando como a desigualdade que está presente em seu cotidiano que, a princípio, está mascarada e necessita de uma análise mais detalhada para chegar a uma possível compreensão das relações do espaço geográfico, que se encontra globalizado, que existe e se faz presente. (JESUS e GAMA, 2019 p.130)

[...]seus estudos têm uma superioridade e complexidade que envolve a interligação entre o homem e as transformações que estes causam ao meio ambiente e o modo como o meio natural age na vida do homem. Sendo assim, a Geografia já ultrapassou as barreiras de apenas fotografar o espaço e descrever as suas formas, ao longo dos tempos essa ciência foi descobrindo a essência do homem e de toda a sua dinâmica social onde o espaço, o lugar e o território são os “cenários” das interações humanas, e desta maneira proporciona o conhecimento da terra que é amplamente explicado e está contido nesta ciência, que disponibiliza não só para o aluno, como também para o professor o conhecimento das realidades sociais, naturais, históricas, culturais e econômicas em um contexto mundial. (JESUS e GAMA, 2019 p.130)

Concordamos com os autores, o ensino de geografia nas escolas, a despeito de sua formulação como saber hegemônico, no século XIX, assim como outros conhecimentos que se estabeleceram como escolares, incorporou no processo de construção da história do pensamento geográfico aspectos contra hegemônicos, motivando outras possibilidades e desvelamentos da realidade, como apresentado pelos autores. Dentro desse processo, segundo Abreu (1997, p.37), a Geografia “tem-se firmado como desmistificadora dos emaranhados que envolvem a sociedade e a produção do espaço geográfico. O que (...) desemboca na análise da distribuição da riqueza e da pobreza e na tentativa de sua compreensão.”

Compreendemos, assim, que a geografia, como saber escolar, tem potencial de fomentar a crítica a realidade vivida, possibilidades que se colocam para os professores e para as quais, no dizer de Abreu (1997, p.38),

conhecimento e uma postura metodológica sólidos e coerentes são essenciais, tanto no desempenho do professor ... como também para que ele possa compreender o processo educacional e assumir um compromisso profissional com a transformação da sociedade.

Reconhecemos, assim, a geografia enquanto conhecimento fundamental no processo de formação escolar e, pela origem da educação do campo, certamente o conhecimento geográfico tem potencial para desenvolver a/na escola do campo.

Durante o período do governo Michel Temer (2016-2018)⁶⁰, vimos acontecer o debate em torno da questão das áreas de conhecimento e a fatídica definição de redução dos componentes curriculares obrigatórios há apenas 03, são ofertadas a todos alunos, quais sejam: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Devendo as demais disciplinas comporem a parte diversificada, e, portanto, serem ou não ofertadas e serem ou não cursadas pelos estudantes, a depender da área de conhecimento que o estudante estiver vinculado. É o caso de geografia.

Ainda que não seja esse nosso debate, é importante reforçar essa discussão, inclusive para entender questões relativas ao currículo das escolas de campo e sua apropriação pela SED/MS, que de fato acaba definindo *o que e quando* aprender/ensinar todos os conhecimentos escolares (inclusive geografia). No Mato Grosso do Sul, assim como em outros estados da federação, desde 2020, já vimos enfrentando a implementação das adaptações à BNCC e aos novos currículos de ensino fundamental e médio; aspectos que compareceram no diálogo com os professores com quem conversamos.

Assim, buscamos por meio do diálogo com os professores de geografia das escolas localizadas no Distrito Itamarati, desvendar a percepção desses profissionais sobre a importância da disciplina de geografia para as escolas do campo, especificamente, as três escolas do Distrito Itamarati e em análise.

Para tanto, propusemos entrevista, aos professores por meio de um roteiro de perguntas abertas, para que se sentissem à vontade em relatar suas experiências e suas expectativas em relação a essas escolas, que são do campo, bem como, frutos de conquista da comunidade local.

Quatro professores de geografia se dispuseram a colaborar com nossa pesquisa. São professores que se formaram em Geografia, na Faculdade de Ponta Porã (FAP), entre os anos de 2005 e 2010, de modo que o menor tempo de formação é de 11 anos, enquanto o maior é 15 anos de formados. Todos os professores têm formação continuada *lato sensu* e pelo menos dois deles tem especialização em Educação do Campo, na UFMS, enquanto os outros dois tem formação continuada em geografia e em ensino de história e geografia.

⁶⁰ Ver notícias a seguir que tratam do novo ensino médio (BNCC) nos governos Temer e Bolsonaro: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/novo-ensino-medio> ; <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/43351-governo-federal-libera-r-850-milhoes-para-iniciativas-no-contexto-do-novo-ensino-medio> ; <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/78841-com-carga-horaria-25-maior-aluno-sera-protagonista-na-escolha-da-formacao> . Ver também: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769> .

Dos professores de geografia com quem dialogamos, três são moradores do Distrito e apenas um professor se desloca de Ponta Porã, diariamente, para lecionar nas escolas dos assentamentos Itamarati; no entanto, é alguém que cresceu no Assentamento e se considera do lugar, pela vivência familiar, ainda que tenha ido morar na cidade.

Observamos que é bastante favorável, no caso do ensino de geografia, a moradia dos professores no entorno das escolas. Essa é uma condição análoga a outras experiências de outros municípios em que as escolas do campo são atendidas por professores que vivem nas cidades e deslocam-se para lecionar. É o caso de Dourados, cujas escolas do campo foram analisadas por Almeida (2021).

Considerando a distância do Distrito Itamarati, em relação a cidade de Ponta Porã, de 48,8 km, a situação de contratação de professores que vivem no distrito facilita para os gestores, pois o custo do deslocamento pode ser oneroso para os professores, que nem sempre conseguem se fixar nas escolas do campo. Evidentemente, que essas situações de descontinuidade são prejudiciais para realização de projetos interdisciplinares, mas também porque é limitador da consolidação de práticas pedagógicas significativas, normalmente construídas a partir de projetos de médio e longo prazo.

Questionados sobre as condições de trabalho e experiências docentes, o cenário que encontramos é de professores de geografia que lecionam nas três escolas do Distrito Itamarati; não atuam em outras escolas da cidade e conhecem bem o lugar, tendo todos eles experiências de vivência no assentamento e/ou no Distrito Itamarati.

Questionamos os professores sobre as diferenças observadas entre as escolas urbanas e as escolas do campo. Dos quatro professores, três responderam:

A escola do campo consegue ensinar na prática, de acordo com a realidade do aluno, tudo que é ensinado em sala, pois a escola e o ambiente de convívio do aluno são ricos em recursos que dá para utilizar em sala de aula e isso enriquece a aula e desperta o interesse do aluno. (Professor GEO 02, entrevista 03/06/2021)

É muito pouco, acredito que as principais são as avaliações e a flexibilidade das aulas. (Professor GEO 03, entrevista 03/06/2021)

Não sei ainda porque estou a pouco tempo nessa instituição. (Professor GEO 04, entrevista 03/06/2021)

As respostas encontradas apontam duas versões, mas que não são divergentes. De um lado, o Professor GEO 02 procura valorizar a possibilidade de se relacionar teoria e prática em várias abordagens e conteúdos. Nesse sentido, a própria localização das escolas e seu entorno seriam qualidades que as escolas urbanas não contêm. Por outro lado, o professor GEO 03 já

visualiza aspectos mais burocráticos, seja no tocante a outras formas de avaliação e a possibilidade de flexibilidade das aulas, que pode estar relacionado com calendário diferenciado, por exemplo, mas que, como apontaram os gestores, não acontece.

É possível observar o sentimento de pertencimento dos professores com a comunidade local, inclusive porque perguntados sobre o futuro, todos responderam que pretendem permanecer vivendo naquele Distrito.

[...] moro no assentamento e faço parte dessa realidade acho muito gratificante trabalhar na escola a qual estudei. (Professor Geo 01, entrevista 03/06/2021)

Devido residir no assentamento e as escolas aqui são todas escolas do campo e também por ser produtor rural e é o meu lar. (Professor Geo 03, entrevista 03/06/2021)

Para Ghedini (2009, p. 39):

A educação do campo supõe uma relação com o desenvolvimento, supõe também que os sujeitos, que vivem e trabalham neste espaço, compreendam o campo como lugar de viver e reproduzir a existência e não apenas de produzir para o mercado. Desse modo, traz novas bases para compreender, situar e fazer acontecer a educação formal nas escolas do campo, pois parte de outra concepção de campo e campesinato e, conseqüentemente, de educação, escola e todas as relações que a compõem.

Concordamos com a autora, a educação do campo não pode ser uma oportunidade de ocasião, existem relações e um histórico de lutas que nem sempre são ou foram vivenciadas ou sequer conhecidas pelos “novos” professores lotados nas escolas do Distrito Itamarati e percebemos não haver esta preocupação por parte da SED/MS, no caso de contratação de professores para as escolas do campo. Dizemos isso, porque não há nos processos seletivos realizados pela SED/MS, especificações sobre a necessidade de formação e/ou experiências em escolas do campo, ou indígenas, por exemplo.

Um diferencial que notamos nas escolas do campo do atual Distrito Itamarati, no caso do ensino de geografia, é exatamente o vínculo da ampla maioria dos docentes de geografia com os assentamentos, ou mesmo, com a vida no distrito. Dos quatro professores de geografia, dois têm contratos de 40 horas-aula e dois têm de 20 horas, distribuídas nas 03 escolas, como afirmamos. Além disso, pelo menos 02 dos docentes (50%) são concursados e efetivos e dois (50%) temporários. Contudo, não dá para enublar a situação. Quando verificamos o universo de docentes com quem pudemos dialogar, verificamos que no total, dos 08 professores com quem conversamos, 75% é temporário, sendo que um dos professores de geografia acumula um cargo de 20 horas também como temporário.

Sem professores efetivos, a realização dos processos de ensino-aprendizagem fica submetido a insegurança porque não é possível manter projetos, realizar avaliações e dar continuidade, avançar do ponto de vista pedagógico. Os professores também acabam prejudicados nesse processo porque se lançam “às cegas” nesses editais, sem saber aonde vão trabalhar.

A forma de contratação, se tem o aspecto de transparência, não permite medir os processos acumulados, a conveniência de ter alguém do lugar e vinculações mais afetivas com a escola e acumulação de experiências. A centralização de decisões remonta a períodos nefastos do tempo ditatorial quando o discurso “manda quem pode, obedece quem tem juízo” era real e oficial.

Entre recursos financeiros, materiais didáticos e contratação de profissionais docentes, como se vê, as escolas do campo no assentamento Itamarati encontram desafios para se manterem em funcionamento e pelo menos no tocante a origem dos seus professores, no caso dos professores de geografia e TVT, quando de nossa pesquisa, tinham a maioria expressiva de professores “de lá” para lecionarem nas escolas, como já apontamos.

Outro elemento que corrobora para essa condição favorável, quanto ao quadro docente encontrado nas escolas, diz respeito ao tempo de permanência dos professores de geografia nas escolas. Apenas um professor tinha apenas seis meses de trabalho. Os demais informaram 18, 17 e 10 anos lecionando em escolas do Assentamento Itamarati. Claro, que nem sempre lecionaram nas três escolas e nem sempre foram professores de Geografia, mas a atuação como professores “de lá”, tem relação direta com o próprio modo de vida diferente daquele que tem professores que vivem na cidade.

A geografia, em sua complexidade, é uma disciplina que em suas práticas educativas, permite a valorização social e a cultura da comunidade local, ao mesmo tempo em que permite compreender o local e seu coexistir como sociedade global.

Gama e Jesus (2019), por exemplo, ao analisarem a Escola Municipal Isauro Bento Nogueira, também classificada com escola de educação do campo, localizada no município de Campo Grande/MS, constataram que a prática pedagógica é organizada por meio de projetos que possibilitam o desenvolvimento das habilidades, durante todo o ano, levando sempre em conta a participação efetiva e coletiva de toda a comunidade escolar e está presente em sua proposta pedagógica. As autoras analisaram os conteúdos de geografia do 7º ano do Ensino Fundamental, o qual relatam não diferenciar das escolas urbanas, mas que são abordados pelos professores de forma a levar em consideração as especificidades locais.

Podemos afirmar, que há uma busca constante por alternativas capazes de driblar as dificuldades enfrentadas por professores da educação básica na construção do conhecimento geográfico: o educador necessita adotar estratégias que facilitem e intensifiquem a aprendizagem e relacionar os conteúdos teóricos às práticas. (Gama e Jesus, 2019 p. 138)

No caso das escolas do campo do Distrito Itamarati, sob vários aspectos, os profissionais de geografia procuraram afirmar e dar maior sentido as especificidades dessas escolas. Perguntamos sobre existência de diferenças nas propostas curriculares da escola do campo e na abordagem dos temas e conteúdos.

Os professores destacaram preocupação para que os conteúdos sejam abordados com metodologias diferenciadas, para atender a demanda local, que já apontamos, possui especificidades e contradições. Das respostas qualificadas, vejamos o que nos disseram os professores de geografia:

Os conteúdos curriculares e metodologias das escolas do campo devem ser apropriadas para atender as reais necessidades e interesses dos alunos, de acordo com suas especificidades, articulando entre a cultura local e as dimensões gerais do conhecimento e aprendizagem. (Professor Geo 01, entrevista 03/06/2021)

Os professores do campo, eles adaptam o conteúdo de acordo com a realidade do aluno. (Professor Geo 02, entrevista 03/06/2021)

a carga horaria de geografia é menor no ensino fundamental e a abordagem aos conteúdos prioriza a geografia local. (Professor Geo 03, entrevista 03/06/2021)

Ainda, buscando analisar condições teórico-pedagógicas e de diferença e comparação, solicitamos aos professores de geografia suas impressões quanto a diferença entre as escolas do campo e aquelas que não são escolas diferenciadas. Para os professores de geografia são muitas as diferenças, mas também comparecem semelhanças:

A escola do campo possui uma estrutura básica com pátio grande e espaço para desenvolver atividades práticas, como cultivo de árvores, flores e horta. Os alunos são em sua maioria filhos de assentados, provenientes do processo de reforma agrária, possui uma realidade diferente dos alunos urbanos, as práticas pedagógicas devem atender sua realidade escolar. (Professor Geo 01, entrevista 03/06/2021)

Sempre trabalhei na escola do campo, a única diferença são os conteúdos a mais que existem voltados para a prática e valorização do campo (...) o fato de ter disciplinas voltadas especificamente para desenvolver no sítio, com a família, desperta o interesse do aluno. (Professor Geo 02, entrevista 03/06/2021)

a carga horaria de geografia é menor no ensino fundamental e a abordagem aos conteúdos prioriza a geografia local. (Professor Geo 03, entrevista 03/06/2021)

As abordagens dos professores esboçam algumas ideias interessantes. Por um lado, o professor procura valorizar os espaços mais amplos, com possibilidades de desenvolvimento de atividades diferenciadas (como o cultivo de árvores, hortas), certamente dificultadas nas escolas urbanas, por exemplo, pela própria dimensão das escolas urbanas. De outro lado, os outros dois professores destacam aspectos práticos diferentes. A referência do GEO 02 é claramente sobre a existência do eixo TVT e corrobora com os dizeres dos gestores, ao relacionar a identidade de escola do campo a TVT. No caso de GEO 03, refere-se a diferença de carga horária de geografia ofertada nas escolas do campo.

Observamos, que em 2012, na primeira Matriz Curricular aprovada pela Resolução 2496/2011/SED-MS (voltada para 2012), a disciplina de geografia tinha 3 horas/aula para o ensino fundamental, assim como as escolas da cidade; a partir 2019, com a Resolução 3375/2018/SED-MS, ficou definido 2 horas/aula, o que se deu igualmente no campo e na cidade e isso permaneceu em todas as demais resoluções aprovadas pela SED, quais sejam: Resoluções 3797/2020/SED-MS e 3796/2020/SED-MS.

Vejamos a evolução das cargas horárias das diferentes disciplinas entre 2012 até 2021, conforme o ano de vigência da Matriz e as resoluções da SED/MS. (Quadro 11)

Quadro 11: Evolução da carga horária de Geografia conforme Matriz Curricular SED/MS

Ensino Fundamental	Matriz 2011 (todas)	Matriz 2012 (cidade)	Matriz 2012 (campo)	matriz 2018 (cidade)	Matriz 2018 (campo)	Matriz 2019 (cidade)	Matriz 2019 (campo)	Matriz 2021 (cidade)	Matriz 2021 (campo)
	Resolução SED/MS 2370/2011	Resolução SED/MS 2496/2011	Resolução SED/MS 2501/2011	Resolução SED/MS 3375/2017	Resolução SED/MS 3373/2017	Resolução SED/MS 3544/2019	Resolução SED/MS 3538/2018	Resolução SED/MS 3797/2020	Resolução SED/MS 3796/2020
Língua Portuguesa	5	5	5	4 6 4 6	6	4 6 4 6	6	4	4
Matemática	5	5	4	6 4 6 4	6	6 4 6 4	6	4	4
Ciências	3	3	3	3 3 4 4	2	3 3 4 4	2	4	2
História	3	3	3	3 3 3 2	2	3 3 3 2	2	2	2
Geografia	3	3	3	3 3 2 3	2	3 3 2 3	2	2	2
Arte	2	2	1	2	1	2	1	2	2
Ensino Religioso	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2	2	2	2
TVT	0	0	2	0	2	0	2	0	2
Pesquisa/Autoria	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Projeto de Vida	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Ensino Médio									
Língua Portuguesa	3	3	3	4	4	4	4	4	4
Literatura	2	1	1	0	0	0	0	0	0

Matemática	3	3	3	4	4	4	4	4	4
História	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Geografia	2								
Filosofia	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sociologia	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Arte	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Educação Física	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Física	2 3 3	2 3 3	2	2 2 3	2	2 2 3	2	2	2
Química	2	2	2	2 3 2	2	2 3 2	2	2	2
Biologia	3 2 2	3 2 2	2	3 2 2	2	3 2 2	2	2	2
Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2	2	2	1
Língua Espanhola	0	1	1	1	1	1	1	1	1
TVT	0	0	2	0	1	0	1	0	1
Pesquisa/Autoria	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Projeto de Vida	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Fonte: Diário Oficial de Mato Grosso do Sul/SED. Organização da autora, 2021.

Não há, portanto, diferença do número de aulas nas matrizes curriculares, antes pelo contrário, conforme anunciado pelos gestores, a diferença que existe é apenas referente a inserção de TVT. Aspectos do dizer do professor, que não se confirmou e que se imagina tem relação com desinformação. Em Almeida (2021), observamos que a questão da redução de aulas de geografia compareceu também como base discursiva de professores de geografia que entenderam a redução das aulas de geografia e outras disciplinas (história, por exemplo) da matriz curricular, a partir de 2013, como um arranjo para encaixar TVT. Essa máxima também não se confirma, quando olhamos para a evolução das matrizes das escolas comuns e do campo, cujas aulas de geografia foram de fato reduzidas, mas em todas as matrizes.

Aspectos dos arranjos realizados no interior da SED/MS, sem debate e participação, e cuja centralização de decisões não contribui para a compreensão e sequer para a boa informação. Inclusive porque GEO 03 é concursado!

De toda forma, há que se considerar que ao serem reduzidas as aulas de uma disciplina, de três para duas aulas semanais, isso interferiu no número de turmas que o professor vai assumir, no número de escolas diferentes que tem que trabalhar. Analisamos, que mesmo sendo todas do campo e no interior do mesmo Distrito, a realidade é que os professores de geografia precisam se desdobrar para trabalhar em três escolas, além de assumir outras aulas, além da sua área de atuação, como é o caso de TVT, de Pesquisa e Autoria e Projeto de Vida, por exemplo, disponíveis no novo modelo educacional imposto pela SED/MS desde 2017. Essa condição ficou evidenciado no discurso dos professores de TVT, como indicamos.

Sobre a prática de ensino de geografia no interior das escolas de campo do Distrito Itamarati, os professores fizeram questão de afirmar que se segue o referencial curricular estadual e a BNCC, com adaptações para o currículo da escola, que de fato não passa da matriz curricular implementada a cada ano, conforme as diferentes resoluções já citadas. Outro aspecto que compareceu no dizer dos professores é a possibilidade de realização de aulas de campo, práticas e foco na realidade local. Trata-se de trabalhar os mesmos conteúdos com metodologias diferenciadas.

A disciplina de geografia segue o referencial curricular de acordo com a BNCC, buscando se adequar com o currículo da escola. ... Duas aulas por turma. O professor faz os planejamentos; esses são orientados pela coordenação, seguindo o referencial do estado/livros didáticos. O professor tem que se adequar conforme a realidade escolar, a escola não possui calendário específico, segue o calendário do estado. (Professor Geo 01, entrevista 03/06/2021)

A geografia trabalhada nas escolas urbanas e nas escolas do campo é a mesma, o que diferencia é o professor que tem que ser habilidoso para contextualizar e fazer a diferença, há muito que evoluir para a escola do campo ser diferente da urbana e, mesmo assim, capacitar os estudantes da mesma forma. É preocupante porque está em nossas mãos o direcionamento deles para o futuro. Da para trabalhar de maneira mais prática, diretamente com a natureza, como por exemplo ir ao rio, mostrar para eles a nascente e todas as partes de um rio, olhando o próprio rio e não somente através de fotografias.

Tenho duas aulas por turma; seguimos o referencial curricular do estado adaptando a nossa realidade. Não seguimos calendário diferenciado, em épocas de colheita os alunos se ausentam ficando no compromisso de procurar os professores para receber os conteúdos e explicações do professor, no contraturno que estuda. (Professor Geo 02, entrevista 03/06/2021).

... segue o referencial do estado, claro com algumas adaptações previstas no PPP, que é feito todo ano ou se necessário pode ser alterado. (Professor Geo 03, entrevista 03/06/2021)

Relacionando com a realidade local. (Professor Geo 04, entrevista 03/06/2021)

Evidente que são muitos os desafios para atender o referencial imposto pela Secretaria de Estado de Educação- SED/MS, seguir o livro didático escolhido pela rede de ensino, promover uma relação ensino-aprendizagem que se aproxime da cultura e demandas/interesses local e cumprir com seu papel de professor de geografia, em uma escola de educação do campo, que em tese deve ser formar sujeitos, no intuito de referenciá-los como “do campo”, valorizando a cultura e seu modo de vida e incluí-los na sociedade, compreendendo-a enquanto uma estrutura desigual e hierarquizada, mas a ser enfrentada e não a ela se subordinar. Assim, há que prepará-los para dar continuidade em seus estudos, a fim de (inclusive) fixá-los no campo. Sob bases qualificadas, por exemplo, é possível estimular mudanças, garantindo a diversificação na produção, melhorar a produtividade no interior de cada lote de assentamento,

enfrentando a homogeneização e a monocultura já presente no interior dos assentamentos do distrito Itamarati.

Nesta perspectiva, analisamos o Referencial Curricular do Ensino Fundamental⁶¹, que é o mesmo para toda a Rede Estadual de Educação. Encontramos conteúdos, competências e habilidades que trazem debates específicos, envolvendo as relações no campo brasileiro; no segundo bimestre, do 7º ano, como é o caso de: Regionalização do Espaço Brasileiro, com o subitem “Conflitos urbanos e rurais- êxodo rural e reforma agrária”.

2º BIMESTRE

REGIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO BRASILEIRO – Regionalização Geoeconômica – Centro-Sul

- Condições naturais, sociais e econômicas: industrialização, comércio, agropecuária, estrutura fundiária.
 - Transporte: ferrovias, rodovias e hidrovias.
 - Contrastes socioespaciais.
 - O centro da economia capitalista do Brasil.
 - **Conflitos urbanos e rurais (êxodo rural e reforma agrária).**
 - Urbanização: Regiões Metropolitanas.
 - Cidades: problemas sociais e ambientais.
- Geografia de Mato Grosso do Sul. (SED/MS,2012, p.337, grifo nosso)

Neste viés, a geografia abarca em seus estudos os múltiplos espaços e possibilita ao professor priorizar e aprofundar elementos que qualifiquem as diferentes realidades e aproximem as especificidades locais, regionais e globais, em suas aulas.

Da mesma forma, tivemos a oportunidade de analisar o Referencial Curricular do Ensino Médio⁶² que também não se diferencia para escolas do campo e escolas comuns. Encontramos conteúdos que tratam relações econômicas que envolvem o campo brasileiro, assim como competências e habilidades, a serem trabalhados no quarto bimestre, do 1º ano do ensino médio.

4º BIMESTRE

PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA

- **Os sistemas agrícolas.**
- **As empresas agrícolas.**
- **Agropecuária em países desenvolvidos e subdesenvolvidos.**
- **Política agropecuária.**
- **Problemas ambientais relacionados à agropecuária.**

AGRICULTURA E PECUÁRIA BRASILEIRA

- **Evolução agrícola no país.**
- **Modernização agrícola.**

⁶¹ Disponível em: <https://www.caarapo.ms.gov.br/documentos-municipais.html?download=291:referencial-curricular-2013-secretaria-de-educacao> . Acesso em 08 de abril de 2021.

⁶² Disponível em: <https://www.caarapo.ms.gov.br/documentos-municipais.html?download=291:referencial-curricular-2013-secretaria-de-educacao> . Acesso em 08 de abril de 2021.

- **Produção agrícola.**
 - **Agricultura familiar.**
 - **Produção pecuária.**
- POLÍTICAS DA TERRA**
- **Relações de trabalho na zona rural – a luta pela terra.**
 - **Conflitos no campo – assentamentos rurais, comunidades indígenas, quilombolas e demais etnias.**
 - **Geografia de Mato Grosso do Sul.** (SED/MS,2012, p.337) (grifo nosso)

Como se vê, tanto os estudantes das escolas urbanas, quanto os das escolas de educação do campo, encontram no 7º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, conteúdos que tratam especificamente as relações de produção no campo. Em toda a plataforma do referencial curricular da SED/MS, especificamente, são esses os dois momentos de estudos geográficos com foco em atividades do campo e/ou rurais, nos ensinos fundamental e médio. Destarte, não desconhecemos que outros temas (e conteúdo) não específicos ao campo, possam ser trabalhados com estudantes nas escolas de campo, inclusive porque o conhecimento de geografia (em nível fundamental e médio) está para além de conhecimentos específicos, permitindo um situar no mundo e na luta por outras possibilidades de ser, para além da manutenção do *status quo*, ou não!

Assim, ainda que os conteúdos sejam idênticos e atendam ao mesmo documento norteador, se pôde encontrar a preocupação e o claro entendimento que a escola do campo é diferenciada e não apenas por uma matriz curricular, mas também pelos sujeitos que a compõem. É o caso do Professor Geo 01:

Os alunos são em sua maioria filhos de assentados provenientes do processo de reforma agrária, possui uma realidade diferente dos alunos urbanos, as práticas pedagógicas devem atender sua realidade escolar.

Para Gama e Jesus (2019, p.134)

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária.

Nas palavras de Camacho (2011 p.28)

Dessa maneira, se faz de extrema importância discutir a realidade do espaço rural com mais profundidade se estamos lecionando para alunos que vivenciam essa realidade [...] pois, sempre a geografia deve estar relacionada à realidade socioespacial do aluno.

É evidente que a localização das escolas é favorável a diferentes abordagens e permite a realização de atividades diferenciadas, em relação as escolas que ficam na cidade, contudo, do ponto de vista prático, os aspectos burocráticos e demandas de transporte e recursos para realização de trabalhos de campo existem em qualquer escola. Essa preocupação, ao que percebemos, foi mais evidente nos professores de TVT do que de geografia.

Assim, apesar do discurso de adaptação dos conteúdos para adequá-los a escola do campo, a realidade é de duas aulas semanais de geografia, controle dos conteúdos pela SED/MS (via sistema de diário virtual), que estão vinculados ao cumprimento da matriz curricular definida externamente a escola, além de livros didáticos e calendário escolar definidos para toda a rede estadual de ensino e não de acordo com as necessidades da escola de campo.

Para os professores, o ensino de geografia nas escolas do campo se faz com adaptações dos conteúdos à realidade vivenciada e como aponta GEO 02 “o que diferencia é o professor que tem que ser habilidoso para contextualizar e fazer a diferença ...”.

Nesse caso, entendemos que os processos de formação continuada em educação do campo e também em ensino de geografia são certamente componentes importantes para o desempenho mais ou menos qualificado de docentes, na lida diária com a relação ensino-aprendizagem e o enfrentamento para fazer valer a sua autonomia como professor.

Nesse sentido, essa condição é bem qualificada no corpo docente de geografia das escolas analisadas, já que dois professores têm formação continuada em educação do campo, um tem especialização em ensino de história e geografia e ainda um deles tem especialização em geografia.

Outro elemento favorável e que destacamos é que a maior parte dos professores são residentes e/ou conhecem bem a comunidade, o que também qualifica o sentido da geografia na escola do campo, no caso específico das escolas analisadas. Por se tratar de escolas historicamente marcadas por lutas sociais e fruto da reforma agrária, por si só, já possibilita debates e discussões que envolvem as relações de produção e de apropriação da terra (historicamente) no Brasil, bem como os aspectos sociais e políticos a serem mediados pelos professores de geografia. Além disso, também observamos no diálogo com os professores, a preocupação com as relações do homem com a natureza e o manejo com a terra, dentro dos projetos e das aulas práticas.

O exemplo do rio é bem interessante. Para quem vive no assentamento Itamarati, a existência de rios, matas, ou mesmo o ato de pescar, caçar, plantar, fazem parte do cotidiano e lhes dão conhecimento empírico do território. O uso de técnicas de contenção de erosão, a importância do uso de curvas de nível para a plantação, o ciclo das chuvas e o das colheitas, a

preocupação com as matas ciliares, são todas experiências vividas no dia a dia, que compõem aspectos do saber geográfico e do conhecimento empírico dos viventes daquele lugar.

Certamente, os professores de geografia têm papel fundamental para uma formação e educação significativa, seja enquanto saber no interior da grande área de ciências humanas, seja pelas infinitas possibilidades de aprofundamento das questões que envolvem a vivência desses estudantes do campo, no interior da sociedade capitalista de produção.

Assim, observa-se um misto de entusiasmo, mas também de desalento, no discurso dos professores de geografia, muito relacionado com definições externas a relação ensino-aprendizagem. O calendário escolar é um problema e compareceu na fala também dos gestores e professores de TVT. Contudo, essa é uma questão que poderia ser resolvida internamente, nas escolas, por meio de seus PPP e instalação do sistema de alternância. Apesar da possibilidade de alteração do ciclo das aulas, os calendários específicos não são implantados pelas escolas, o que fica difícil de compreender.

Os estudantes, sendo filhos de assentados, contribuem nos ciclos da produção agrícola da família (no plantio, colheita) e isso interfere no fluxo escolar deles. Outra situação, citada por gestores, são os períodos de chuvas, que podem inviabilizar a circulação do ônibus em todas estradas internas do Distrito, o que interfere no acesso as aulas.

A manutenção do calendário estadual, contudo, deve-se a aspectos também externos. É o caso, por exemplo, dos processos de contratação de professores, centralizado pela SED/MS. Um dos problemas é que não tem havido concursos para professores efetivos e isso tem sido recorrente. Segundo Almeida (2021, p.133), “não tem sido política governamental a realização de concursos em Mato Grosso do Sul, desde os governos de André Puccinelli (2007–2015). Existem inúmeros professores que estão trabalhando como temporários em vagas existentes, por mais de cinco anos, alguns já tem 10 anos.”

A denúncia apresentada é constatada também na realidade que analisamos. Professores com mais de década de formados e que vem trabalhando como temporários. Se pode parecer um problema administrativo, de “enxugamento da máquina”, de cumprimento da lei do “teto dos gastos” (imposta desde Michel Temer), como procura fazer parecer os discursos do governador e seus secretários, tais práticas governamentais tem se constituído em políticas educacionais, porque não são pontuais, tendo se mantido há quase quatro mandatos⁶³ e se

⁶³ O governador Reinaldo Azambuja substituiu André Puccinelli e já está finalizando o terceiro ano do seu segundo mandato. Segundo o governador, haverá concurso para professores em 2022, quando estará em seu último ano de mandato. Há que se informar que Azambuja realizou um concurso público para professores em 2018, sob determinação do MPE, mas não contratou ninguém. O certame foi repleto de inconsistências, as provas, em diferentes áreas, estavam cheias de erros e os próprios professores individualmente ou pelo sindicato entraram com

constituído como precarização das condições de trabalho e renda do trabalhador docente (que nunca tem certeza de renda e/ou em qual escola estará trabalhando no ano seguinte), ao mesmo tempo em que se precariza as condições de formação intelectual de centenas de milhares de estudantes, que estão na educação básica, submetidos ao constante rodízio de docentes.

Condições que interferem na continuidade de projetos e formação de um corpo escolar para fundamentar a identidade de cada uma das escolas, inclusive do campo, na construção de seus projetos políticos pedagógicos, para além de ser um documento burocrático.

O segundo problema é mais complicado e envolve o fato de que a SED/MS, nunca realizou processos seletivos específicos para a educação diferenciada, como é o caso das escolas do campo, indígenas, quilombolas. E isso é uma demanda importante, já que a formação diferenciada para os professores e que já é realizada na graduação e na pós-graduação são considerados elementos de qualificação para a escola do campo.

A centralização do calendário é, portanto, um aspecto que tem sido de difícil gestão, porque ao se tratar as ausências dos estudantes com soluções paliativas e individualizadas, há prejuízos do ponto de vista do aprendizado, dificilmente resolvidos com trabalhos escolares e, talvez, nem mesmo com aulas no contra turno, cuja exigência do professor e também de participação do estudante depende de outras condições, como o próprio tempo do professor, que leciona em diferentes turnos e escolas, bem como do estudante e sua disponibilidade de tempo para turnos diferentes na escola.

O aluno pode eventualmente se sentir acolhido, assim como seus pais podem achar que a escola entende a realidade do estudante que “trabalha na roça”, mas o fato é que a escola diferenciada existe exatamente para se adaptar à realidade do campo.

Nesse sentido, compreendemos como Almeida (2021, p.137) que o “abono de faltas” dos estudantes, justificado pelo uso do calendário oficial da SED/MS, “é a ratificação da não-diferenciação da escola do campo”, além de ser “a ratificação de uma leitura histórica sobre a “escola” ofertada para quem está no campo, ou que não está na cidade, qual seja, que o aprendizado de quem lá está pode ser “menor” (...)

Trazemos, assim, mais uma vez luz ao dizer de Geo 02: “há muito que evoluir para a escola do campo ser diferente da urbana e mesmo assim capacitar os estudantes da mesma

representação para anular a prova. No âmbito da política, há que se manifestar a estranheza de um processo realizado sob condições questionáveis, mas que cumpriu a determinação, mesmo não contratando os professores. Observa-se que a história aqui contada revela a necessidade de acompanhamento criterioso por parte do MPE, do sindicato dos professores, quanto a real e oficial intenção do governo de sanear o conjunto de vagas de professores existentes em toda a rede de ensino estadual, até porque o número de 1500 vagas têm sido denunciado como insuficiente.

forma. É preocupante porque está em nossas mãos o direcionamento deles para o futuro(..)”, entendendo o desafio a que são submetidos os professores, no processo de construção de uma escola que é fruto de reivindicação dos movimentos sociais do campo e que tem sido “oferecida” sob condições que é de homogeneização e não de diferenciação, como está garantido pela CF de 1988.

Ainda debatendo a prática docente, questionamos os professores de geografia sobre as práticas interdisciplinares realizadas nas escolas. Observamos no conjunto das falas dos professores de geografia respondentes e na indicação de seus trabalhos interdisciplinares, que há variedade de temas e também de disciplinas com as quais os professores de geografia tem “dialogado”.

Sim. Pesquisa sobre os tipos de cultivos agrícolas desenvolvidos no lote; envolvendo os Eixos temáticos: Terra-Vida-Trabalho, geografia e matemática. Trabalho sobre reprodução da vida no campo envolvendo os Eixos temáticos: Terra-Vida-Trabalho, geografia e arte. Entre outros. (Professor Geo 01, entrevista 03/06/2021)

Sim, com as disciplinas de eixo temático (TVT) por exemplo, ciências, matemática (Professor Geo 02, entrevista 03/06/2021)

Todo ano a escola propõe um tema para o projeto prioritário daquele ano letivo, geralmente trabalhamos humanas e ciências da natureza (Professor Geo 03, entrevista 03/06/2021)

Não, sou novo nesta instituição. (Professor Geo 04, entrevista 03/06/2021)

Chama atenção que dos três que responderam sobre suas experiências, todos citaram TVT como intermediador do diálogo, essa condição se mostrou mais especificamente nos professores GEO 01 e GEO 02.

Sim. Compostagem envolvendo a disciplina de T.V.T e ciências; outro trabalho foi plantas medicinais. As maiores dificuldades é falta de material para trabalhar na prática. (Professor Geo 01, entrevista 03/06/2021)

Sou efetiva em geografia, mas também leciono a disciplina de TVT e desenvolvemos diversos projetos para trabalhar interdisciplinarmente, entre eles: agroflorestal, horta, preservação de nascentes, reflorestamento, raízes do futuro (esse gerador de renda). (Professor Geo 02, entrevista 03/06/2021)

TVT está praticamente inserida em todas as disciplinas. (Professor Geo 03, entrevista 03/06/2021)

Observa-se que apenas o professor GEO 04 alegou não participar de nenhum projeto por ser recém contratado na escola, mas o fato é que o volume apresentado é mais vez expressão do longo tempo de participação da vida escolar dessas escolas.

Assim como GEO 02, também GEO 01 já lecionou TVT.

(...) no início houve dificuldades de adaptação, e formação dos professores para se trabalhar a realidade do campo, falta de materiais específicos. (...) dou aula de T.V.T, gosto de lecionar essa disciplina, tendo em vista que faço parte dessa realidade, pois sou filha de assentado estudei na escola do campo e hoje faço parte do corpo docente da escola.

A disciplina de T.V.T tem um papel fundamental nas escolas do campo, possibilita os alunos interagir com sua realidade, obtendo conhecimentos para sua aprendizagem, de forma clara e específica, conforme sua real necessidade, tornando o ensino mais atrativo. (Professor Geo 01, entrevista 03/06/2021)

(...) Eu já trabalhei com eixo temático e gostei muito, é uma disciplina muito prática que coloca o aluno em contato direto com a natureza, fora da sala de aula, e os alunos gostam muito, é uma disciplina muito rica e gostosa de trabalhar que entra no ambiente e moradia do educando.

A vantagem de ser professor de geografia e TVT é que nas duas disciplinas podemos incentivar e trabalhar as questões sociais, as possibilidades do campo, a luta pela terra, a produção sustentável, a questão ambiental, a conservação do solo, entre outros. (Professor Geo 02, entrevista 03/06/2021)

A formação em Geografia, como já apresentamos, foi considerada como válida para lecionar TVT, desde o surgimento da educação do campo, em Mato Grosso do Sul. Recentemente, essa situação evoluiu para atribuição aos professores formados em licenciatura em Educação do campo, prioritariamente, ou em outras licenciaturas. Como já discutimos, quando dialogamos com os professores de TVT, existe uma sobreposição de temas e conteúdos historicamente tratados pela disciplina de geografia nas escolas e que agora também compõem o rol de conteúdos de TVT.

Não encontramos questionamentos quanto a isso, pelos professores de geografia, isso porque, no caso daqueles que tem atuado com TVT, o que estamos chamando de sobreposição tem sido utilizado como oportunidade de ampliação do tempo de aula de geografia, sem falar na possibilidade de aulas práticas, que pelo que percebemos, encontram em TVT maior chance de conquista de autorizações e recursos, dentro da escola e/ou em parcerias externas. Contudo, não são todos os professores de geografia que trabalharam ou trabalham com essa matéria, mas pelo menos 03 sinalizaram para a interdisciplinaridade com TVT.

Observa-se que existe um amplo número de projetos interdisciplinares que foram sinalizados pelos professores de geografia e realizados em parceria com TVT e outras áreas: Tipos de cultivos agrícolas nos lotes (Geografia, TVT, Matemática); Reprodução da vida no campo (Geografia, TVT, Arte); Compostagem (Geografia, TVT, Ciências); Plantas medicinais (Geografia, TVT); Horta (Geografia, TVT); Preservação de nascentes (Geografia, TVT); Reflorestamento (Geografia, TVT); Raízes Futuro (Geografia, TVT), que é de geração de renda, entre outros projetos citados genericamente, como o caso de projeto prioritário da escola, que

costuma ser definido pela equipe pedagógica (professores, coordenadores e gestão escolar) na adequação do PPP, que ocorre em todo início de ano, na chamada “semana pedagógica”.⁶⁴

No diálogo com os professores de geografia, debatemos também quais seriam as prerrogativas que um professor deveria ter para lecionar em uma escola do campo.

De acordo com o professor GEO 02, se faz necessário “fazer parte da mesma realidade dos alunos para poder compreendê-lo”. A mesma opinião compareceu no dizer do professor GEO 03, “ser do campo já é a principal preparação, mas claro a Secretaria de Educação do estado tem uma equipe pedagógica voltada para a educação do campo.”; com uma perspectiva mais burocrática, GEO 01 afirmou: “Ter licenciatura, ser concursado ou passar no processo seletivo do Estado. “

Em verdade, GEO 01 está correta quanto a formação necessária e a condição de alguma aprovação seletiva é realmente a prerrogativa legal para contratação na rede escolar pública, em qualquer esfera. Contudo, a vivência no campo, para além da condição docente, é fator diferenciado e essa é uma condição que transborda nas escolas do campo do Distrito Itamartai. Da realidade que analisamos, apenas um professor não é originário do Distrito e dos assentamentos, ainda que morador do lugar; condições que evidentemente não o desqualifica, nem inviabiliza seu fazer pedagógico.

O que interfere de fato é a informação dos professores (e gestores) sobre os poucos recursos e incentivos para realização de atividades extra-sala. Discurso que corrobora com a fala dos gestores sobre parcerias com universidades e outros órgãos, no desenvolvimento de projetos.

Segundo GEO 02, “a escola investe bastante em material e desenvolve muitos projetos que incentivam o trabalho em TVT”. O fato é que GEO 02 também atua com TVT, como ficou demonstrado e observa-se que a sua resposta está direcionada a uma condição que lhe é própria, qual seja, o desenvolvimento de atividades extraclases e/ou projetos interdisciplinares envolvendo TVT. Trata-se, portanto, de uma percepção pontual a partir de um olhar de quem tem trabalhado com TVT. Além disso, quando dialogamos com os professores de TVT, a dificuldade de recursos para realizar práticas pedagógicas diferenciadas também compareceu, com sinalização de existência de apoio de entes externos para desenvolvimento de projetos, além de um professor ter chamado atenção para a autorização da SED/MS (e não da direção da escola) ser necessária para realização de algumas atividades pedagógicas externas. De fato, as

⁶⁴ A semana pedagógica é prevista em calendário escolar, a cada ano letivo, na semana que antecede início das aulas, essa semana é destinada a estudos e adequação do PPP da escola, planejamento de aulas e organização de materiais.

atividades extraclasses extrapolam a autorização do gestor local, sendo submetido a secretaria estadual. Condição de aprofundamento da concentração de poder de decisão sobre a escola que certamente não contribui para fazer fluir a relação ensino-aprendizagem no interior das escolas.

Também procuramos debater com os professores sobre como eles pensam a política de educação do campo e o papel do ensino de geografia nessas escolas, os problemas e potencialidades compareceram:

As políticas para escolas do campo garantidas pela lei, foi uma grande conquista, no entanto, falta investimentos de materiais, tanto para trabalhar na prática, quanto teórico, como livros didáticos adequados para auxiliar os docentes. O ensino de geografia é fundamental para compreender o meio em (que) vivem e suas transformações, partindo de sua realidade. (Professor Geo 01, entrevista 03/06/2021)

Achei muito válido, porém ainda temos muitas falhas para consertar, quando se trata do calendário diferenciado, de acordo com a realidade dos alunos, e também um melhor atendimento no laboratório de informática, para desenvolver pesquisas com os alunos.

A geografia é tão importante para a formação dos nossos alunos que na verdade teríamos que ter nossa carga horária ampliada. Nossa disciplina perpassa todas as áreas da vida dos alunos, desde entender os recursos naturais, sua importância e uso correto, passamos por comportamento humano, no decorrer da história, estudamos política nacional e internacional, temos tanto potencial e tão pouco valor. (Professor Geo 02, entrevista 03/06/2021)

Incentivar e trabalhar as questões sociais, as possibilidades do campo, a luta pela terra, a produção saudável, a questão ambiental, a conservação do solo, entre outros. (Professor Geo 03, entrevista 03/06/2021)

Contextualizar o referencial com a realidade do assentamento. (Professor Geo 04, entrevista 03/06/2021)

Diante do exposto e apesar da demonstração dos professores em compartilhar da decisão e objetivos que levaram a criação das escolas do campo, também foram relatados aspectos a serem relacionados ao não incentivo e não investimento nas escolas do campo, situação que corrobora com a assertiva de que não há recursos financeiros para que sejam realizadas as adaptações no espaço físico das escolas, bem como, implementação de recursos didáticos e tecnológicos para proporcionar melhores condições de ensino-aprendizagem.

Como apresentado anteriormente, das três escolas do campo localizadas no distrito Itamarati, apenas uma recebeu novo prédio, enquanto as outras duas permanecem ocupando os espaços físicos da extinta fazenda Itamarati, com algumas adaptações.

A educação do campo em sua curta existência (10 anos) obteve conquistas e avanços, mas tem esbarrando em burocracias e descumprimento (ou cumprimento apenas parcial) dos direitos adquiridos, como mencionamos anteriormente, no caso do PDDE Campo, que seria um

recurso destinado especialmente para subsidiar a educação do campo, mas segundo a fala dos diretores, nenhuma das três escolas analisadas têm acessado ou recebido este recurso.

Em nossa visita às três escolas, em setembro de 2021, os gestores nos apresentaram, orgulhosos, os três computadores recebidos da Secretaria de Estado de Educação, destinados aos trabalhos da secretaria escolar e um laboratório móvel, destinados as aulas de ciências da natureza, tudo entregues na última quinzena, do referido mês. A informação foi que os citados materiais foram enviados a todas as escolas da Rede escolar e, que dessa vez, as escolas do Distrito Itamarati também foram contempladas.

A animação dos diretores ocorre pelos poucos incentivos que recebem como escola do campo e também por poderem proporcionar aos servidores e estudantes, melhores condições de trabalho e de aprendizagem. Mas, como se percebe, em tese não são para utilização de todas as áreas, já que destinadas a ciências da natureza.

Os professores de geografia também falaram sobre o planejamento da disciplina e sua realização no interior das escolas.

O planejamento da disciplina de (é de) acordo com o referencial curricular com orientação da coordenação, raramente (há) debate com demais professores. (Professor Geo 01, entrevista 03/06/2021)

O planejamento é feito de acordo com o PPP da escola, é interdisciplinar e realizado em debate com os colegas de maneira presencial ou pelo *meeting*. (Professor Geo 02, entrevista 03/06/2021)

Com certeza o PPP é a base, e as atividades são construídas em conjunto não só com os professores de geografia, mas por áreas de conhecimentos. (Professor Geo 03, entrevista 03/06/2021)

Não há unanimidade na forma, mas dos três professores que efetivamente falaram, são o referencial curricular e o PPP instrumentos de direcionamento dos planejamentos realizados pelos professores, podendo ser coletivo ou não. Nota-se que as falas trazem várias referências ao PPP, a matriz curricular, a orientação da coordenação da escola, mas também compareceu o livro didático.

Refletindo sobre o conjunto de ideias que compareceram, sistematizamos aquelas que permearam o dizer dos professores de geografia em relação, permeados pelos dizeres dos professores de TVT.

Quadro 12: Observações e idealizações da Escola do Campo pelos professores de Geografia

IDEIAS SISTEMATIZADAS: OBSERVAÇÕES E IDEALIZAÇÕES DA ESCOLA DO CAMPO PELOS	QUANTAS VEZES COMPARECE
--	-------------------------

PROFESSORES DE GEOGRAFIA	
Ensino voltado para vivência/realidade do estudante do campo.	07
Matriz curricular da escola do campo idêntica nas escolas do campo e nas escolas comuns, apenas acrescenta TVT.	06
Os professores precisam seguir o referencial curricular da SED/MS	04
Escolas do campo do Distrito Itamarati seguem calendário oficial da REDE estadual	03
Parcos recursos para desenvolver atividades diferenciadas e extraclasse.	03
Carga horaria de Geografia é baixa	03
Educação do campo ainda esta em construção	03
Segue o livro didático da rede escolar	02
Corpo discente diferente dos alunos da cidade	02
Prática pedagógica orientada para educação do campo depende do professor	02

Fonte: Trabalho de campo

Observa-se que a ideia de que as disciplinas, na educação do campo devem estar voltadas para vivência/realidade do estudante do campo, apareceu pelo menos 07 (sete) vezes, no conjunto das respostas dos professores de geografia; outra ideia que também foi representativa e se repetiu 04 (quatro) vezes foi sobre a necessidade de seguir o referencial curricular da SED/MS, que foi destacado como identico para todas as escolas da rede escolar estadual, apenas com a diferença de TVT, e se repetiu por 06 (seis) vezes enquanto discurso dos professores de geografia.

Com 03 (três) referências destacamos: a ideia de que a escola não tem calendário específico e próprio; os poucos recursos destinados que limitam o desenvolvimento de atividades diferenciadas e extra-classe, além do número de aulas de geografia, considerado insuficiente para cumprir com todo o conteúdo da matriz curricular. Finalmente, com 02 (duas citações) compareceram como ideia que as práticas pedagógicas voltadas para a educação do campo, depende do professor, que o livro didático das escolas não são diferenciados, sendo os mesmo que atendem as escolas não diferenciadas e que os estudantes que frequentam as escolas do campo nas escolas Itamarati são diferentes.

Há um encadeamento que nos permite compreender o conjunto das ideias que dominaram o discurso dos professores e que se organiza em condições reais de realização do trabalho, enquanto docente em uma escola do campo. Quando lidam com os elementos externos que mais interferem no trabalho.

A referência sobre a sequência da matriz curricular e a sua diferenciação apenas pela existência de TVT, sobre o baixo número de aulas de geografia, sobre o uso de um livro didático que é o mesmo trabalhado em qualquer escola estadual, observamos que são problemas que afligem todos os professores, evidentemente, de todas as áreas do conhecimento.

O dizer dos professores ratifica uma outra ideia também expressa diretamente, que é o fato de que apesar da educação diferenciada do campo ser reconhecida por lei, sua condição de existência ainda é um “vir a ser”, porque ainda está ainda em construção (essa ideia também apareceu 3 vezes).

Observa-se pelo dizer dos professores que a condição para essa realização passa necessariamente pela assunção da autonomia por parte das escolas, que tem uma coordenadoria, denominada Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação - COPEED e que cuida das escolas do campo para a SED/MS.

Não há uma “única” escola do campo no MS, nem mesmo nos assentamentos Itamarati, pois como apontamos, há também diferenças em seus PPP, em suas origens e, fundamentalmente, nas condições objetivas de realização das atividades e processos educativos no interior das escolas.

Entre os elementos de maior dificuldade para a realização da educação diferenciada tão propalada e constitucionalmente garantida, é que as políticas educacionais no estado de Mato Grosso do Sul têm sido centralizadoras e essa máxima tem sido um incômodo, ao que parece, inclusive porque há vigilância instalada, uma vez que matriz curricular e seus temas e conteúdos tem sido determinantes do trabalho dos professores, que ainda seguem o livro didático da rede escolar estadual (02 vezes citado). Além disso, enxergamos que em todo esse processo de tolhimento da autonomia docente, também encontramos no dizer dos professores referências aos PPP das escolas, que poderiam ser de fato diferenciados, mas não o são, embora os discursos são de que se gostaria que fossem diferenciados.

O indicativo disso é o não enfrentamento ao calendário oficial da SED/MS, já que é prerrogativa da gestão escolar, em acordo com a comunidade escolar e dos assentamentos, o uso da alternância como prática pedagógica e que perpassa várias passagens do discurso dos professores.

Olhando para a ideia mais evidenciada, que foi enfatizada pelos professores, e diz respeito as práticas pedagógicas voltadas para “atender a realidade local”, buscamos agregar a ideia de que o calendário sob a perspectiva da alternância dialoga sobremaneira com essa ideia macro, bastante repetida, e com outras que foram sendo agregadas.

Segundo Assunção (2021, p. 184), há variações no tocante a pedagogia da alternância,

podendo variar de alternâncias simples, sem muita ligação ou interação entre tempos e espaços até aquela que ele chama de real e que deveria “considerar as produções dos sujeitos no tempo-escola e no tempo-comunidade, sendo os sujeitos educandos orientados por profissionais da educação, com anuência, acompanhamento e contribuição familiar, utilizando-se dos diferentes instrumentos pedagógicos disponíveis no percurso educativo.”

Os professores de geografia não falaram sozinhos sobre a questão do calendário, também os gestores e professores de TVT fizeram menção ao problema, como apresentamos no capítulo anterior. Contudo, não se aprofundou qual seria o tipo (como apresentado por Assunção (2021) de alternância possível, nas diferentes escolas. Segundo o autor:

Na realidade camponesa, o jovem é força de trabalho da parcela rural familiar desde criança, cumprindo tarefas que vão se avolumando e complexificando na medida do crescer de tamanho e de idade, ele é parte do sistema de produção familiar e são essas obrigações, decorrentes do modo de vida camponês, que quase sempre o distanciam e colocam para fora do sistema educacional tradicional. (...) as dificuldades impostas pela vida no sítio, também podem leva-lo a deixar as áreas rurais em busca de estudos ou melhores condições de trabalho, como resultado, dificilmente voltará para a parcela familiar. Sobretudo, se a sua formação estiver centrada para o urbano, como ocorre na conjuntura do sistema de ensino tradicional, que não vincula o aprendizado científico com o preparo para o trabalho no campo, tornando-o agricultor precário, descontextualizado dos avanços tecnológicos e da vida campesina, bem como, com o meio externo, o sistema capitalista com o mercado de trabalho cada vez mais exigente. (ASSUNÇÃO, 2021, p. 186)

Concordamos com o autor e compreendemos que o modelo que se pretende instalar (sob o comando governamental) é mais para homogeneizar do que para diferenciar, contudo, entre os sujeitos das escolas, há outras ideias que corroboram para processos de resistência. É o caso de pensar sobre necessidades inerentes ao “fazer”, enquanto professores de geografia que são, em uma escola do campo e que, como foi indicado, sinaliza para o professor como aquele que tem condições de promover práticas pedagógicas voltadas para a educação do campo: articular a cultura local e as dimensões gerais do conhecimento e aprendizagem (01); “incentivar e trabalhar a luta pela terra” (02); “avançar para um projeto de escola que se integre na transformação social (01); “valorizar o conhecimento trazido pelo estudante” (1); “flexibilizar aulas e avaliação diferenciada” (01); “trabalhar com metodologias diferenciadas e práticas” (3); “incentivar e trabalhar as possibilidades do campo” (1); “trabalhar a questão ambiental e a conservação”(1).

Das ideias apresentadas (de forma mais representativa, ou menos), o compromisso com a comunidade, pelo envolvimento pessoal que tem a maioria dos professores de geografia com quem dialogamos, carrega comprometimento com os sujeitos do lugar. Os diferentes territórios

instituídos politicamente no interior do distrito Itamarati, não compareceram como problema no discurso dos professores de geografia, que lecionavam nas escolas analisadas, quando da pesquisa realizada, mas compareceu o entendimento de que por serem do lugar, por serem originários dos processos advindos da reforma agrária, cabe sempre valorizar a realidade do assentamento, a despeito do referencial, da matriz curricular imposta, sob bases metodológicas que se pretendem diferenciadas e voltadas para uma escola do campo em construção.

Depreende-se, assim, que são as limitadas condições financeiras das escolas, o não-acesso a materiais específicos, a centralização das decisões na SED/MS e suas consequências, os elementos principais da dificuldade enfrentada pelos professores (e também apontadas pelos gestores) no desenvolvimento das relações ensino-aprendizagem nas escolas do campo.

Aspectos de superação e resistência, nem sempre facilitadas, dadas as incertezas do momento político vivido, a que povos assentados, indígenas, quilombolas, pobres, pretos, indígenas, entre outros sujeitos, têm sido submetidos, nessa segunda metade da segunda década do século XXI, sob ultraconservadorismo e desesperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às últimas considerações de nossa pesquisa e certamente os resultados conquistados estão longe de dar conta de selar um rótulo às escolas do campo do Distrito Itamarati, ou mesmo aos sujeitos que nelas trabalham, tentando contribuir no processo de construção da escola do campo e, no caso dos professores de Geografia, também buscando encontrar o seu lugar, bem como do ensino de geografia em uma escola que nasceu da resistência a uma sociedade desigual e injusta.

Nossa pesquisa tinha como “pano de fundo” compreender a implementação da política da educação do campo no Mato Grosso do Sul e em Ponta Porã, especificamente no criado Distrito Itamarati, que tem sido referenciado (por diversos autores) como resultado da luta dos sujeitos do campo pelo direito a educação, em concomitância às lutas pelo direito à terra, nela produzir e nela viver.

Enquanto professora de geografia em uma escola do campo, também no município de Ponta Porã, que viveu a transformação da escola em que trabalhava em escola do campo, o tema se fez urgente, tendo nos levado a processos de formação continuada, na área de educação do campo, mas também a refletir sobre o que diferenciava (ou deveria diferenciar) uma escola do campo de outra escola? Qual seriam as mudanças (se existia alguma) para a prática de ensino de geografia em uma escola do campo?

A pesquisa nos conduziu a necessária compreensão das políticas que deram vazão a educação do campo, como educação diferenciada e fundamento de fixação dos sujeitos do campo, no campo. Nesse sentido, foi preciso compreender o caminho até aqui e contextualizamos a ascensão e o fortalecimento da educação do campo no Brasil, os movimentos contraditórios que envolvem o processo de consolidação da educação oficial, sob os diferentes contextos político-institucionais vividos e as lutas dos movimentos sociais do campo que construíam o presente, ocupando, resistindo e produzindo; ao mesmo tempo em que construíam o futuro, promovendo uma escola diferenciada no interior dos assentamentos, pensada para ser libertadora, humanizada e valorosa dos princípios “Terra, Vida e Trabalho”.

Encontramos as escolas do campo do Distrito Itamarati, fruto desse movimento da reforma agrária e das lutas dos movimentos sociais e da negociação do governo federal e estadual, no começo do século XXI, que levou a bom termo acordos financeiros para transformação da Fazenda Itamarati, símbolo do agronegócio, da modernização da agricultura, mas também da forma como se deu a “integração” das terras sul-mato-grossenses, sob os governos ditadores (1964-1982): vultosos recursos acessados e subsidiados pelo Estado, sob a tese de desenvolvimento e integração regional.

Tais condições permitiram a agroindustrialização das relações de trabalho no campo, sob comando do capital industrial multinacional, implementando a monocultura da soja (principalmente), em detrimento da policultura (e produção de alimentos), com uso de maquinários e insumos (agrotóxicos), com mínima força de trabalho e voltada para a exportação.

Apesar da ironia iminente na situação aqui expressa, a instalação de assentamentos na antiga Fazenda Itamarati, tem aspectos de conquista dos movimentos sociais, mas também de lucro para o capital financeiro (Banco Itaú), uma vez que a área foi adquirida do banco, para efeito de reforma agrária.

Contextualizando, pode-se dizer que com a aprovação da Constituição Cidadã (1988) e a aprovação da nova LDB (Lei n.9.394 de 1996), a educação do campo seria reconhecida e aprovada, sob pressão dos movimentos sociais e dos fóruns de educadores, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. A LDB 9394/1996, em tese, permitiu autonomia às instituições de educação que atuam no campo, possibilitando uma organização curricular própria e a elaboração de calendários próprios, garantindo além dessas especificidades, a parte diversificada do currículo, com possibilidade de valorização do saber dos sujeitos do campo, seu modo de vida e sua identidade.

Em Mato Grosso do Sul, essas condições para as escolas rurais ficam garantidas na Lei Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul nº 2.787/2003. Em seu artigo 50, é garantida à escola, nas áreas rurais, as adaptações necessárias para atendimento das suas especificidades e peculiaridades, visando a valorização e permanência dos sujeitos do campo em seu lugar, bem como a qualidade no ensino para todos. Além disso, ficaria também garantida a responsabilização do governo estadual pela educação voltada para esta modalidade de ensino, primando pelos direitos dos sujeitos do campo e respeitando suas singularidades.

As nossas análises nos levaram a concluir que os artigos supracitados (e outros) na Lei sancionada, em 2003, não têm sido aplicados, nas três escolas do campo localizadas no Distrito Itamarati, já que os referenciais curriculares e calendário escolar dessas escolas são idênticos a qualquer escola da REE/MS, apenas com a diferença de implementação na grade curricular das escolas do campo, de Terra-Vida-Trabalho (TVT).

A análise da legislação estadual desde 2003 até 2020, passando pelos PEE/MS, pelas diferentes matrizes curriculares e também os referenciais curriculares; tudo isso as luzes da CF e da LDB, somaram-se a leitura dos PPP das escolas analisadas, bem como os diálogos realizados com os gestores; condições que nos permitiram concluir, que no começo do século XXI, a participação da comunidade escolar e também do entorno da escola, deveriam ser consideradas na elaboração das propostas pedagógicas e curriculares das escolas, mas isso não se realiza, de modo que, desde 2011, a primeira matriz curricular para escolas do campo (RESOLUÇÃO/SED n. 2.501/2011) já foi definida e publicada (portanto, centralizada) pela SED/MS.

Em 2012, houve a implantação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), com eixos (4) de investimento em áreas como: formação continuada para os professores, material didático-pedagógico, formação escolar para jovens e adultos e infraestrutura física e tecnológica das escolas, atendendo em amplitude as necessidades das escolas do campo, para o período de 2012 a 2014.

Dos eixos indicados, no caso das escolas analisadas e sujeitos envolvidos, observamos que aqueles que compareceram foram efetivamente a formação continuada, acessadas a partir das universidades (UFGD e UFMS) e citadas por 02 professores de geografia e 01 professor de TVT. Também, destacamos a instalação do EJA-Educação de Jovens de Adulto, ofertado em 01 escola, além de implementação de alguma infraestrutura física e tecnológica, já que apenas uma das escolas teve novo prédio, a EE Prof. José Edson Domingos dos Santos enquanto as demais passaram apenas por adequações se mantendo nos espaços físicos da antiga fazenda Itamarati

No tocante aos materiais didáticos diferenciados, concluímos que houve distribuição de livros para as escolas do campo da REE/MS, contudo, apenas para o ensino fundamental 1.

O fato, é que as políticas advindas e/ou auxiliares ao PRONACAMPO (2012), lançado pela presidenta Dilma Rousseff, como “possibilidade de outros sonhos, mas, sobretudo, a possibilidade de mais realizações” arrefeceu desde o Golpe de 2016.

Com as mudanças de governo, especialmente após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, por meio do processo de impeachment, em 2016, vieram a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que fragilizou o pacto social impresso desde a CF de 1988, mas principalmente, com a eleição do presidente Lula, em 2002.

Os investimentos, que garantiam condições de manutenção das políticas de valorização da identidade dos sujeitos do campo, estavam entre os orçamentos que sofreram cortes significativos e que impactaram diretamente nas escolas do campo, na organização curricular, na contratação de professores e condições para realização dos PPP das escolas do campo: seja porque foram atingidos os cursos de formação de professores específicos, com os cortes de recursos para as universidades; seja com o encerramento de recursos para materiais didáticos específicos e aquisição de bens e reformas da infraestrutura física, seja com o adormecimento de programas como o PDDE CAMPO, que permitia recursos extras nas escolas do campo e que, como vimos, ficaram apenas na lembrança de um passado não tão distante, já que os gestores mais novos desconhecem sua existência, como demonstramos.

Assim, há que se considerar que vários problemas existentes nas escolas do Distrito Itamarati existem também em outras escolas do campo, contudo se pode parecer uma análise homogênea, a partir de uma especificidade única, que seria a condição de serem todas escolas do campo, essa máxima não condiz com a realidade.

Analisamos as três escolas do campo localizadas no Distrito Itamarati (cujos nomes são: Escola Estadual Nova Itamarati, Escola Estadual Prof. Carlos Pereira e a Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos), buscando compreender as políticas que criaram a educação do campo no Mato Grosso do Sul e como se refletiram (ou não) no ensino de geografia nessas escolas, considerando a experiência das escolas do Distrito Itamarati.

Para isso, nos dispusemos a conhecer a história do atual Distrito Itamarati que, como já mencionamos, é fruto das negociações entre o Banco Itaú, junto aos Governos “Lula e Zeca do PT”, que fomentaram o maior projeto de reforma agrária do Brasil, que atraiu milhares de famílias de todo país e, também, assentou antigos funcionários da extinta fazenda.

Neste contexto, devido à grande demanda educacional, as primeiras salas de aula adentraram galpões de estocagem de grãos, casa de máquinas, antigos alojamentos de peões e

até mesmo criadouro de coelhos; salas que posteriormente se tornaram as escolas de nossa pesquisa. Essas características prediais e da infraestrutura existente, marcas de luta e resistência, ainda são presentes nas escolas, exceto na EE José Edson Domingos dos Santos, que recebeu prédio novo, no ano de 2014, ainda sob a gestão da Presidenta Dilma Rousseff. A nova escola foi inaugurada e a construção foi possível por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), do Ministério da Educação, pertencente ao Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, aliados a Secretaria de Estado de Educação, sendo subsidiada com recursos do PDE- Programa de Desenvolvimento da Educação.

Além de conhecermos a infraestrutura das escolas do campo em pauta, analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dessas escolas e compreendemos, em suas entrelinhas, que existem características muito fortes dos movimentos sociais. Aspectos valorizados pelos gestores, ao mesmo tempo em que sinalizaram que tais participações já foram mais efetivas.

Se a base legal procura incentivar a participação da comunidade, como expressamos, essa condição não se expressa efetivamente na elaboração dos currículos. Assim, fica evidente os motivos pelos quais a educação do campo idealizada no “chão” dos acampamentos, está longe de realizar-se, assim como o direito de um ensino sob a alternância, também não se realiza. Aspectos que até se justificam, mas não tem dado conta de resolver problemas que se mostraram estruturais.

Pudemos verificar que diante disso, as escolas EE Nova Itamarati, EE Prof. José Edson Domingos dos Santos e EE. Prof. Carlos Pereira da Silva são escolas genuinamente “do campo”, são escolas forjadas em terra de sem-terra, foram criadas sob a luta desses sujeitos, que independente de qualquer coisa, iniciaram atividades educacionais, ainda que sob a sombra das árvores e sentados em bancos de madeira improvisados. Onde funcionava a escola, também se faziam as reuniões para definição de estratégias de luta e reivindicações.

Encontramos nas escolas do campo, localizadas no Distrito Itamarati, o empenho de gestores e professores comprometidos em fazer valer os direitos adquiridos, especialmente no tocante à valorização de homens e mulheres do campo e na formação intelectual desses sujeitos, visando referenciá-los como sujeitos “do campo”.

O fato é que apesar da motivação que leva os sujeitos das escolas do campo do distrito Itamarati a seguirem na luta e resistência, também nos deparamos com entraves burocráticos que impossibilitam essas escolas de serem vistas e valorizadas como tal, especialmente pela SED/MS, que tem promovido o engessamento curricular (ao que se refere aos conteúdos e carga horária) e dificultado o desenvolvimento das atividades diferenciadas, na medida em que limita a distribuição de recursos financeiros e pedagógicos para essas escolas.

Além disso, políticas criadas no âmbito do Governo Federal para apoiar o desenvolvimento da educação do campo, em nível federal, como o Dinheiro Direto na Escola/PDDE Campo e o Programa Nacional do Livro Didático- PNLD/Campo têm sido desativadas, condições que se evidenciaram nas falas dos gestores.

Além dos problemas de desinvestimento que vem acontecendo nessas escolas, a insegurança do corpo docente também é um importante, uma vez que o governo estadual não assegura em editais de concurso público vagas destinadas as escolas diferenciadas, como as escolas do campo (mas também indígenas e quilombolas...), que no ano de nossa pesquisa (2021), já completa 10 anos de existência no estado de Mato Grosso do Sul. Assim, os professores em sua maioria convivem com a instabilidade financeira, além de não saber em qual escola estarão lecionando no ano seguinte, ou mesmo se estarão lecionando!

Durante nossa pesquisa, conhecemos gestores e professores moradores do distrito; alguns deles, filhos de assentados que cresceram no lugar, e outros, que além de educadores, são pequenos produtores rurais; o que os qualificam como verdadeiros professores do campo.

Evidentemente, os professores de geografia têm papel fundamental para uma formação significativa. A ciência geográfica abarca em seus estudos os múltiplos espaços e possibilita ao professor aprofundar elementos que qualifiquem as diferentes realidades e aproximem as especificidades do local em suas aulas.

A condição dos professores de escolas diferenciadas compareceu nas falas dos professores de geografia, que apresentaram seus projetos interdisciplinares, especialmente com a disciplina de TVT, que claramente é vista como o diferencial dessas escolas, embora não tenha nunca sido implementada pela SED/MS, como fora concebida pelos movimentos sociais.

Os professores, tanto de geografia, quanto de TVT, têm se proposto a entregar nessas aulas, interdisciplinares ou não, o sentido legítimo de sua criação, direcionando a metodologia para o manejo da terra, adubos orgânicos e não orgânicos, propriedades nutricionais e medicinais dos alimentos, valorização do saber campesino e histórias das lutas e dos movimentos sociais por uma educação igualitária e emancipatória, para os sujeitos do campo.

Foi possível observar que nas escolas do campo, mas não apenas, o cultivo de hortas é incentivado, sobretudo, pela SED/MS, que destaca as hortas das escolas do campo, em seu sítio na internet⁶⁵, o que muitas vezes acaba por simplificar TVT, seu papel e, inclusive, desqualificar sua condição de eixo interdisciplinar, descaracterizado desde o início de sua implementação, ao

⁶⁵ Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/plantio-sustentavel-e-inserido-no-projeto-horta-na-escola-alimentacao-saudavel/> Acesso em 07 out 2021

ocupar as “janelas” de horário das escolas, findando em 2021 em sua transformação em disciplina. Não é à toa que as hortas sejam a representação aparente de TVT!

Em nossa pesquisa não tratamos de criticar a disciplina (que deveria ser eixo temático), mesmo porque nas escolas pesquisadas os professores de geografia com quem dialogamos nos apresentaram e esclareceram sobre como TVT tem sido trabalhado em conjunto e interdisciplinarmente, envolvendo geografia e outras áreas do conhecimento escolar. Essa realidade, no entanto, não se realiza sempre, considerando outras experiências, em outras unidades escolares, as quais pudemos conhecer no decorrer de nossa pesquisa, a partir de outras pesquisas realizadas sobre outras escolas do campo, em Mato Grosso do Sul.

Outro aspecto que analisamos em nossa pesquisa se refere aos movimentos das Matrizes Curriculares. A partir da implementação de TVT, em 2011, observamos que disciplinas como Matemática, Arte, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia tiveram aulas reduzidas nestes quase 10 anos de escolas do campo, com 04 matrizes diferentes apresentadas, entre 2011 e 2021.

O que demonstra a centralização das decisões que a SED/MS vem impondo as escolas da REE/MS e às escolas do campo, nesse contexto. Encontramos uma dança das cargas horárias também nas escolas que não são do campo, com a implementação de novas disciplinas em atendimento ao currículo do novo Ensino Médio (BNCC).

Neste modelo implementado, desde a assunção do governo federal por Michel Temer (agosto 2016-2018), pós golpe de 2016, a herança deixada pelo seu Ministério da Educação, foi de empobrecimento da formação obrigatória dos estudantes, da educação básica, com forte impacto no ensino médio.

Assim, foram consideradas disciplinas obrigatórias para todo o Ensino Médio Matemática, Língua Portuguesa e Inglês, enquanto as demais disciplinas, inclusive Geografia, passaram a ser eletivas, a depender da área de conhecimento a que os estudantes estão vinculados; o que nos parece um retrocesso para a educação nesse nível de formação e, conseqüentemente, prejuízo para os estudantes, uma vez que essa decisão, juntamente com outros processos vinculados aos interesses de avaliação internacional (para efeito de financiamentos, via Banco Mundial, por exemplo), tem trazido conceitos como protagonismo estudantil, empreendedorismo, para dentro das escolas, disputando espaços de conhecimento, para os interesses evidentes do capital financeiro e, no caso das escolas do campo, do agronegócio. Pesquisando experiências de outras escolas do campo, em Mato Grosso do Sul, vislumbramos condições apresentadas que trazem preocupação, com a descaracterização e até riscos de desidratação da política que criou as escolas do campo.

A pesquisa nos permite afirmar, sob a voz dos respondentes, que as escolas pouco mudaram ao se tornarem do campo, uma vez que continuam atendendo aos mesmos referenciais curriculares, ao mesmo calendário escolar e até tem utilizado os mesmos livros didáticos de qualquer escola da REE/MS.

O “diferencial” entre as escolas do campo e as urbanas apontado pelos gestores se resume na matriz curricular, que aprovada em 2011 e inserida nas escolas, a partir de 2012, incorporou TVT. Contudo, ao falarem sobre o que difere a escola do campo da escola comum, os professores de TVT, em suas diferentes áreas de conhecimento enxergam a escola do campo como uma oportunidade de construção de conhecimentos para e sobre aspectos da vivência no campo. Isso compareceu como preocupação com o meio ambiente, no cuidado com a terra e a sustentabilidade, visando melhorar a produtividade na produção de alimentos, além da referência também ao acesso aos conhecimentos e preparo para vestibulares. Não indicaram, portanto, uma diferença burocrática, como apresentada pelos gestores, mesmo sendo professores de TVT nessas escolas.

As divergências discursivas aparentes não são de fato contraposição, antes pelo contrário, são complementares. O dizer mais burocrático, presente na fala dos gestores, expressa a realidade da escola do campo, assim como o dizer dos professores de TVT. De fato, a matriz curricular não diverge para além de TVT e a estrutura disciplinar é a mesma, os conteúdos programáticos das demais disciplinas são os mesmos, havendo pouca margem para variação, que não seja do ponto de vista da prática docente, como apontado.

Os professores de TVT das escolas do campo analisadas, tem contratos temporários e complementam a lotação de suas aulas nas escolas do campo do Distrito, com TVT, já que também trabalham em suas áreas específicas, nessas mesmas escolas.

Assim, trata-se de sujeitos, que são em maioria expressiva originários dos assentamentos Itamarati e do Distrito, o que também corresponde a realidade dos gestores e professores de geografia. Dos 08 professores com quem falamos, apenas um não era do assentamento, tendo se mudado recentemente para o Distrito. Outros dois, moram na cidade, contudo, são originários de Itamarati e tem laços com o distrito e as escolas.

A realidade dos professores de TVT e de Geografia, nas escolas do Distrito Itamarati, não é regra, já que a SED/MS, ao centralizar os processos seletivos para professores temporários (ou mesmo para efetivos), desconsidera aspectos da LDB e da Lei Estadual, sobre o direito a educação diferenciada, condição que deveria ter como ponto de partida, a contratação de profissionais com formação em educação do campo, em nível de graduação e/ou pós-graduação,

para garantir a valorização da vida do campo como viável e a luta pela terra como instrumento de luta pela vida.

Assim, nem sempre quem vai lecionar nas escolas do campo de Mato Grosso do Sul, tem afinidade com o campo, podendo ser professores de escolas não diferenciadas e sem qualquer experiência. No caso do Distrito Itamarati, os professores com quem dialogamos, agregam essa qualidade de serem professores que lecionam apenas em escolas do campo e de terem relação com o campo enquanto experiência de vida.

Essa realidade se explica, em parte, porque os grupos dos diferentes movimentos sociais permaneceram organizados no interior dos assentamentos, justamente na luta pelas condições de sua manutenção na terra, de modo que várias foram as políticas conquistadas, entre elas estava a luta pela formação de professores específicos para a educação do campo, o que inclusive envolve a perspectiva de formação dos sujeitos do lugar e seu papel na continuidade das lutas por manutenção e ampliação de conquistas. Outro aspecto, é que a busca por escolas que ficam tão distantes, como é o caso das escolas do Distrito Itamarati, não é atraente, principalmente para os chamados “convocados”, professores temporários de outros municípios ou mesmo de Ponta Porã.

Ainda que não tenhamos conseguido assistir aulas desses docentes, para analisar a relação discurso e prática, pretendemos reforçar a importância que deveria ser atribuída a este Eixo, que vincula a escola com os propósitos de transformação social e valorização dos sujeitos do campo, formando-os integralmente com as competências e habilidades para o século XXI, envolvendo as demais disciplinas e dando pleno significado a tais relações. Mas que não tem sido considerada válida (ao que parece) para contratação de profissionais efetivos. O que se observa é que essas escolas e seus processos ensino-aprendizagem estão ainda em construção.

Infelizmente, a realidade que “bate à porta”, com as constantes mudanças com a BNCC e o novo ensino médio, apresentam TVT como uma válvula de escape para resolver problemas de carga horária dos professores contratados como temporários, mas também de professores efetivos, em áreas que sofreram redução de carga horária. É o caso de geografia, por exemplo. Essa temporalidade e identidade dos professores com as escolas, mesmo que haja nas escolas em estudo docentes com bastante tempo de “casa”, não favorece a construção da escola do campo enquanto especificidade escolar, que não pode ser aceita como uma versão menos qualificada que as demais escolas não diferenciadas.

Se o PPP das escolas prevê a valorização da educação do campo e o modo de vida do campo, mais ou menos explicitamente, como expressamos na pesquisa, a discussão aqui exposta, poderia contribuir para que as escolas, por meio de seus PPP, pudessem superar os

referenciais estaduais, implementando o Eixo TVT como transversal e interdisciplinar, para atender as condições culturais próprias de quem vive no campo e valorizar o seu lugar.

Os poucos investimentos em infraestrutura e materiais, a redução de horas aulas de várias disciplinas e o uso de TVT para complementação de carga horária, pode comprometer a real intenção de se promover um trabalho diferenciado para as escolas do campo, uma vez que o único diferencial oficial entre essas e as escolas urbanas tem sido justamente a disciplina de TVT. Se TVT não agregar condições diferenciadas e as práticas no interior das escolas do campo não agregarem identidade ao conjunto das disciplinas escolares, em pouco tempo não será possível sustentar o debate da especificidade da educação do campo.

O diálogo com os (4) professores de geografia nos apresentou professores com formação em geografia e com pós-graduação *latu sensu*, em educação do campo (2) ou em áreas da geografia (2), que vivem e/ou são do Distrito Itamarati e lecionam geografia nas 03 escolas do Distrito, não trabalhando em outras escolas ou mesmo fora das escolas dos assentamentos. Além disso, nos dizeres dos docentes transpareceram sentimento de pertencimento e desejo de “lá” permanecerem por toda uma vida!

A geografia, em sua complexidade, é um saber escolar que pode permitir a valorização social e a cultura das comunidades locais, ao mesmo tempo em que permite compreender o local e seu coexistir como sociedade global. Nesse sentido, o quadro docente encontrado nas escolas do campo analisadas carrega essa condição favorável de conhecimento do entorno, vivenciando experiências até mesmo como estudantes dessas escolas e agora como professores de geografia.

Os professores de geografia, também explicitaram suas percepções sobre a escola do campo, tendo prevalecido aspectos de valorização das escolas do campo e seu entorno, como qualidades que as diferenciam das escolas “da cidade”. Outro aspecto destacado, foi a possibilidade de serem escolas diferentes, seja na forma de avaliação, seja na flexibilização das aulas, seja pela inserção de TVT.

Das falas dos professores de geografia, depreende-se a existência de uma base de conhecimento dos estudantes que lhes é próprio, já que convivem com aspectos da natureza (rios, matas, animais), mas também com aspectos da produção humana: agricultura, pecuária, a pesca, a caça. São estudantes que sabem como se planta, quando se planta, observam o tempo e conseguem relacionar com seus fenômenos (chuva, ventos, geadas etc).

Esses aspectos, não explicitados, encontram-se nas entrelinhas de seus dizeres, embutidos em experiências realizadas por meio de vários projetos realizados e que tem o espaço do distrito como locus de realização, para além dos limites das escolas.

Nesse sentido procuraram valorizar as possibilidades de atividades e aulas de geografia, no dizer dos professores, diferenciadas, e que têm procurado adaptar os conteúdos propostos no referencial curricular da SED/MS, com a realidade dos alunos. Trata-se de trabalhar os mesmos conteúdos com concepções de mundo e metodologias diferenciadas.

Analisando os referenciais curriculares, as luzes já da BNCC, há que se reconhecer a dificuldade enfrentada por esses professores que tem forte ligação com as escolas em que trabalham e com o próprio Distrito Itamarati, enquanto parte de suas histórias de vida.

Observamos que são muitos os desafios enfrentados para atender o referencial imposto pela Secretaria de Estado de Educação- SED/MS, seguir o livro didático escolhido pela rede de ensino, promover uma relação ensino-aprendizagem que se aproxime da cultura e demandas/interesses local e ainda cumprir com seu papel de professor de geografia, em uma escola de educação do campo, que em tese deve formar sujeitos “do campo”, valorizando a cultura e seu modo de vida para incluí-los na sociedade, compreendendo-a enquanto uma estrutura desigual e hierarquizada, mas a ser enfrentada e não a ela se subordinar.

Desta forma, há que prepará-los para dar continuidade em seus estudos, a fim de (inclusive) fixá-los no campo. Assim, ainda que os conteúdos sejam idênticos e atendam ao mesmo documento norteador, se pôde encontrar a preocupação e o claro entendimento que a escola do campo é diferenciada e não apenas por uma matriz curricular, mas também pelos sujeitos que a compõem.

Compreendemos que apesar do discurso de adaptação dos conteúdos para adequá-los a escola do campo, a realidade é de duas aulas semanais de geografia, controle dos conteúdos pela SED/MS (via sistema de diário virtual), que estão vinculados ao cumprimento da matriz curricular definida externamente a escola, além de livros didáticos e calendário escolar definidos para toda a rede estadual de ensino e não de acordo com as necessidades da escola de campo.

Certamente, os professores de geografia têm papel fundamental para uma formação e educação significativa, seja enquanto saber no interior da grande área de ciências humanas, seja pelas infinitas possibilidades de aprofundamento das questões que envolvem a vivência desses estudantes do campo, no interior da sociedade capitalista de produção.

Condições que nos leva a refletir sobre o papel dos professores de geografia, de TVT, bem como os gestores, no sentido de fomentar o saber existente, construir pontes com a comunidade, que é de luta, para fazer valer a diferenciação e a qualificação da formação do/para o campo.

Observa-se um misto de entusiasmo, mas também de desalento, no discurso dos professores de geografia, muito relacionado com as definições externas a relação ensino-aprendizagem. O calendário escolar é um problema e compareceu na fala também dos gestores e professores de TVT. Contudo, essa é uma questão que poderia ser resolvida internamente, nas escolas, por meio de seu PPP e instalação do sistema de alternância.

Apesar da possibilidade de alteração do ciclo das aulas, os calendários específicos não são implantados pelas escolas. Os estudantes, sendo filhos de assentados, contribuem nos ciclos da produção agrícola da família (no plantio, colheita) e isso interfere no fluxo escolar deles, de modo que as soluções paliativas e individualizadas, com aceitação de trabalhos para substituir faltas e notas, desviam o problema real, qual seja, que as escolas do campo são diferenciadas exatamente para se adaptar à realidade do campo.

Qualquer solução ou adaptação fora dessa condição prova que a SED/MS não tem instalado a educação diferenciada do campo na sua essência e que os trabalhadores das escolas do campo têm negligenciado o sentido da escola do campo, aceitando condições que contradizem as reivindicações dos movimentos sociais do campo e que tem sido “oferecida” sob condições que é de homogeneização e não de diferenciação, como está garantido pela CF de 1988.

Também procuramos debater com os professores sobre como eles pensam a política de educação do campo e o papel do ensino de geografia nessas escolas. Observamos que os professores enxergam que educação do campo em sua curta existência (10 anos) obteve conquistas e avanços, mas têm esbarrando em burocracias e descumprimento (ou cumprimento apenas parcial) dos direitos adquiridos, como mencionamos anteriormente.

Refletindo sobre o conjunto de ideias que compareceram no dizer dos sujeitos e aqui sistematizadas, observamos que há um encadeamento que nos permite compreender o conjunto das ideias que dominaram o discurso dos professores e que se organiza em condições reais de realização do trabalho, enquanto docente em uma escola do campo. Quando lidam com os elementos externos que mais interferem no trabalho.

As falas dos professores expressam uma outra ideia, qual seja, que apesar da educação diferenciada do campo ser reconhecida por lei, sua condição de existência ainda é um “vir a ser”. A condição para essa realização, concluímos, tem lastro na assunção da autonomia por parte das escolas, reconhecendo que não existe uma “única” escola do campo no Mato Grosso do Sul, nem mesmo nos assentamentos Itamarati, pois como apontamos, há também diferenças em seus PPP, em suas origens e, fundamentalmente, nas condições objetivas de realização das atividades e processos educativos no interior das escolas.

Além disso, enxergamos que em todo esse processo de tolhimento da autonomia docente, também encontramos no dizer dos professores referências aos PPP das escolas, que poderiam ser de fato diferenciados, mas não o são, embora os discursos são de que se gostaria que fossem diferenciados. Aspectos que comparecem no não enfrentamento ao calendário oficial da SED/MS, já que é prerrogativa da gestão escolar, em acordo com a comunidade escolar e dos assentamentos, o uso da alternância como prática pedagógica e que perpassa várias passagens do discurso dos professores.

Compreendemos que o modelo que se tem implementado sob a SED/MS é mais para homogeneizar do que para diferenciar, contudo, entre os sujeitos das escolas, há outras ideias que corroboram para processos de resistência e se expressaram no dizer dos professores: “incentivar e trabalhar a luta pela terra”; “avançar para um projeto de escola que se integre na transformação social”; “valorizar o conhecimento trazido pelo estudante”; “flexibilizar aulas e avaliação diferenciada”; “trabalhar com metodologias diferenciadas e práticas”; “incentivar e trabalhar as possibilidades do campo”; “trabalhar a questão ambiental e a conservação”.

Das ideias apresentadas, pelo envolvimento pessoal que tem a maioria dos professores de geografia, demonstram comprometimento com os sujeitos do lugar, de modo que por serem originários dos processos advindos da reforma agrária, cabe sempre valorizar a realidade do assentamento, a despeito do referencial e da matriz curricular imposta e voltadas para uma escola do campo em construção.

Sinais de que encontramos nas escolas estaduais localizadas no Distrito Itamarati, uma comunidade escolar ciente do trabalho realizado até aqui e das conquistas que não podem ser perdidas porque a luta continua!

REFERÊNCIAS

ABREU, Silvana de. **Planejamento governamental: a SUDECO no espaço Mato-grossense, contexto, propósitos e contradições**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2014.

ABREU, Silvana de. **Geografia: uma disciplina do currículo escolar que trata das questões do homem e da natureza**. In: Revista de Geografia UFMS. Nº5. Editora UFMS, Campo Grande. jan-jun, 1997.

ABREU, Silvana de. **O papel da SUDECO no processo de racionalização do espaço mato-grossense: planejamento e integração nacional**. MORETTI, EC et alie. Geografia e produção regional: sociedade e meio ambiente. Campo Grande: Edufms, 2004.

ALMEIDA, Crislaine Souza. **O Ensino da Geografia na Educação do/no Campo: Teorias e Práticas**. Monografia apresentada no Curso de Geografia - UFGD (2019)

ALMEIDA, Crislaine Souza; ABREU, Silvana de. **Educação do/no campo: A contradição entre a teoria e a prática, na Escola Estadual Dom Bosco–Dourados (MS)**. A Geografia na Contemporaneidade 3, 2019.

ALMEIDA, D. C.; CAMACHO, Rodrigo Simão; CONCEIÇÃO, C. A. **O Impacto da Monocultura da Soja na Agricultura Camponesa: Um Estudo Sobre as Mudanças na Produção de Leite no Assentamento Itamarati I –FETAGRI/MS**. Revista GEONORTE, V.11, N.37, p.57-77, 2020.

ALMEIDA, Crislaine Souza. **O Professor de geografia e a educação do/no campo em escolas estaduais de Dourados-MS: discurso, teoria e prática**. 2021. 231 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdades de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

ASSUNÇÃO, Adenilso dos Santos. **Educação do Campo e questão agrária: a práxis pedagógica em alternância da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR)**, 2021. Disponível em:

[https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4504/1/AdenilsodosSantosAssun%
7%
c3%
a3o.pdf](https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4504/1/AdenilsodosSantosAssun%c3%a7%c3%a3o.pdf)

BELLE, M.F.L. ALVES, G.L. SOUZA, C.C. **Impactos sobre o desenvolvimento regional decorrentes do Assentamento Itamarati, Ponta Porã (MS): 2001 -2010** Albuquerque: revista de História, Campo Grande, MS, v. 5 n. 9,2013.

BORGES, Maria Celma; KUDLAVICZ, Mieceslau. **História e vida da CPT em Mato Grosso do Sul: contribuições na luta pela terra e para nela permanecer.** In: ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. A questão Agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão multidisciplinar. 1. ed. Campo Grande: UFMS, 2008, p. 81-111.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 01, de 03 de abril.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 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: 24 de abril de 2020.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm Acesso em: 18 ago. 2020

BRASIL, **Constituição da República dos Estados do Brasil de 1946.** Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm >. Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados do Brasil de 1967.** Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm >. Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados do Brasil de 1988.** Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

BRASIL, Secretaria Geral. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm >. Acesso em 25 de março de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em<

<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> >. Acesso em: 15 de abril de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional de Educação do Campo, PRONACAMPO**, Brasília: MEC. 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Disponível em** <
<https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-4621-2014-mato-grosso-do-sul-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias> >. Acesso em: 14 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em** <
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> >. Acesso em: 19 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Disponível em:**
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967>
Acesso em: 05 fevereiro 2021

BRASIL, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971** - Publicação Original
Disponível em. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 19 ago.2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em** <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 10 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em** <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 03 de fevereiro de 2020.

CALDART, Roseli Salete et al. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. **Por uma educação do campo**, v. 3, p. 147-158, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Revista Currículo sem Fronteiras, Porto Alegre, v.3, 2003.

CALDAS, Ana Carolina. **Com o fim do PRONERA, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo**. Brasildefato, 2020. Disponível em:
<https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo> . Acesso em 02 de fevereiro de 2021.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A Geografia no contexto da educação do campo: construindo o conhecimento geográfico com os movimentos camponeses**. Revista Percurso, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O Debate da Educação do Campo a partir dos Conflitos/Disputas Territoriais**. EGAL XVI. XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina, Bolívia 2017. Disponível em:
<http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal16/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/27.pdf>

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio.** Revista NERA, v. 22, n. 50, p. 64-90, 2019.

COELHO, Fabiano. **A prática da mística e a luta pela terra no MST.** 2010. 284 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdades de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A Formação e a ideologia do administrador de empresa.** Petrópolis, Vozes, 1982.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais.** Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, p. 27-39, 2006.

FREITAG, Barbara. **Escola Estado e Sociedade.** São Paulo: Centauro, 2007.

FRIEDMAN, J. **Empowerment: uma política de desenvolvimento alternativo.** Celta: Lisboa: Celta, 1996.

GAMA, Suely Cristina Soares da. JESUS, Kleide Ferreira de. **A Prática da Disciplina Geografia na Escola Do/No Campo: Uma escola da rede municipal de Campo Grande/MS.** GEOFRONTER, v. 3, n. 5, 2019.

GHEDINI, Cecília Maria: In: MENEGAT, Alzira Salete; TEDESCHI, Losandro Antonio; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de (Orgs.). **Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário.** Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2009.

GOLDENSTEIN, Léa; SEABRA, Manoel. **Divisão territorial do trabalho e nova regionalização.** Revista do Departamento de Geografia, v. 1, p. 21-47, 1982.

KANG, Thomas H. **Educação para as elites; financiamento e ensino primário no Brasil, 1930– 1964.** Latin American Research Review. 2017; 52(1), pp. 35-49. Disponível em: <https://doi.org/10.25222/larr.42> Acesso em: 24 ago.2019.

KATUTA, Ângela Massumi; MELZER, Ehrick Eduardo Martins. **A questão agrária e a Educação do/no campo: Trajetórias de vida e dialogias no trabalho de formação de educadores.** Terra Livre, v. 2, n. 45, p. 62-97, 2017.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima e ABREU, Claudia Barcelos de Moura – **A Educação do Campo e os textos constitucionais; um estudo a partir da Constituição Federal de 1934.** In: SEMINÁRIO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul.01 ago.2012.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de Educação no Brasil durante a ditadura Militar (1964-1985): um espaço de disputas.** Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003**. Disponível em <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/7162710cfa2eb47704256e0b0049e0b2?OpenDocument>>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003**. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_ms_lei.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 2.216, de 23 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre o credenciamento das Unidades da Rede Estadual de Ensino/MS e sobre a autorização de funcionamento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e dá outras providências. Disponível em <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/5374ce01e72a7fd10425755b0052c1ce?OpenDocument>>. Acesso em 02 de março de 2020.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 2.370, de 29 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/43c02f6ce9863f23042577ec00461cfe?OpenDocument>>. Acesso em 02 de março de 2020.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED Nº 2.496, de 12 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/1d2d8a31fa64cac104257a4c004ef493?OpenDocument> . Acesso em 10 de março de 2020.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 2.500, de 14 de dezembro de 2011**. Autoriza o funcionamento dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio - EJA – II - MS, em unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Disponível em <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/5dd1c151082ed56704257a4c004f64a3?OpenDocument>>. Acesso em 02 de março de 2020.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED Nº 2.501, de 20 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a organização da Educação Básica do Campo na Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.
Disponível em <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/b9d387843aaaadbf04257a4c004ff299?OpenDocument>>. Acesso em 02 de abril de 2020.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED N° 2.507, de 29 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a autorização do ensino fundamental e/ou do ensino médio, na modalidade educação básica do campo, e dá outras providências.

Disponível em<

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/b76a40036ba1f5dd04257a4c0051446a?OpenDocument>>. Acesso em: 15 de março de 2020.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED N° 2.521, de 27 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre a autorização do ensino fundamental e/ou do ensino médio, na modalidade Educação Básica do Campo, e dá outras providências.

Disponível em<

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/939056dbcf180ef304257a4c0065ca2d?OpenDocument>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2020.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED N° 2.676, de 4 de fevereiro de 2013.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas unidades escolares do campo da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em<

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/25c47b1034e32eda84257b19006e9611?OpenDocument>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2020.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED N° 3.149, de 15 de dezembro de 2016.** Autoriza o funcionamento do Curso de Educação de Jovens e Adultos - Conectando Saberes - Campo, para as etapas do ensino fundamental e do ensino médio, nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, identificadas no Anexo Único desta Resolução. Disponível em<

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/76f9f390c3455e220425808e005ef916?OpenDocument>>. Acesso em 18 de março de 2020.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED N° 3.375, de 28 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em:

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/3032cdc414e297440425821600676a2b?OpenDocument> . Acesso em 20 de abril de 2020.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED N° 3.538, de 27 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas do campo da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em:

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/444d7b78bfe0677e0425838d005595f4?OpenDocument>. Acesso em 20 de abril de 2020.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED N° 3.672, de 30 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que operacionalizam a modalidade de Educação Básica do Campo, e dá outras providências. Disponível em:

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/5114be279827af7c042584f100473d4d?OpenDocument>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED N° 3.796, de 2 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que operacionalizam a modalidade de Educação Básica do Campo, e dá outras providências. Disponível em<

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/757a064762899ab104258634006de537?OpenDocument>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2020.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED N° 3.797, de 2 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas e centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em:

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/3e1ade459504752104258634006e6290?OpenDocument>. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

MENEGAT, Alzira Salete; TEDESCHI, Losandro Antônio; FARIAS Marisa de Fátima Lomba de. **Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário.** Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

NERY, Israel José. **In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas** / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerio- li, osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

NOGUEIRA, Juliana Tosati. **Fronteiriços: Diferentes Territorialidades No Assentamento Itamarati I-MS.** Programa De Pós Graduação. UFGD; 2011.

PORTO, Paulo Alves; QUEIROZ, Salete Linhares. **Desmonte da Educação e da Pesquisa no Brasil.** Quím. nova esc. – São Paulo-SP, BR. Vol. 41, N° 3, p. 215, AGOSTO 2019

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34. 2008.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. **A Educação do Campo e seus Aspectos Legais.** In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2017, Paraná, Brasil. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf Acesso em 14 de fevereiro de 2021.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **Educação do campo: movimentos sociais, legislação, políticas públicas e gestão compartilhada**, v.5. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

ROSA, Pedro Angelo da. *Annaes Ponta-Foranenses*. São Paulo: secção de obras d'"Estado de São Paulo", 1922.

SALMOZO, Jucélio; NARDOQUE, Sedeval. **A educação no campo e evasão escolar no Assentamento Itamarati – Ponta Porã (MS)**. Uberlândia- MG. 2012

SALOMÃO, Ivan. **Do estrangulamento externo à moratória: a negociação brasileira com o FMI no governo Figueiredo (1979-1985)**. Revista de Economia Contemporânea, v. 20, n. 1, p. 5-27, 2016.

SALOMÃO, Laura da Anunciação; SILVA, Sandra Procópio da. **O Contexto Histórico da Escola do Campo no Distrito de Montese/Itaporã-MS**. Cadernos de Agroecologia, v. 11.

SANTOS, Maria Helena Pires; CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47(2): 429-446, Jul./Dez. 2008.

SANTOS, Danilo Alves dos.; BARBOZA, Christian Souza. **Identificação da Organização Territorial para as Edificações do Assentamento Itamarati / MS** In: IV Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão – ENEPEX 2017, 2017, Dourados / MS.

SAUER, Sérgio; LEITE, Acácio Zuniga; TUBINO Nilton Luís Godoy. **Agenda Política da Terra no governo Bolsonaro** Revista da ANPEGE. v. 16. nº. 29, p. 285 - 318, ANO 2020.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos Cedes, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SILVA, Andréa Natália da. **Currículo e práticas mono/multi/interculturais e a produção de identidades e diferenças na Escola Estadual do Campo Nova Itamarati**. Tese (doutorado) - Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande/MS. 2014.

SILVA, Giselda Mesch Ferreira da; GRITTI, Silvana Maria. **Educação do Campo: cenários e contextos**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 8, n. 1, p. 101-115, 2021.

TAVARES, Carlos Alberto. A formação do técnico em agropecuária no sistema escola–fazenda. **Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agrônômica**, v. 4, p. 314-339, 2007.

UCZAK, Lucia Hugo. BERNARDI, Liane Maria e ROSSI, Alexandre José. **"O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação."** Santa Maria, RS. Vol. 45 (jan./dez. 2020), p. 23.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **Ensino de Geografia no início do século XXI: desafios e perspectivas**. Mérida (México): Anais do Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2003.

ANEXOS

ANEXO I – Estrutura Curricular – Eixo Temático: TERRA-VIDA-TRABALHO

ENSINO FUNDAMENTAL – 6º ao 9º ANO
CONTEÚDOS: Utilizar metodologia de acordo com o ano letivo do educando.
Conteúdos – 6º ano:
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência no campo, trabalhar com algumas técnicas mais simples para contatos com as culturas e manejos de animais domésticos; • A agricultura familiar e o campo; • A produção da agricultura familiar (monocultura, policultura). • O manejo das águas e seus cuidados. • Agricultura Orgânica (compostagens). • A produção de alimentos saudáveis (orgânicos). • Lixo (esterqueira / composteira), etc.
COMPETÊNCIAS/HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e compreender as práticas dos Sistemas de produção locais. • Compreender os processos de trabalho de campo, inclusive os papéis dos membros familiares.

- Estudar, analisar e avaliar a agricultura familiar e suas relações com os sistemas de produção, a segurança alimentar e nutricional.
- Assegurar o papel da mulher na Agricultura Familiar.
- Assegurar o papel do jovem na Agricultura Familiar.
- Descrever a composição e as propriedades da água.
- Citar as doenças relacionadas a água.
- Conhecer e demonstrar a relação do uso irracional da água e as alterações ambientais.
- Relacionar a importância dos órgãos de proteção ambiental para a preservação e conservação da água.
- Conhecer a correta destinação do lixo no local onde mora e do seu município.
- Perceber e reconhecer a consequência negativa do lixo na qualidade de vida do ser humano, decorrente da sua destinação inadequada.
- Caracterizar materiais recicláveis e o processo de tratamento de alguns componentes do lixo.
- Reconhecer/ conhecer/ ter noção da importância de um pomar doméstico no espaço físico familiar.
- Identificar compostagem como um conjunto de técnicas aplicadas para controlar a decomposição de materiais orgânicos por meio da ação de microrganismo.
- Orientar o processo que transforma o resíduo orgânico em composto estabilizado, rico em húmus e nutrientes minerais, com atributos físicos, químicos e biológicos superiores aqueles encontrados nas matérias primas, permitindo que seja utilizado como adubo.

Conteúdos – 7º ano:

- Agricultura Familiar e o campo.
- A produção na agricultura familiar (apicultura, suinocultura e outros).
- A importância da conservação do meio ambiente na Agricultura Familiar (**erosão, assoreamento, mata ciliar, reflorestamento**);
- A produção de alimentos saudáveis (orgânico).
- Pomar doméstico (orgânicos).

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Compreender os processos de trabalho no campo, inclusive os papéis dos membros da família.
- Estudar, analisar e avaliar a agricultura familiar e suas relações com os sistemas de produção, a segurança alimentar e nutricional.
- Analisar e construir práticas agroecológicas no espaço familiar.
- Elaborar projetos de preservação e conservação do meio ambiente.
- Reconhecer/ conhecer/ ter noções da importância de um pomar doméstico no espaço físico familiar.

Conteúdos – 8º ano:

- Técnicas para a produção na Agricultura Familiar.
- A importância da conservação do Meio Ambiente na Agricultura Familiar. (**erosão, assoreamento, mata ciliar, reflorestamento**);
- **O manejo Ecológico do Solo;**
- Agroecologia
- Pomar doméstico (Orgânicos);
- Cultivo de grãos (cereais) e Agroecologia;
- Olericultura/ Agroecologia;
- Gramíneos (Pastagens) Agroecologia;

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Compreender as técnicas de produção do campo, inclusive os papéis dos membros da família, na Agricultura Familiar.
- Produzir e orientar técnicas alternativas agroecológicas tais como: produção de húmus, produção de compostagem, adubação verde, biofertilizantes e caldas.
- **Identificar e planejar o tipo de exploração e manejo do solo**, de maneira agroecológica de acordo com suas características e o uso de corretivos e fertilizantes orgânicos.
- **Planejar e acompanhar a exploração e manejo do solo de acordo com suas características.**
- **Conhecer práticas de manejo e conservação de solo e água.**
- Orientar na produção de olerícolas em sistemas orgânicos, visando a obtenção de produtos saudáveis, competitivos no mercado e de menor agressão ao meio ambiente.
- Conhecer e identificar tipos de gramíneos cultivados para a produção de alimento.
- Orientar e promover o cultivo agroecológico de grão em áreas de produção familiar.
- Orientar e promover melhor o uso da terra por meio de sucessão lavoura – pastagem em área de exploração pecuária.

Conteúdos – 9º ano:

- Fruticultura/Agroecologia;
- Produção de mudas (viveiros) e sementes;
- Produção de Banana, Mandioca, Mamona, Pinhão Manso (biodiesel);
- Pomar doméstico (Orgânico);
- Resgate a cultura;
- Lixo (esterqueiro/ composteiro);
- Reciclagem;
- **Respeito a terra (correção do solo);**
- Estudos das tradições e folclores brasileiros (esse conteúdo teria como foco o resgate da identidade do homem no campo);

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Orientar e criar mecanismos para a produção de frutas de qualidade para o mercado interno externo, tanto para processamento quanto para o consumo de frutas fresca.
- Identificar, orientar e organizar a cadeia produtiva das frutas, de modo que, todos os envolvidos estejam capacitados, treinados, e conscientes de seu papel no desenvolvimento da atividade.
- Conhecer e demonstrar a integração do ser humano ao ambiente.

- Conhecer a composição e as propriedades do solo para produção de mudas.
- **Conhecer e descrever os tipos de solos.**
- **Citar as doenças relacionadas ao solo.**
- **Demonstrar a relação do uso irracional do solo e as alterações ambientais.**
- Correlacionar as características do solo com os diversos fatores de formação e estabelecer relações entre eles.
- Identificar compostagem como um conjunto de técnicas aplicadas para controlar a decomposição de matérias orgânicas por meio da ação de micro-organismo.
- Orientar o processo que transforma o resíduo orgânico em composto estabilizado, rico em húmus e nutrientes minerais, com atributos físicos, químicos e biológicos superiores aqueles encontrados nas matérias primas, permitindo que seja utilizado como adubo.
- Planejar e acompanhar a exploração e manejo do solo de acordo com suas características.
- Valorizar as manifestações culturais das comunidades e das famílias dos educandos, representações, saberes, práticas, costumes, expressões etc.; e projeto de vida dos educandos.
- Estabelecer relações entre a ciência, tecnologia e sociedade.

ENSINO MÉDIO – 1º ao 3º ANO

CONTEÚDOS: Utilizar metodologia de acordo com o ano letivo do educando.

Conteúdos – 1º ano:

EXTRATIVISMO

- **Extrativismo (SAF) Sistema Agroflorestal;**
- Extração de pequi, palmito, bocaiuva, buriti, jenipapo, camalote etc.

ECONOMIA SOLIDARIA

- Conceito de solidariedade;
- Relações sociais e econômicas;
- **Sistema de Produção;**
- **Socialismo, Capitalismo, Comunismo, Mercantilismo, Escambo, Coletivismo e outros;**
- **Legislação Ambiental;**

MANEJOS DE ANIMAIS

- Animais pequenos (Apicultura, Avicultura);
- Animais médios (Suinocultura, Caprinocultura e Ovinocultura);
- Animais grandes (Gado de Leite, Gado de Corte e Equinos);

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Aplicar a metodologia científica para o planejamento, gerenciamento e execução de processos técnicos visando o desenvolvimento de projetos, perícias, consultorias, emissão de laudos, pareceres etc. Em diferentes contextos;

- Conhecer, analisar e preparar os sistemas de produções dos extrativismos e das culturas de subsistências, sem danos para o meio ambiente.
- Conhecer, compreender e analisar, processos de sistemas de produção no campo, agregando a família dentro da economia solidária;
- Conhecer e ter noções da Legislação Ambiental.
- Conhecer sistema de produção de animais de pequenos, médios e grande portes;
- Conhecer a criação de abelhas melíferas, suas espécies e importância;
- Conhecer a criação de abelha com ferrão – sistema artesanal e a possibilidades de criação, produtos e subir produtos;
- Conhecer as condições básicas para a criação de animais;
- Conhecer técnicas de manejo de criação de animais de pequenos, médios e grandes portes;
- Pesquisar e conhecer os animais típicos da região;
- Compreender o processo de elaboração de projeto agropecuária;
- Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária.

Conteúdos – 2º ano:

ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA RURAL

- Administração da propriedade;
- Planejamento da pequena propriedade;
- Associação;
- Cooperativa;
- Comercialização;
- Transporte:

MEIO AMBIENTE, CONSERVAÇÃO E MANUTENÇÃO

- **APP (área de preservação permanente);**
- **Reserva legal;**
- **Manejo dos recursos hídricos;**
- **Reflorestamento;**
- Reciclagem;
- Lixo (esterqueira/composteira), etc.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Conhecer e analisar os processos de associativismo e cooperativismo com ênfase na produção rural;
- Conhecer a importância da organização social;
- Avaliar e participar em organizações sociais, comunitárias, associativas e cooperativas de sua região;
- Definir formas coletivas de organização da produção e comercialização.
- Conhecer e analisar sobre as esferas da legislação: Federal, Estadual, Municipal e suas relações com as legislações: trabalhista e ambiental;
- Conhecer, preservar e valorizar algumas plantas típicas da região;
- Discutir e avaliar as vantagens e desvantagens dos alimentos transgênicos e alimentos orgânicos;
- Conhecer a relação entre a preservação e conservação das áreas verde e a manutenção das mesmas em sua região;

Conteúdos – 3º ano:

AGROINDÚSTRIAS

- Transformação e agregação de valor (doces, laticínios, pães e bolos e outros).
- Culinária;
- Costura e Fiação;
- Artesanato (bordados, marcenaria, pinturas, confecção de objetos com o produto local e outros).

TURISMO RURAIS

- Hospedagens, Hospitalidade e Alimentação:
- Guiamento ou Guia de Turismo;
- Produção de Eventos;
- Culinária.

AGÜICULTURA

- Piscicultura;
- Criames de Peixes;
- Produção de Jacaré.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Conhecer, analisar e avaliar os sistemas de produção envolvendo as especificidades locais com ênfase nos produtos da região;
- Aplicar diferentes materiais, técnicas, suportes e recursos expressivos no desenvolvimento da criatividade e imaginação na elaboração de formas de expressão artísticas;
- Ter noções de gestão e organização de agroindústria;
- Ter noções de processamento de produtos comestíveis;
- Conhecer fabricação de doces, geleia, polpas, conservas, derivados de leite e embutidos;
- Valorizar produtos da natureza nas Confecções de artesanato com sementes, madeira, flores, palha, fibras, fabrico de óleos, essência e ceras;
- Conhecer, avaliar e desenvolver os sistemas de turismos Rurais, valorizando a região local e suas especificidades;
- Conhecer, avaliar, implantar e gerenciar sistemas de produção e controle de qualidade na aqüicultura;

Fonte: SED – Secretaria de Estado da Educação – Eixo Temáticos: Terra – Vida – Trabalho (Ensino Médio – 2013).

ANEXO II – Estrutura Curricular de Geografia

PRIMEIRO ANO
1º BIMESTRE
<p>CONTEÚDOS:</p> <p>EVOLUÇÃO E CONCEITOS DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA</p> <ul style="list-style-type: none">• O Espaço geográfico – localização, tempo e representação.• Conceito e história de cartografia.• Representações cartográficas.• A cartografia e as tecnologias.• Coordenadas geográficas – latitude e longitude.• Fusos horários – hora no Brasil e no mundo. <p>ESTRUTURA GEOLÓGICA</p> <ul style="list-style-type: none">• A formação da terra.• Placas tectônicas – continentes em movimento.• Eventos sísmológicos do planeta e as consequências na atualidade – terremotos, tsunamis e outros. <p>RELEVO</p>

- Fatores e formas.
- Aspectos classificatórios.
- A Importância do relevo para a organização do espaço geográfico.

ATMOSFERA E CLIMA

- Estruturas atmosféricas.
- Fenômenos atmosféricos.
- Pressão atmosférica.
- Massas de ar atmosféricas.
- Aspectos classificatórios e fatores climáticos.
- Climas.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Articular os conceitos da Geografia com a observação, descrição, organização de dados e informações do espaço geográfico, considerando as escalas de análise.
- Reconhecer as dimensões de tempo e espaço na análise geográfica.
- Reconhecer variadas formas de representação de espaço.
- Reconhecer mapas gráficos resultantes de diferentes tecnologias.
- Observar diferentes formas do relevo e suas implicações na ocupação do espaço pelo homem.

2º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

FORMAÇÕES VEGETAIS

- Grandes paisagens naturais.

HIDROSFERA

- Água no planeta – oceanos, mares e águas continentais.
- A problemática da água no mundo.

MEIO AMBIENTE

- Ecossistemas.
- Problemas atmosféricos no meio ambiente (efeito estufa e camada de ozônio).
- Impactos da ação antrópica sobre o meio ambiente e políticas ambientais (nacionais e internacionais).
- Estocolmo 1972
- Rio de Janeiro / ECO 92.
- Protocolo de Kyoto.
- Rio Mais 20.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Identificar e compreender a diversidade e complexidade das diferentes paisagens terrestres.
- Reconhecer a disponibilidade das águas como fonte de recursos múltiplos e valiosos.
- Compreender os fenômenos atmosféricos, os processos de ação e impactos no meio ambiente.
- Reconhecer estratégias que visem a minimizar a ação do homem como causador de impactos ambientais.

3º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

BRASIL

- Aspectos naturais.
- Aspectos humanos.
- Quadro econômico e político atual.

MATO GROSSO DO SUL

- Aspectos físicos.
- Aspectos humanos.
- Aspectos econômicos.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Dominar o conceito de espaço geográfico brasileiro, suas diferentes formas de delimitação e regionalização no país e no Mato Grosso do Sul.
- Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômica em escala nacional e estadual.
- Compreender as mudanças ocorridas no espaço geográfico, em função da aquisição de novas tecnologias de transportes e telecomunicações, em escala nacional e estadual.

4º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA

- Os sistemas agrícolas.
- As empresas agrícolas.
- Agropecuária em países desenvolvidos e subdesenvolvidos.
- Política agropecuária.
- Problemas ambientais relacionados à agropecuária.

AGRICULTURA E PECUÁRIA BRASILEIRA

- Evolução agrícola no país.
- Modernização agrícola.
- Produção agrícola.
- Agricultura familiar.
- Produção pecuária.

POLÍTICAS DA TERRA

- Relações de trabalho na zona rural – a luta pela terra.
- Conflitos no campo – assentamentos rurais, comunidades indígenas, quilombolas e demais etnias.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Caracterizar e compreender os principais problemas do espaço agrário brasileiro (política ambiental, política agrária e movimentos sociais).
- Compreender os processos de modernização agropecuária e suas repercussões.
- Relacionar as formas de apropriação do espaço pelo homem e os problemas ambientais causadas por estas atividades.

SEGUNDO ANO**1º BIMESTRE****CONTEÚDOS:****DINÂMICA POPULACIONAL**

- Crescimento demográfico e evolução populacional.
- Teorias de Malthus, Neomalthusiano e Reformista.
- Estrutura – número, sexo e idade.
- Distribuição da população economicamente ativa.
- Distribuição de renda.
- Movimentos migratórios.

POPULAÇÃO BRASILEIRA

- Formação da população brasileira.
- Movimentos migratórios e grupos de imigrantes.
- Crescimento vegetativo.
- Estrutura da população por região.
- Distribuição da população economicamente ativa e distribuição de renda.

ETNIA E CULTURA NO MUNDO E NO BRASIL

- Diversidade étnica.
- Diversidade cultural.
- O choque entre culturas e etnocentrismo.
- As lutas raciais.
- Relativismo cultural e tolerância.
- Civilização ocidental e modernidade.
- A situação dos índios e dos afrodescendentes no Brasil.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Observar tabelas, gráficos e mapas como meios de compreensão e estudo da dinâmica demográfica mundial e brasileira.

- Identificar, compreender e discutir as principais mudanças na composição e distribuição da população mundial e brasileira.
- Compreender a diversidade étnica cultural como base da riqueza cultural da humanidade, por meio de mapas em diferentes escalas.
- Reconhecer a diversidade linguística, religiosa e étnico-cultural em diferentes regiões do planeta.
- Compreender a dinâmica demográfica mundial contemporânea, examinando mapas de fluxos e movimentos, reconhecendo as principais áreas emissoras e receptoras de grupos populacionais e as repercussões dos deslocamentos.

2º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

URBANIZAÇÃO MUNDIAL

- O surgimento das cidades.
- As cidades na antiguidade e na idade média.
- As cidades e seu desenvolvimento durante os períodos do capitalismo.
- Cidades contemporâneas.
- Problemas ambientais relacionados à expansão urbana.

URBANIZAÇÃO BRASILEIRA

- O processo de urbanização brasileira e a modernização.
- Hierarquia e rede urbana.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Compreender e discutir o processo de urbanização mundial e brasileira, a formação das metrópoles e problemas decorrentes desse processo.
- Identificar, classificar e comparar aspectos dos processos de urbanização e do modo de vida em diferentes tempos e espaços.
- Compreender por meio da leitura e interpretação de textos de diferentes fontes e autores e de mapas em diferentes escalas o processo de urbanização e constituição de cidades no mundo contemporâneo.

3º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

A INDUSTRIALIZAÇÃO NO MUNDO

- Fatores locacionais.
- Tipos de indústrias.
- Pioneiros na industrialização.
- Descentralização das indústrias.
- Problemas ambientais relacionados à expansão industrial.

A NOVA GEOGRAFIA INDUSTRIAL

- Reconstrução da indústria Pós-Guerra Fria.
- Novas potências industriais.

A PROJEÇÃO DA CHINA NA PRODUÇÃO INDUSTRIAL E MERCADO INTERNACIONAL - OS NOVOS PAÍSES INDUSTRIALIZADOS

- Brasil, México e Argentina.
- Índia e África do Sul.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Compreender e analisar conceitos e processos históricos de industrialização e sua relação com a produção de espaços em diferentes escalas.
- Relacionar a situação atual dos países de industrialização pioneira com os atuais industrializados.

4º BIMESTRE**CONTEÚDOS:****FONTES PRODUTIVAS DE ENERGIA**

- Geopolítica e estratégia.
- Recursos minerais – energia proveniente do petróleo, carvão e outros minerais.
- Energia elétrica.
- Os recursos hídricos e a produção da energia hidrelétrica.
- Produção de bicomcombustível no Brasil – Proálcool e outros programas.

FONTES ALTERNATIVAS DE ENERGIA.**QUESTÕES POLÍTICAS E ECONÔMICAS RELACIONADAS À PRODUÇÃO E CONSUMO DE ENERGIA.****PROBLEMAS AMBIENTAIS RELACIONADOS À PRODUÇÃO E AO CONSUMO DE ENERGIA.****COMPETÊNCIAS/HABILIDADES**

- Compreender e discutir os diferentes processos energéticos produtivos, os recursos minerais e as questões políticas econômicas.
- Identificar a produção e consumo de energia no mundo e no Brasil, por meio de mapas, textos, gráficos e tabelas e avaliar perspectivas segundo a natureza das fontes energéticas.

TERCEIRO ANO**1º BIMESTRE**

CONTEÚDOS:**ORIENTE MÉDIO**

- Conflitos.
- Quadro econômico e político atual.

EUROPA

- Aspectos naturais.
- Aspectos humanos.
- Quadro econômico e político atual.

RÚSSIA

- Aspectos naturais.
- Aspectos humanos.
- Quadro econômico e político atual.

ÁSIA

- Aspectos naturais e humanos.
- Quadro econômico e político atual.
- Índia.
- China.
- Japão.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Caracterizar e relacionar os diferentes aspectos da paisagem natural do continente europeu e asiático. Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar no continente europeu e asiático.
- Caracterizar formas de circulação de informação, capitais, mercadorias e serviços no tempo e no espaço no continente europeu e asiático.
- Compreender por meio de pesquisas e estudos de textos em gêneros diversos, mapas, tabelas e gráficos, reconhecer as características sociais, políticas, culturais e ambientais de conjuntos regionais do mundo e seus principais conflitos e acordos.
- Compreender concepções de geopolítica e sua expressão nas relações de poder.

2º BIMESTRE**CONTEÚDOS:****ÁFRICA**

- Aspectos naturais.
- Aspectos humanos.
- Quadro econômico e político atual.

CANADÁ E ESTADOS UNIDOS

- Aspectos econômicos e políticos atuais.

AMÉRICA LATINA

- Aspectos naturais.
- Aspectos humanos.
- Quadro econômico e político atual.

AUSTRÁLIA E NOVA ZELÂNDIA

- Aspectos naturais.
- Aspectos humanos.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Caracterizar e relacionar os diferentes aspectos da paisagem natural do continente africano, destacando o processo de desertificação decorrente dos impactos ambientais sofridos.
- Analisar as concepções de geopolítica e a formação de acordos entre países, seus objetivos e suas consequências.
- Caracterizar e relacionar os diferentes aspectos da paisagem natural da Austrália e Nova Zelândia, destacando o processo de transformação do meio ambiente proveniente dos impactos ambientais sofridos.

3º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

MUNDIALIZAÇÃO ECONÔMICA

- Evolução e consequências do capitalismo industrial, comercial e financeiro.
- Divisão internacional do trabalho.
- Países desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos.

A GEOPOLÍTICA NO MUNDO ATUAL

- Mundo Pós-Guerra.
- A Guerra Fria.
- Mundo bipolar.
- A nova ordem multipolar.
- A nova crise mundial.

A GLOBALIZAÇÃO

- Blocos econômicos.
- As novas potências.
- As revoluções científica e tecnológica.
- Brasil e Mato Grosso do Sul na geopolítica mundial.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Localizar no tempo e no espaço o processo histórico e geopolítico ocorrido no séc. XX.
- Reconhecer as diversidades socioculturais e econômicas existentes no mundo e as tensões atuais.
- Compreender o processo de mundialização, analisando os fenômenos econômicos, tecnológicos, políticos e culturais decorrentes.
- Confrontar argumentos e ideias de diferentes autores em textos que discutem diferentes manifestações da globalização.

4º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

REVISÃO

- Todos os conteúdos trabalhados durante os três anos.
- Exercícios de fixação.

REVISÃO CONCEITUAL

- Principais conceitos geográficos.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Compreender a geografia em seus aspectos físicos, humanos, sociais, culturais, econômicos, políticos e as interferências atuais.

Fonte:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXJbGV1emF2YXJnYXNhcncF1aXZvc3xneDpjNzY2MzRhMTFkZDE2NmY>. Acesso em 05 de outubro de 2021.

ANEXO III – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU EM GEOGRAFIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa: **A Visão dos Professores de Geografia sobre as Escolas do Campo do Distrito Itamarati em Ponta Porã-MS. Por uma Escola e (Geografia) diferenciada** voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora **Raphaella Elias Pereira**, a qual pretende sanar inquietações sobre a temática da educação no campo, sob a perspectiva do professor de geografia.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um roteiro de perguntas abertas, para livre exposição de suas vivências e perspectivas em relação as escolas e a disciplina que leciona. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para nossa pesquisa que busca compreender a escola do campo sob a visão dos professores de geografia e como a disciplina colabora para

construção e manutenção da educação do campo, bem como o papel da geografia em legitimar uma educação do campo significativa.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa **A Visão dos Professores de Geografia sobre as Escolas do Campo do Distrito Itamarati em Ponta Porã-MS. Por uma Escola e (Geografia) diferenciada**, onde a pesquisadora Raphaella Elias Pereira me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Ponta Porã, de de 2021

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Raphaella Elias Pereira

Telefone para contato: (67) 99689-8475

E-mail: raphaella.elias@hotmail.com

ANEXO IV. ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES - ESCOLA DO CAMPO

Caracterização

1. Idade _____; gênero _____; origem (de Ponta Porã ou de fora) _____; Estado civil _____
2. É formado em Geografia? Sim () Não (). Se não, qual é a sua área de formação?

3. Qual é o seu ano de formação? _____ Em qual instituição você se formou?
UFMS (); UFGD (); UEMS (); OUTRA? Qual _____
4. Possui curso de Pós-graduação? () sim () não. Se sim qual? Se não; tem algum motivo específico para não ter feito?
5. Onde você reside? Na cidade de Ponta Porã (); No assentamento Itamaraty; OUTRA?
6. Como se desloca até a escola? () carro; () moto; () ônibus. Explique _____

Sobre as condições de trabalho e experiências docentes

7. Em qual(is) rede(s) você trabalha? () municipal () estadual () privada.
8. Qual é a sua carga horária em escola do campo? Quantas aulas tem ao todo? (Se tiver aula em mais de uma escola) _____
9. Se trabalha em diferentes escolas: Todas são do campo? Explique
10. Quais as diferenças observadas entre as escolas que são do campo e as escolas comuns?

11. Qual é o seu vínculo empregatício com esta unidade escolar, denominada escola do campo? () Efetivo () Temporário. Se tem outras escolas, como é o vínculo? Comente

12. Há quanto tempo leciona nesta unidade escolar do campo? Houve interrupções neste período?

Sobre as condições teórico-pedagógicas

13. O currículo e sua abordagem são diferentes na escola do campo? Comente.

14. Qual é a diferença observada por você entre escola comum e escola do campo? (Na estrutura física, curricular, alunado, gestão, recursos, práticas pedagógicas).

15. A escola mudou a sua estrutura curricular após tornar-se do campo?

16. Como a geografia é trabalhada na escola do campo? Comente.

17. Quantas aulas tem nas turmas, tipo de orientação da coordenação e/ou do PPP, tipo de atividades desenvolvidas com os estudantes, se tem autonomia para propor e desenvolver diferentes temas ou se segue o referencial do estado/livro didático, há orientação para desenvolver atividades e/ou projetos, como fica em época de colheita, quais as vantagens e desvantagens de trabalhar na escola, etc.)

18. Você já desenvolveu trabalho interdisciplinar de geografia com outras disciplinas visando atender aspectos próprios de uma escola do campo? (quais?)

19. E com a disciplina de TVT? Comente (se sim, o que realizaram, metodologia, tema trabalhado; se não, porque? Dificuldades?)

20. Como foi a implementação da disciplina de TVT nas escolas do campo? Quantas aulas tem, quem são os professores que trabalham com ela? Já deu aula de TVT (se sim, comente sobre a experiência)? Qual o papel de TVT na escola do campo?

21. Porque leciona em uma escola do campo, como se sente em relação a isso? Pretende permanecer?

22. Quais são as preparações necessárias (formação, orientação pedagógica) para ir lecionar em uma escola do campo?

23. Há recursos disponíveis para financiamento de atividades extra sala, visitas, pesquisas por ser uma escola do campo? Há incentivos para esse tipo de atividade pedagógica?

24. Qual sua opinião sobre a política para escola do campo garantida desde a CF 1988 e a sua implantação em MS? Qual é o papel do ensino de geografia nessas escolas?

25. Como avalia a carga horária de geografia, a gestão escolar tem autonomia sobre a distribuição de aulas? Como é feito o planejamento da disciplina? Há algum direcionamento do PPP ou da coordenação, ou mesmo debate com os demais professores de geografia?

ANEXO V – Roteiro De Entrevistas – Gestores

1. Conte-nos o que o senhor(a) conhece da criação da escola:

2. Ajude-nos a compreender o fazer pedagógico e os desafios enfrentados pela Escola do Campo em área de fronteira.

3. Ao perguntarmos sobre os incentivos para se trabalhar em escolas do campo:

4. Sobre o recurso financeiro PDDE -Campo os diretores responderam o seguinte:

5. Quando questionados sobre PNL D Campo as respostas foram as seguintes:

6. Sobre a participação da comunidade na escola os diretores responderam: