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

CRISLAINE SOUZA ALMEIDA

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE DOURADOS-MS: DISCURSO, TEORIA E PRÁTICA

DOURADOS – MS
2021

CRISLAINE SOUZA ALMEIDA

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE DOURADOS-MS: DISCURSO, TEORIA E PRÁTICA

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

DOURADOS – MS
2021

CRISLAINE SOUZA ALMEIDA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA PPGG-UFGD

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Rafael Straforini (UNICAMP)

Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho (PPGG-UFGD)

CATALOGAÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A447p Almeida, Crislaine Souza

O Professor de Geografia e a Educação Do/No Campo em Escolas Estaduais de Dourados-MS: Discurso, Teoria e Prática [recurso eletrônico] / Crislaine Souza Almeida. -- 2021.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Prof. Dra. 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. Discurso, Teoria e Prática. I. Abreu, Prof. Dra. 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.

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa ao meu pai, *Geovane Almeida* (*in memorian*), que foi exemplo de força e caráter; a minha mãe *Rosimeire de Sousa*, mulher guerreira e de fibra que sempre esteve ao meu lado, e tudo que sou devo a ela. *Gratidão!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, as quais me fazem acreditar em um mundo melhor e me encorajam a prosseguir. Obrigada, Deus! por nunca soltar a minha mão e me guiar em todos os momentos.

Agradeço, a minha mãe, que me apoiou em todos os sentidos, em minhas escolhas durante minha trajetória de formação, e por ser esta mulher guerreira, que sempre esteve ao meu lado.

Agradeço a minha orientadora, Silvana de Abreu, pela paciência e por me aturar rsrsrs [*sic*], por quase 8 anos; gratidão pelo carinho com que sempre me acolheu durante todo esse percurso.

Agradeço a todos meus familiares; padrasto (Alessandro), irmãos (Olenezio e Sunamita), sobrinhos (Eloá, Arthur e Maria Flor).

Agradeço também as minhas melhores amigas: Cristiane, Viviane, Mixeli e Tais que me toleram desde a graduação: Gratidão. Aos meus amigos do mestrado, pelos momentos divididos juntos, especialmente à Dayane, João, Júlio, Leonardo e Lidiane. Obrigado por dividir comigo as angústias e alegrias e ouvirem minhas tolices. Foi muito bom poder contar com vocês!

Agradeço aos membros da banca, Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho e Prof. Dr. Rafael Straforini; é um privilégio ter a possibilidade de aprender com suas ideias e reflexões.

Agradeço aos participantes da pesquisa: Professores das escolas, alunos, gestores e a Coordenadoria Regional da Educação do Campo, representado pelo Técnico em educação do campo.

Agradeço também à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro e a todos os professores que viabilizaram a realização deste curso. Gostaria também de agradecer ao Programa de Pós–Graduação *stricto sensu* em Geografia (UFGD) por abrirem as portas para que eu pudesse realizar este sonho.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada!

LISTAS DE ABREVIATURAS

AJA – Avanço do Jovem na Aprendizagem

AVA – Antonio Vicente Azambuja

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAND – Colônia Agrícola Nacional de Dourados

CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância

CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal

CNE – Conselho Nacional de Educação

COPEED – Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária

GV – Getúlio Vargas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

JVO – Joaquim Vaz de Oliveira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEDUC – Licenciatura em Educação do Campo

PAA – Plano Plurianual

PCA – Paradigma do Capitalismo Agrário

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPC – Projeto Pedagógico Curricular

PPP – Projeto Político Pedagógico

PQA – Paradigma da Questão Agrária

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

PROEMI – Programa de Ensino Médio Inovador

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REUNI – Reestruturação das Universidades Federais

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SED – Secretaria de Estado de Educação

TC – Tempo-Comunidade

TCLE –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TE – Tempo-Escola

TVT – Terra, Vida e Trabalho

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

LISTAS DE FIGURAS

Figura 01 – Jeca Tatu (Monteiro Lobato: 85 Milhões de exemplares) 30

Figura 02 – Estudantes da LEDUC (Licenciatura em Educação do Campo e de outros cursos: Geografia – História) – ocupam prédio da Reitoria da UFGD.....45

Figura 03 – Curso de Licenciatura em Educação no Campo – LEDUC/UFGD.....46

Figura 04 – Governo Bolsonaro desmonta SECADI e cria nova subpasta.....48

Figura 05 – Inauguração da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira no distrito de Indápolis em Dourados – 2017.....61

Figura 06 – Fotos da reforma da escola Dom Bosco – 2016.....64

Figura 07 – Fotos da reforma da escola São José – 2016.....64

Figura 08 – Foto da Estação Ferroviária. Dia da inauguração em 18 de maio de 1949.....89

Figura 09 – Vista frontal da Escola Joaquim Vaz de Oliveira – 2019.....99

Figura 10 – Vista aérea da Escola Joaquim Vaz de Oliveira – Dourados – 2019.....100

Figura 11 –Vista frontal da Escola Presidente Getúlio Vargas – 2019.....103

Figura 12 – Vista frontal da Escola Antônio Vicente Azambuja – 2019.....111

Figura 13 – Sabão Ecológico: ECO AVA – 2018.....125

Figura 14 – Coleção Agrinho 2018 – 2021 153

Figura 15 – Aula prática – Etapas – 1º Compostagens – 2º Plantar – 3º Colher (Projeto: Horta Escolar – Período Vespertino: 6º – 9º Ano) 155

Figura 16 – Livro didático – Homem & Espaço 6º ao 9º Ano.....158

Figura 17 – Livro didático – Geografia – Contextos e Redes: 1º ao 3º Ano.....159

Figura 18 – Elaboração dos desenhos: Bioma Cerrado e Pantanal da Região Centro-Oeste.....169

Figura 19 – Painel: Bioma Cerrado e Pantanal da Região Centro – Oeste.....169

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Nº Matrícula: Escola Urbana + Escola do Campo (2018) 65
Gráfico 02 – População vivendo em áreas Urbana e Rural (2017) 66
Gráfico 03 – Número de Matriculados na Escola Joaquim Vaz de Oliveira em 2018...101
Gráfico 04 – Nº de Matriculados – Escola Presidente Getúlio Vargas em 2017.....105
Gráfico 05 – Nº de Matriculados na Escola Antônio Vicente Azambuja em 2018.....113

LISTAS DE MAPAS

Mapa 01: Localização das Escolas Estaduais do Campo no Município de Dourados (MS) 2019.....16
Mapa 02: Localização das Escolas Polo Estaduais do Campo – Estado do Mato Grosso do Sul – 2018.....69
Mapa 03: Localização das Escolas Polo Estaduais do Campo e suas respectivas Extensões – MS/2018.....71
Mapa 04: Localização e Distância entre a Praça Antônio João, no Centro de Dourados – MS e as Escolas Estaduais do Campo dos Distrito de Indápolis, Vila Vargas e Itahum....83
Mapa 05: Distritos de Dourados-MS localizados na área da Colônia Agrícola de Dourados (CAND).....92
Mapa 06: Rota entre a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, Distrito de Indápolis e a Praça Antônio João – Dourados-MS.....96
Mapa 07: Rota entre Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas, Distrito de Vila Vargas e a Praça Antônio João – Dourados-MS.....103
Mapa 08: Rota entre Escola Estadual Antonio Vicente Azambuja, Distrito de Itahum e a Praça Antônio João – Dourados-MS.....110

LISTAS DE QUADROS

Quadro I – Matrícula por Etapa e Modalidade de Ensino – Rede Estadual / MS.....56
Quadro II – Educação Básica do Campo – Escolas Estaduais do MS (2012 – 2018).....57

Quadro III – Matrícula por etapa e Modalidade de Ensino – Escola do Campo: Rede Estadual – MS – 2018.....68
Quadro IV – Situação das Matrículas entre o primeiro ano de funcionamento das escolas do campo e 2018.....73
Quadro V – Matriz Curricular – Escolas do Campo – Fundamental/2018.....76
Quadro VI – Matriz Curricular – Escolas do Campo – Ensino Médio – 2018.....76
Quadro VII – Sugestões de teorias e práticas das disciplinas específicas de cada área com a interligação com o eixo temático TVT.....107
Quadro VIII – Matriz Curricular – Ensino Médio Inovador – 2019.....113
Quadro IX – Matriz Curricular do Curso Técnico Agropecuário – Ensino Médio.....117
Quadro X – Conteúdo Programático: Curso Técnico em Agropecuária – Integrada ao Ensino Médio.....121

RESUMO

É objetivo dessa pesquisa analisar o modo como a geografia, enquanto disciplina do currículo escolar, vem sendo pensada e trabalhada no interior das escolas do campo no município de Dourados, Estado do Mato Grosso do Sul, a partir de 2011, sob a perspectiva dos professores e gestores escolares. Realizamos pesquisa junto a documentos e normativos que regeram (e regem) sobre a educação rural e do campo; analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e realizamos entrevistas com os gestores das escolas, professores de geografia e com o técnico representante da Secretaria de Educação (SED/MS), da Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação (COPEED) - SED/MS, na cidade de Dourados. Buscamos identificar como o ensino de geografia se desenvolve no interior dessas escolas, motivo pelo qual assistimos algumas aulas dos professores de geografia. O ponto de partida foi compreender a educação do campo, no Brasil e em Dourados-MS, enquanto processo histórico que responde por conquistas dos movimentos sociais na luta pela terra, entre os quais está a implantação da educação específica para os jovens e adultos do campo. Das entrevistas realizadas, tanto os professores de geografia, como os gestores das escolas, a especificidade da educação do campo tem se limitado ao eixo interdisciplinar TVT (Terra Vida e Trabalho). A percepção dos professores é de que não tem havido qualquer diferença entre o ensino de geografia das escolas urbanas e das escolas do campo, inclusive porque todas usam o mesmo referencial curricular, o mesmo calendário e os mesmos livros didáticos. Entre outras críticas, compareceu na fala dos professores, ainda, a apropriação da escola do campo pelo discurso do agronegócio, com a inserção de cursos técnicos e uso de material didático como a cartilha do "Agrinho"; a transformação de TVT em disciplina, a inexistência de referencial específico e/ou material didático para as escolas do campo. Observamos, também, na pesquisa realizada, contradições entre o dizer dos professores, a teoria que envolve os objetivos da educação do campo e a prática de sala de aula. Nesse sentido, embora sejam todas escolas *do* campo, verificamos que em sua maioria são ainda escolas *no* campo. Aspectos, contudo, que não desqualificam a existência dessas escolas, nem mesmo o trabalho dos professores de geografia que nela trabalham; antes pelo contrário, reforçam a necessidade de pesquisas e diálogos visando caminhar para construção de uma escola do campo e de uma geografia para as escolas do campo, sob a perspectiva da valorização do modo de viver campesino e não do lucro.

Palavras-chave: Professores de Geografia - Educação do Campo – Discurso, Teoria e Prática.

ABSTRACT

The objective of that research is to analyze how the geography, as a discipline of the school curriculum, has been thought and worked at the inside of rural schools in the County of Dourados, States of Mato Grosso do Sul, from 2011, under the perspective of teachers and schools' managers. We conducted research with documents and normative who ruled (and rule) on the field education; We analyzed the Pedagogical Political Projects (PPP) of the schools and conducted interviews with the school managers, geography teachers and with the technical representative of the Education secretariat (SED/MS), from Coordination of Specific Politics in Education (COPEED)- SED/MS, in the city of Dourados. We seek to identifiy how the teaching of geography develops. Within these schools, which is why we attend some classes of geography teachers. The starting points was to understand rural education, in Brazil and Dourados-MS, as a historical process that accounts for the achievements of social movements in the struggle for land, among which is the implementation of specific education for youth and adults in the countryside. Of the interviews conducted, so much the geography teachers, as the school managers, the specificity of rural education has been limited to the interdisciplinary axis TVT (Terra, Vida e Trabalho). The perception of teachers is that there has been no difference between the teaching of geography in urban schools and in rural schools, not least because they all use the same curriculum framework, some calendar and the same textbooks. Among other criticisms, attended the teachers` speck, yet, the appropriation oh the rural school by the agribusiness discourse, white the use of didactic material such as the "Agrinho" booklet; The transformation of TVT into discipline; The lack of specific reference and/or didactic material for rural schools. We also observed in the research carried out, contractions between the teacher's sayings the theory that involves the objectives of the field education and the classroom practice. In this sense, although they are all schools of countryside, we check what in your majority are yet schools ate the countryside; Aspects, however, that do not disqualify the existence of these schools, not even the work of geography teachers who work in them; On the contrary, they reinforce the need for research and dialogues aiming at building a rural school and a geography for rural schools, from the perspective of valuing the peasant way of live and not profit.

Keywords: Geography Teachers – Rural education – Discourse, Theory and Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO I – Educação do Campo no Brasil: contextualizando 21

1.1 – Avanços e Impasses *da* Educação do Campo..... 36

CAPÍTULO II – A Educação Básica do Campo no Estado de Mato Grosso do Sul: Aspectos de uma política educacional..... 51

2.1 – A Escola do Campo da Rede Estadual – MS: aspectos dos referenciais curriculares e das matrículas 67

CAPÍTULO III – Para entender o campo em Dourados – MS e os caminhos para as escolas *do/no* campo..... 86

3.1 – O Distrito de Indápolis e a escola do campo "Joaquim Vaz de Oliveira"..... 95

3.2 – O Distrito de Vila Vargas e a escola do campo "Presidente Getúlio Vargas" 102

3.3 – O Distrito de Itahum e a escola do campo "Antônio Vicente Azambuja"..... 109

CAPÍTULO IV – A geografia nas escolas do campo de Dourados-MS: entre discursos e práticas. Por uma escola do campo 126

4.1 Entre dizeres (e fazeres) sobre a escola do campo e a geografia: os sujeitos que constroem a educação do campo em Dourados-MS..... 129

4.2 – A realidade da educação do Campo nas escolas do campo em Dourados: relações possíveis entre TVT e Geografia..... 144

4.3 – O ensino de geografia na escola do campo: é diferente, mas é igual!? 156

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 176

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 188

DOCUMENTO OFICIAL 193

ANEXOS..... 198

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é resultante de um processo de investigação que se iniciou, no ano de 2016, com o trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Geografia, intitulado "O Ensino da geografia na educação do/no campo: Teorias e Práticas. A Experiência da Escola Estadual Dom Bosco – Distrito de Indápolis – Dourados – MS". O tema aqui proposto faz parte do aprofundamento e ampliação daquela pesquisa.

Quando decidimos fazer a pesquisa monográfica como trabalho de conclusão do curso de formação em geografia, pôde-se analisar e refletir sobre o cotidiano, nosso viver enquanto moradora em um distrito de Dourados, portanto de origem rural. À época, uma das condições apontadas, refere-se à nossa participação em um programa do Governo Estadual, denominado *Vale Universidade*[1], o qual nos proporcionou trabalhar na área escolar administrativa, iniciando no ano de 2017, pelo período de um ano e oito meses, na Escola do campo (estadual) "Dom Bosco".

Outra motivação, para além da pesquisa realizada, relaciona-se ao fato de que essa escola fez parte de toda nossa formação escolar e, ao voltar como estagiária, tendo encontrado uma outra escola, agora "do campo", foi bem instigante.

Além disso, foi realmente uma experiência fantástica retornar à escola, após conclusão do curso, como professora de geografia do projeto Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2017, assumindo uma função de formação, exatamente naquela que fora a base da formação em nível médio. Contudo, apesar de ser a mesma escola que estudamos, não era mais a Escola Estadual Dom Bosco (fisicamente). Aquela escola foi fechada devido deficiência de infraestrutura e também por estar localizada em um espaço privado, cedido pelos padres salesianos. Do ponto de vista burocrático, a escola e seus acervos, os gestores, alunos, professores e tudo mais da antiga escola Dom Bosco, foram transferidos para uma outra escola, a atual Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, basicamente a mesma escola do campo já pesquisada, mas com novo endereço, nova infraestrutura e até nova direção.

A elaboração da monografia possibilitou entrevistar o técnico da Educação Básica do Campo, do Mato Grosso do Sul, no ano de 2016, e a pesquisa de dissertação nos proporcionou entrevistá-lo mais uma vez, no ano de 2019. Há questões interessantes a

[1]Disponível em: http://www.sedhast.ms.gov.br/programa-vale-universidade/.
Acesso: 23 ago. 2019.

serem desvendadas no redirecionamento daquela escola para outro prédio, que inclusive tinha sido reformado[2], no ano de 2016, para atender a escola do campo instalada em 2011 e de lá retirada em 2017.

De fato, quando terminamos nossa monografia de graduação, fomos surpreendidas com essa situação antes mesmo da defesa. Aspectos ainda não explicados a contento e que requerem investigação. O distrito tinha duas escolas do campo, Escola Estadual Dom Bosco e Escola Estadual São José, ambas recém instaladas como do campo, a partir de 2011, e fechadas em 2017. Após o fechamento, as duas escolas foram unidas "burocraticamente", tornando-se a atual Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, que se encontra com uma nova estrutura física. Vale ressaltar que a escola Estadual São José também havia passado por reforma em sua estrutura em 2016[3]. Desde 2017, essa estrutura se encontra fechada e abandonada pelo estado. Houve em 2015 uma solicitação para que no antigo prédio da escola fosse implantado um Centro de Educação Infantil (CEIM), no distrito de Indápolis, para atender a população. No ofício enviado ao Governo do Estado[4], a Senhora Maria Cecília Amendola da Motta (Secretária do Estado de Educação) era favorável a cedência da estrutura física da Escola São José para adequação ao CEIM após o término da nova escola, o que de fato, até 2020, não aconteceu.

Sem dúvida, dar continuidade aos estudos iniciados (e instigada pela "curta vida da Escola do campo Dom Bosco") é a justificativa mais forte para o interesse pela temática "Educação do Campo".

Portanto, é possível afirmar que há acúmulo expressivo de experiência em relação a essa temática, não apenas no ponto de vista burocrático de uma escola com essa condição, mas também pela experiência como aluna, estagiária e professora na educação do campo.

Aprofundar a análise pareceu ser o melhor a fazer, até porque a monografia foi a primeira no curso de Geografia/UFGD a correlacionar a educação do campo, suas

[2] Reforma da escola Estadual Dom Bosco – 2016. Acervo da página do Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/search/top/?q=escola%20dom%20bosco%20reforma%20indapolis&epa=SEARCH_BOX. Acesso: 23 ago. 2019.

[3] Reforma da escola Estadual São José – 2016. Acervo da página do Blog. Disponível em: http://saojoseindapolis.blogspot.com/. Acesso: 23 ago. 2019.

[4]Fotos (Anexo I) do Oficio favorável a cedência da estrutura física da Escola São José para adequação para CEIM – 2016. Disponível em: https://www.facebook.com/search/top/?q=escola%20sao%20jose%20indapolis&epa=SEARCH_BOX. Acesso: 23 ago. 2019.

demandas formativas e as teorias, conteúdos e prática de ensino em geografia. Posto isso, é objetivo geral dessa dissertação analisar a geografia "que se ensina" e os desafios dos professores de geografia, que lecionam em escolas do campo do Mato Grosso do Sul, considerando a teoria presente na legislação que normatiza a implementação das escolas do campo, neste estado, desde 2011, cuja base é o fortalecimento identitário e valorização da vida e do sujeito do campo.

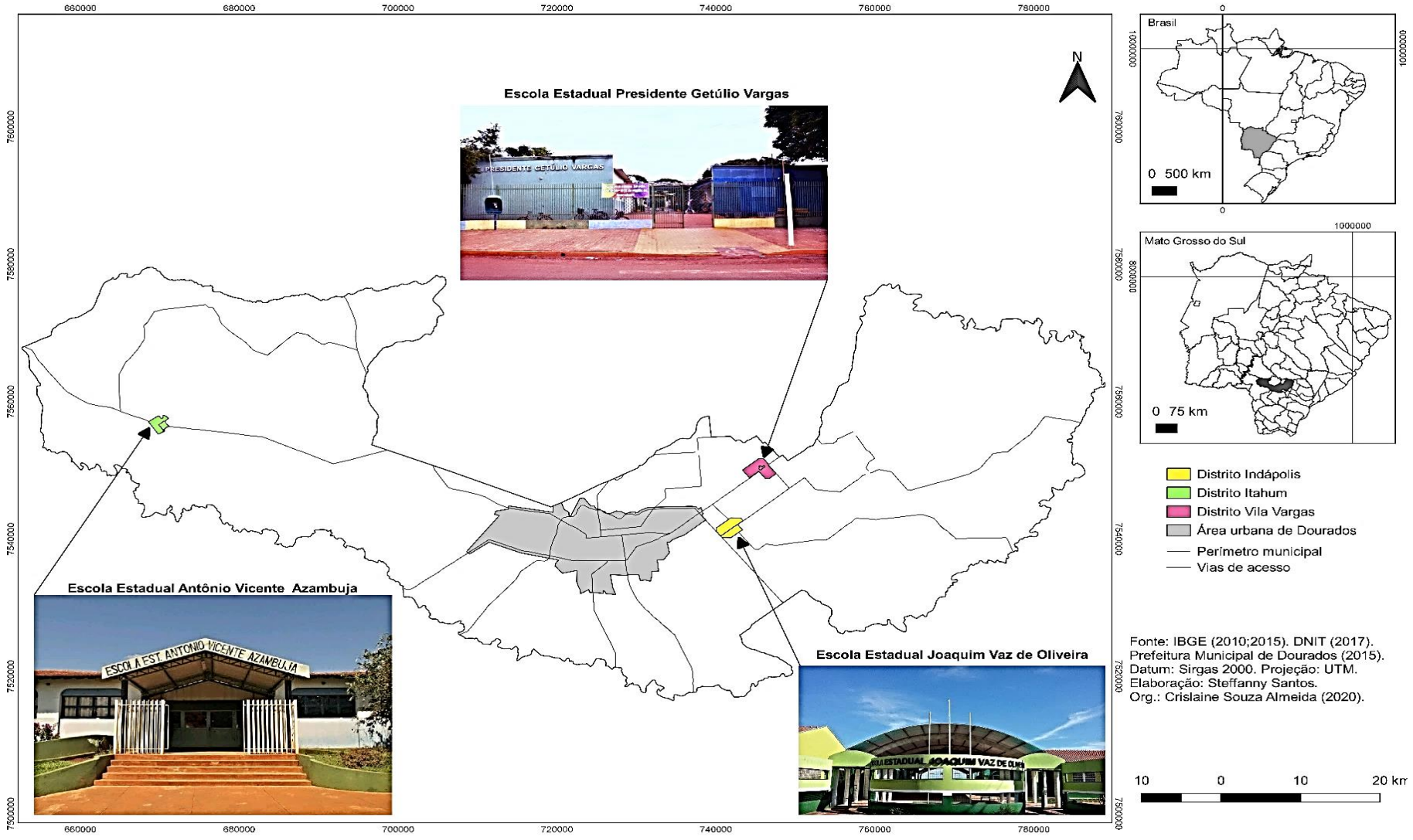
Nesse sentido, é preciso reconhecer que a proposta de educação do campo considera que sejam diferentes as práticas de ensino de geografia (e de todas as demais matérias escolares) nestas escolas.

Especificamente, a pesquisa coloca alguns caminhos e objetivos a serem também alcançados. Um objetivo importante é contextualizar a educação do campo e compreendê-la enquanto processo histórico que responde por conquistas do movimento social de luta pela terra, das últimas três décadas, mas que tem lastro em movimentos do começo do século XX.

Outro objetivo é analisar, para compreender, as contradições entre as lutas travadas nos/pelos movimentos, as políticas formuladas (discursos escritos) e os sujeitos envolvidos, fundamentalmente os professores, de Geografia e Terra – Vida – Trabalho (TVT) e suas práticas.

Esta pesquisa foi realizada em três escolas estaduais do campo, todas elas se encontram localizadas em distritos do município de Dourados e são elas: "Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira", que está localizada no distrito de Indápolis; "Escola Antônio Vicente Azambuja", que está localizada no distrito de Itahum e a "Escola Getúlio Vargas", que está localizada no distrito de Vila Vargas. Assim sendo são três escolas públicas do campo que correspondem a totalidade de escolas da rede estadual do ensino básico do campo do município de Dourados até 2019 (Mapa 01).

Mapa 01: Localização das Escolas Estaduais do Campo no Município de Dourados (MS) 2019.



Os procedimentos de pesquisa envolveram diálogos e levantamento documental. Nesse sentido realizamos amplo levantamento da legislação e procuramos acompanhar os movimentos governamentais quanto a atualização dos normativos, mas também do quanto as escolas a serem criadas e/ou fechadas, sob a perspectiva da Educação do Campo.

Com base em diálogos (em 2016 e 2019) com o técnico representante da Secretaria de Educação (SED/MS), da Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação (COPEED) – SED/MS, na cidade de Dourados, bem como a partir de levantamento teórico-metodológico e referenciais bibliográficos, pretendeu-se contextualizar a Educação para atendimento das pessoas que vivem no campo, no Brasil, de modo a compreender a passagem da chamada educação rural para educação do campo: diferenças, conquistas e até possíveis dificuldades e retrocessos. Essa contextualização serve para contribuir com a construção desse conhecimento e, fundamentalmente, refletir (para compreender) o papel das lutas e movimentos sociais no processo de consolidação de uma outra concepção possível de educação voltada à população rural, agora do campo.

Realizamos levantamentos e localizamos vários materiais (livros, ofícios, decretos), tivemos acesso aos projetos políticos pedagógicos (PPP) das três escolas, além do contato e assunção dos professores de geografia, que agendaram as entrevistas para o quarto bimestre de 2019. Assim como os professores, os gestores e um técnico também foram entrevistados.

As entrevistas foram organizadas em grupos de questões (Anexo VII - Foram 09 perguntas para os gestores, 10 para os professores de geografia e 14 para o técnico da SED/MS), alguns entrevistados optaram por apenas responder o questionário, já outros preferiram falar pessoalmente e essas foram gravadas e transcritas. Participaram da pesquisa 01 técnico representante da Secretaria de Educação, 04 professores de geografia, um deles, também professor do eixo Terra, Vida e Trabalho (TVT), e 03 gestores. Portanto havia 08 entrevistados, desses apenas 02 era do sexo masculino, e os demais do sexo feminino.

Sendo um número limitado de entrevistados, a preocupação em preservar esses profissionais, de modo que não possam ser identificados por outrem que venham a se interessar pela leitura desse trabalho foi constante, mesmo que eventualmente eles possam se conhecer. Assim, a identificação utilizada tanto para os professores de geografia – de 01 a 04 –, como para os gestores – de ‘‘A’’ a ‘‘C’’ –, teve como critério a sequência em que se deram as entrevistas e que só é conhecida por mim.

Para cada entrevista foi elaborado dois termos (Anexo VI), um para o professor de geografia e um especifico para a direção escolar, convidando a instituição escolar a participação da pesquisa e solicitando a autorização para realização da pesquisa, essa solicitação se deu por meio do "termo de consentimento livre e esclarecido" (TCLE).

Ainda que apresentemos uma pesquisa com um número expressivo de entrevistas, o que me possibilitou uma análise de discurso qualificada, ou seja, podendo apontar em cada fala as contradições entre a teoria e o discurso, arriscamos ir mais longe! Compreender em três pilares ''Discurso, Teoria e Prática''.

O discurso veio por meio das entrevistas, que por vez, foi para além dos entrevistados, ou seja, também são interlocutoras todas as pessoas que transpassaram nosso caminho durante o tempo de realização dessa pesquisa dentro das escolas, seja o aluno, cozinheira, secretária, porteiro, os professores de outras disciplinas que se reuniam na sala do professor ou, até mesmo, na hora de pegar carona de carro para se locomover até a instituição escolar; todos esses sujeitos fizeram parte direta ou indiretamente dessa pesquisa, de modo a somarem suas percepções com os documentos e os conceitos teóricos observados por meio das análises documentais: matriz curricular, referências bibliográficas, livro didático, PPP de cada escola, entre outros.

Tudo isso fez parte da nossa pesquisa, mas a ''Prática'', ou seja, a ideia de observar, a partir da sala de aula, aspectos do fazer docente acerca da geografia nas escolas do campo, e então poder analisar a relação entre ''Discurso e Prática'', ir para além da ''Teoria'', isso só foi possível através da oportunidade de assistir 16 aulas dos professores, de modo que acompanhamos cada professor durante um dia letivo, em aulas do ensino fundamental e/ou ensino médio. Todas as aulas foram observadas durante o período do 4º bimestre (2019). Essas observações em sala de aula, possibilitaram refletir sobre a teoria e a prática pedagógica vivenciada, bem como a forma como a geografia vem sendo trabalhada dentro das escolas do campo.

A educação do campo se mostrou ser, pela sua origem nas bases sociais, uma prática que diverge dos interesses do governo, sobretudo porque valoriza outras práticas sociais e territoriais. Assim, é preciso compreender que a escola do campo existe e resiste, mas isso se dá sob constante conflito de interesses de classes. Sob o neoliberalismo, no Brasil, as escolas e políticas diferenciadas estimuladas e criadas como políticas educacionais nos anos dos governos Lula e Dilma vem sendo submetidas a outros interesses que não são aos da sua origem, mas dominadas pela sua incorporação aos interesses das frações de classes dominantes, fundamentalmente ao agronegócio.

A grande questão é que os movimentos conquistaram a escola do campo, mas o processo de implementação tem encontrado esferas de poder e de práticas cristalizadas, impositivas como a questão dos conteúdos e da proposta curricular imposta pela Secretaria de Educação (SED/MS), além da perda de autonomia do professor de planejar seu trabalho. Além disso ainda tem o fato de que a educação do campo, bem como o papel da geografia no seu interior não é clara para todos os participantes do processo, seja professores, seja gestores, seja burocratas da SED, e também a comunidade, aonde a escola está inserida.

Assim, não estando devidamente explicitados os objetivos e orientados os trabalhos dos professores sobre esses objetivos, o que se percebe é que cada "grupo", nas diferentes escolas, pensam a educação do campo com mais ou com menos clareza sobre o sentido da existência dela, de seu sentido, da diferença com as escolas rurais, ou mesmo com as escolas urbanas, mas no caso dos professores de geografia, quanto ao papel da geografia dentro da escola do campo no sentido de valorização da vida do/no campo.

No primeiro capítulo, que estamos denominando "Educação do Campo no Brasil: contextualizando", dispusemo-nos a contextualizar a trajetória tecida pela educação rural e a educação do campo, destacando os principais avanços e impasses. Além da análise sobre Educação do Campo, a qual, conclui-se, está contida nos princípios do paradigma da questão agrária (PQA), enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário (PCA). Essa fundamentação teórica foi essencial para entender as diferenças que estão colocadas, para a educação do campo e a geografia, enquanto disciplina do currículo escolar, no sentido de analisar se comparecem nas escolas estudadas e na prática dos professores de geografia.

No segundo capítulo, chamado: "A Educação Básica do Campo no Estado de Mato Grosso do Sul: Aspectos de uma política educacional", a proposta é analisar aspectos da política de implementação da educação básica do campo, no estado do Mato Grosso do Sul, refletindo sobre aspectos dos referenciais curriculares, inclusive, que envolvem a criação e implementação da disciplina (eixo) Terra, Vida e Trabalho (TVT), entendida como condição diferencial para as escolas do campo. Envolve, portanto, os possíveis desafios que essa prática educacional enfrenta para que o espaço escolar do campo se configure como tal. Nesse sentido, é preciso compreender: o que muda ou mudou sob o ponto de vista da formação dos estudantes da rede básica a partir das escolas do campo? Para as disciplinas escolares, como geografia, o que muda sob o ponto de vista da relação teoria-prática na formação?

No capítulo três, “Para entender o campo em Dourados-MS e os caminhos para as escolas *do/no* campo”, debruçamo-nos sobre o contexto histórico de consolidação do espaço sul-mato-grossense. A partir da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), analisamos o processo de formação territorial dos distritos, onde as escolas em análise estão localizadas, para entender o campo em Dourados, bem como entender o porquê dessas escolas se constituírem como escolas do campo. Nesse capítulo também analisamos e relacionamos os projetos políticos pedagógicos e curriculares das escolas do campo, visando também contextualizá-las e analisá-las, sob a ótica dos gestores e professores de geografia.

No quarto capítulo, “A geografia nas escolas do campo de Dourados-MS: entre discursos e práticas. Por uma escola do campo”, pretendemos analisar os diálogos realizados com os gestores e professores de Geografia e TVT (Terra – Vida – Trabalho) das escolas do campo pesquisadas, a serem realizadas no quarto bimestre 2019, mas também pelas observações em sala de aula, refletindo sobre a teoria e a prática pedagógica vivenciada, bem como da forma com que a geografia vem sendo trabalhada.

Essa pesquisa não seria possível sem a disposição de todos os sujeitos que participaram e se dispuseram a colaborar com a investigação, e sem a ajuda e orientação da Prof.ª Dr.ª Silvana de Abreu, que nos auxiliou desde a definição do tema, e nas análises iniciais e limitadas desta pesquisa. Desta forma, afirmamos a importância da pesquisa em analisar os dizeres e as experiências dos professores de geografia e TVT nas escolas do campo em Dourados-MS, sem perder de vista o projeto político e pedagógico pelo qual essas escolas foram pensadas e criadas, qual seja, dar valor a condição de viver e ser do campo para além do capital.

CAPÍTULO I

Educação do Campo no Brasil: contextualizando

Neste capítulo nos propusemos a contextualizar os caminhos da educação voltada para trabalhadores do campo no Brasil, do século XX aos dias atuais, como pano de fundo para compreender o contexto em que as escolas do campo da rede estadual do município de Dourados (MS) foram criadas e implementadas.

Segundo Carvalho (2008, p.54), desde o início do século XX até a década de 1930, "o Brasil era predominantemente agrícola". O censo de 1920, por exemplo, registrou que "apenas 16,6% da população viviam em cidades de 20 mil habitantes ou mais [...] e 70% se ocupavam de atividades agrícolas". A evidência é tal que as reformas ou tentativas delas, que existiram no início do século passado, inclusive a Constituição de 1934, não beneficiaram os que residiam e trabalhavam nas áreas rurais, à exceção dos filhos das elites agrárias. Naquele período (sobretudo na terceira década) estava se processando a industrialização no país e se constituindo novas/velhas forças políticas no Brasil.

A Educação nos territórios rurais foi mencionada pela primeira vez no Título IV, da Constituição Federal de 1934, "Da Ordem Econômica e Social", da seguinte maneira:

> Art. 139 – Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, por fazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito. (BRASIL, 1934)

Observa-se, na carta magna de 1934, aparente ambiguidade. A crise no setor cafeeiro e a diminuição nas importações de bens de consumo que fomentaria a indústria nacional e a migração de trabalhadores para os centros industrializados era realidade, contudo, ainda interessava à elite agrária a fixação no campo. Podemos observar essa questão no Art. 121:

> O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas. (BRASIL, 1934)

O discurso para fixar o homem no campo é ideológico e estava pautado na preocupação com a questão econômica do Brasil, conforme descrito nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

> Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da **importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo.** (BRASIL, 2001, p.5, grifo nosso)

A educação escolar para os povos dos territórios rurais entra em pauta, na contraposição ao processo intenso de urbanização e industrialização, a partir dos anos trinta do século XX. O processo de industrialização contribuiria para o crescimento de algumas cidades, tendo gerado ameaças à organização social e econômica, sob argumento de perda de produção, já que parte dos trabalhadores se mobilizam em busca de trabalho nas indústrias.

As três primeiras décadas do século XX são de crescimento do modo de vida industrial-urbano e isso requer ações do Estado, no sentido de diferenciar demandas, como a escola para os filhos de trabalhadores (da cidade e até do campo). Para os trabalhadores, era básica, técnica, voltada para o trabalho, enquanto a escola para os filhos da elite, futuros dirigentes do país, era forjada sob bases liberais e erudita. Ratifica-se, pois, a divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual e a quem cabe cada lugar na escola e na sociedade.

Por outro lado, destacamos a definição da destinação de recursos para as escolas rurais, como descrito na Constituição de 1934:

> 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)

Considerando Kang (2017), havia pouco espaço para atender a educação rural para além da norma magna; na prática, efetivamente o que estava mais claro seria atender à crescente demanda de trabalhadores e filhos de trabalhadores (aprendizes) para o desenvolvimento dos processos industriais em franco crescimento:

> 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, grifos nossos)

A consequência dessa e outras ações foi que no ano de 1937 Getúlio Vargas agregaria forças, fecharia o Congresso Nacional e implementaria um Golpe de Estado (conhecido como Estado Novo). Nesse contexto, a escola rural seria lembrada com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural visando: "expansão do ensino e preservação da arte e folclores rurais [...] o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo" (MAIA, 1982, p. 28).

Observa-se que a intenção de implantação da ''Educação Rural'' seria introduzida para atender aos interesses da classe dominante com objetivo de conter o "movimento migratório e elevar a produtividade no campo" (BRASIL, 2001, p. 5).

Veja-se que a política colonizadora e a política de educação caminharam respaldando politicamente a fração da classe dominante agrária, hegemônica no Brasil, historicamente, e no mercado mundial.

Ainda que o processo de industrialização interna já estivesse em franco acontecimento, desde a crise de 1929, com a Queda da Bolsa de Nova York, o Brasil de Vargas e do Estado Novo incentivaria a ocupação das fronteiras nacionais e o interior do território brasileiro com a instalação de projetos agrícolas para mobilização de brasileiros, agricultores a serem desbravadores do planalto central e fronteiras latino-americanas. Ao mesmo tempo, fomentaria a indústria nacional no sudeste brasileiro, principalmente São Paulo, de onde saíram os produtos industrializados a serem consumidos no Brasil. Não é à toa, portanto, a preocupação com a educação rural, principalmente a partir da Constituição de 1937 e do Estado Novo, com franco discurso nacionalista e centralizador.

Nessa perspectiva, garantir as fronteiras[5] nacionais e manter o homem no campo era um discurso impresso no nacionalismo centralizador do governo ditador. As Constituições de 1937 e de 1946 permitiram que a educação rural fosse ofertada pelas

[5] O Território de Ponta Porã foi um território federal brasileiro criado em 13 de setembro de 1943, conforme o Decreto-lei n.º 5.812, do governo de Getúlio Vargas.
Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del5812.htm.
Acesso: 24 ago. 2019.

“empresas”, por exemplo, seguindo os moldes do que também foi estabelecido para o setor das indústrias, para os operários. O objetivo seria garantir o aprendizado das letras para ler e escrever, mas fundamentalmente formar o sujeito servil para o trabalho, dentro do pressuposto ainda válido de desvalorização do modo de vida rural. Isto é, a educação rural esteve voltada (nas segunda e terceira décadas) aos conhecimentos básicos e de ciclo curto, pois se entendia não ser necessário aos sujeitos do campo conhecimentos mais complexos. A educação rural se constituiu numa ação “compensatória”, tratando os sujeitos do campo como incapazes de tomar suas próprias decisões. Acreditava-se, naquele momento, não ser necessário aos sujeitos do campo, que lidam com a roça, aprender conhecimentos complexos, que desenvolvam sua capacidade intelectual.

Portanto, a educação rural focava no conhecimento técnico ao trabalho do campo e ao conhecimento básico. A nova Constituição Brasileira, de 1946, trará outras modificações para a educação 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, respeitados 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)

Veja-se que o Estado assume apenas a educação primária (que seria as quatro primeiras séries iniciais) e transfere a responsabilidade pela educação dos moradores do campo e da cidade para o capital privado, sobretudo as empresas que empregam adultos e crianças a serem por elas educadas. A obrigatoriedade às empresas agrícolas ainda

persiste na Constituição de 1967 e na emenda de 1969[6]:

> 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.

[6] Segundo KERBER (2011), a constituição de 1967 recebeu em 1969 nova redação conforme a Emenda Constitucional n° 1, decretada pelos "Ministros militares no exercício da Presidência da República". A Constituição é considerada por alguns especialistas, em que pese ser formalmente uma emenda à Constituição de 1967, uma nova Constituição de caráter outorgado. A Constituição de 1967 foi alterada substancialmente pela Emenda nº 1, baixada pela Junta Militar que assumiu o governo com a doença do presidente Costa e Silva, em 1969. A Junta intensificou a concentração de poder no Executivo, dominado pelo Exército e, junto com o Ato Institucional nº 12, permitiu a substituição do presidente por uma Junta Militar, apesar da existência do vice-presidente Pedro Aleixo, o que, para alguns, teria sido novo golpe dentro do golpe. Além dessas modificações, o governo também decretou uma Lei de Segurança Nacional, que restringia severamente as liberdades civis (como parte do combate à subversão) e uma Lei de Imprensa, estabelecendo a censura federal.
Disponível em: http://local.cnecsan.edu.br/revista/index.php/direito/article/view/9. Acesso: 25 ago. 2019.

> 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, grifos nossos)

A Constituição de 1967 rege que a educação em todos os níveis deverá ser pública, sendo que apenas o primário será gratuito. Os demais níveis seriam gratuitos apenas para quem demonstrar não ter condições. Caberia aos governos estaduais promover a educação em diferentes níveis e também ficariam responsabilizadas as empresas (comerciais, industriais e agrícolas) do ensino para seus trabalhadores e filhos de trabalhadores.

De fato, observa-se que não houve efetiva preocupação com a educação rural e sim com a educação urbana, sobretudo porque a questão da empresa agrícola era evidentemente mais difícil de chegar à exigência da norma. Além disso, o controle era também dificultado na cidade, uma vez que havia pouca ou nenhuma estrutura para isso, de modo que, nas áreas rurais, isso se tornava um problema maior ainda.

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 4.024, de 20 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, grifo nosso)

Portanto, desde os anos de 1940, passando também pelos anos 60 e 70, no auge da Ditadura Militar, foi implantado o modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário; os currículos eram elaborados com enfoque tecnicista para atender ao processo de industrialização e ao urbano, embalados pelo Projeto Brasil Potência, sob financiamento externo.

> 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. O movimento conhecido como "Plante que o João garante", de responsabilidade do Presidente militar João Figueiredo, estimulou e financiou a produção para ampliação da balança comercial, fecha o período ditatorial brasileiro 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).

Nos anos de 1980, seguiu-se a continuação dos programas oficiais (modelo Escola-Fazenda) com a intenção de expandir o ensino fundamental no campo, de melhorar a qualidade de ensino e também de reduzir a evasão escolar, bem como, redistribuir equitativamente os benefícios sociais (ARAÚJO, 2004). Entretanto, cabe ressaltar, que no início da oitava década do século XX, a economia do país encontra-se em intensa instabilidade, com endividamento externo e inflação altíssima, tudo devido à implantação do modelo econômico tecnocrático, pelo regime militar, e que baseava-se em vultosos empréstimos externos; se a pobreza sempre assombrou as populações rurais, do interior do país e também das periferias urbanas, o modelo de crescimento econômico centralizado e excludente em mais de duas décadas de ditadura foi significativo para aumentar a desigual distribuição de renda, admitindo o estado de pobreza de milhões de brasileiros, principalmente no meio rural.[7] Nesse sentido, Gonçalves Neto (1997) afirma:

> O setor agrário não ficou alheio a essas transformações. Basta lembrar que os anos 80 iniciam-se com o governo colocando como meta o alcance de um tríplice objetivo no campo: **produzir alimentos, gerar excedentes exportáveis e substituir produtos que pesassem desfavoravelmente em nossa balança comercial** (GONÇALVES NETO, 1997, p. 19, grifo nosso)

Desse modo, as alternativas do governo militar em relação aos programas e projetos voltados para o desenvolvimento da educação, não garantiram aos trabalhadores do campo lá permanecessem de forma produtiva (ARAUJO, 2004).

A situação de crise intensa levou ao processo de redemocratização "*a la* brasileira", com eleição indireta de Tancredo Neves (que faleceu sem tomar posse em 1985) e José Sarney (que foi empossado e governou por cinco anos), assembleia constituinte e nova constituição em 1988 (ABREU, 2014, p. 285).

Nesse processo, os movimentos sociais, como o MST, intensificariam as lutas de (re)ocupação das terras improdutivas, ao lado da luta por uma educação diferenciada. Encontramos em Leineker e Abreu (2012) uma análise importante:

> 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

[7] Ver LEINEKER e ABREU, 2012, p. 10.

> 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 espraiado 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 (LEINEKER; ABREU 2012, p.11–12, grifo nosso).

Veja-se que a Constituição de 1988 reflete as disputas dos movimentos sociais (de esquerda e de direita; dos trabalhadores e dos patrões) e negociações conquistadas no âmbito do processo Constituinte, que levou 60 meses. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 marcaria a ascensão de diversos movimentos sociais, entre eles aqueles que se colocariam em defesa de debater políticas educacionais diferenciadas, a serem designadas para os moradores do campo.

Os anos seguintes foram marcados por discussões e debates em torno da elaboração e aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394 /1996), aprovada já no Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Assim, em 1996, decorrente de muitos debates e embates, com muitos interesses divergentes e contraditórios, aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em um momento de disputa político-ideológica entre intelectuais da luta pela educação emancipatória e intelectuais neoliberais. A LDB brasileira representaria e expressaria essa diferenciação e contradição, dando autonomia às instituições que atuam na educação do campo, com currículos e organização própria. Entende-se que há conquistas de sentidos e significados identitários trazidos pela Constituição de 1988 e que se explicitam na LDB/1996.

> Art. 28. Na oferta da educação básica para a zona 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.

Assim, a Lei 9.394/1996 é um marco na Educação brasileira, uma vez que permitiu a diferenciação curricular, garantindo, além da base comum, uma base diversificada, de acordo com as características regionais e locais onde estiver inserida a rede de ensino. Ao reconhecer legalmente a diversidade social e cultural, possibilitou a definição de diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo — um projeto de desenvolvimento no qual as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos, pressupondo a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, reafirmando a identidade da escola do campo.

Esse novo formato de educação tem como princípio contribuir com a luta pelo direito de permanecer em seu local de origem e de ter acesso a uma educação que leve em conta seu modo de ser e de viver. Portanto, a Educação do Campo se constitui numa ação "emancipatória" – incentiva os sujeitos do campo a pensar e agir por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura. Emancipar significa romper com a tutela de outrem, significa ter a possibilidade de tomar suas próprias decisões, segundo seus interesses e necessidades.

A educação do campo deve ser, portanto, diferenciada, sendo uma reformulação da clássica educação rural. Podemos dizer que ensino na "zona rural" esteve voltado para o desenvolvimento dos interesses do trabalho mais do que para a formação de sujeitos e conhecimentos.

Nesse sentido, a crítica é que os sujeitos do campo vivem o atraso que se expressava na representação do ''Jeca Tatu'' (Figura 01): roupas surradas, linguagem rude e errada. A figura de Jeca Tatu sobrevive no imaginário coletivo e compõe uma série de nomenclaturas depreciativas do/ao sujeito do campo: Preguiçoso, Doente e Ignorante.

O homem rural é também reconhecido como o "caipira", demonstrando o estereótipo de "dependência e ignorância" associado ao modo de viver rural. Trata–se de compreender que a vida rural e a ignorância vão sendo consolidados como sinônimos. Assim, a educação rural parte da ideia de "educar" esse sujeito que vive e trabalha "na roça" para a vida e os valores urbano-industriais.

Um exemplo dessa desvalorização do modo de vida no campo refletia-se na prática de ensino. O conhecimento da escola da cidade e da escola rural não se diferenciava, assim como as experiências das famílias do campo. A escola e a educação

escolar realizavam-se pelas mesmas cartilhas e conhecimentos em extensão definidos “de costas” para o rural e “de frente” para o urbano, contribuindo para a perda de sentimento de pertencimento ao lugar e consequentemente identidade.

Figura 01 – Jeca Tatu[8]
(Monteiro Lobato: 85 Milhões de exemplares)

Fonte:https://colecionadordesacis.com.br/2018/01/24/monteiro-lobato-jeca-tatuzinho-1925/.
Acesso em: 20 de abr. 2019.

O Rural expressa-se no modo de vestir, de andar, de circular pela cidade e se assombrar com os seus movimentos, alimentando baixa autoestima e contribuindo com o processo de migração campo-cidade.

Portanto, os sujeitos do campo são estimulados a viver como sujeitos da cidade e desprezar os valores e costumes da área rural.

O binômio campo/cidade sempre carregou uma marca que reflete outros

[8]**Jeca Tatu** é uma das figuras geradas 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 desnudos, 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 20.
Disponível em: http://www.infoescola.com/biografias/jeca-tatu/. Acesso: 15 abr. 2019.
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.

binômios, como moderno/atrasado, desenvolvido/subdesenvolvido. A cidade sempre ligada à técnica, tecnologia, agilidade, modernidade e *bom*; já o campo ao tradicional, lento, moroso, atrasado, retrocesso e *ruim*.

No processo de superação desse estereótipo, o movimento pela educação do campo passou por várias conquistas após ser decretado o "*direito a educação para todos*" que levaram a avanços significativos. Após a CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, vai delinear as principais ideias que norteiam as práticas educativas no campo, quanto à metodologia, à didática, ao calendário escolar etc. Contudo, ainda que na lei apareçam expressões de uma educação básica que atenda as especificidades do campo, a realidade do ensino permanece enraizada às características das escolas urbanas.

> [...] as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os [...] sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar.[...] 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. (CALDART, 2003, p.4 –7)

Concordamos com Caldart (2003) de que é necessário a escola diferenciada para a população do campo. Da mesma forma concordamos com o técnico representante da Secretaria de Educação (SED/MS) de que a escola é uma conquista dos movimentos sociais:

> Lembrando que essa (escola) foi uma das condições de luta dos movimentos sociais e dos povos do campo, sabendo que o campo é local de vida, então nada mais justo que a educação seja emancipatória, ou seja, construída a partir da realidade e anseios da comunidade local, pois não há razão nem condições de se aplicar uma educação urbana em uma realidade rural.
> A educação do campo foi uma conquista dos povos do campo e dos movimentos sociais, não foi uma política imposta ou gratuita. Observando a realidade educacional camponesa, os movimentos sociais, instituições e os povos do campo, organizara-se e passaram a reivindicar o reconhecimento de educação do campo e no campo, e a partir do reconhecimento reivindicaram políticas públicas para o campo (Entrevista, 19/08/2016).

Todavia, os movimentos sociais do campo mantêm-se ativos a tais questões educacionais e por meio de práticas reivindicativas, em 1998 organizaram a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo[9].

[9]Disponível em: file:///C:/Users/adm/Downloads/Conferencia%20Nacional%20Por%20Uma%20Educacao%20Basica%20do%20Campo%20-%201998%20-%20Compromissos%20e%20desafios.pdf Acesso: 15 abr. 2019.

Essa Conferência[10] teve por objetivo defender o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação, com respeito às suas especificidades, contrapondo às políticas compensatórias da educação rural, uma ideia de produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo.

Nesse sentido, é necessário entender que se trata de debater, para diferenciar, a educação rural e educação do campo.

Segundo Almeida (2017):

> A educação rural, de acordo com a literatura estudada, esteve mais voltada ao controle sobre trabalhadores e sua condição de mão de obra, em detrimento da formação para a vida e acesso ao conhecimento. A vida rural (e a população rural) sempre foi ligada ao atraso, de modo que a educação rural foi sempre uma cópia ruim do ensino da cidade. Assim, a perspectiva para quem estava no campo era mandar os filhos em busca de outras oportunidades na cidade. Evidentemente que não é a escola rural que seria responsável pelo êxodo rural. Contudo, a valorização da vida urbana, as perspectivas de acesso a serviços e oportunidades de futuro; os conhecimentos formalizados e em extensão, juntamente com as políticas de educação formuladas na segunda metade do século passado corroboraram para a extinção de muitas escolas rurais e a opção de mobilização dos alunos para escolas na cidade e distritos. (ALMEIDA, 2017, p. 58)

Assim, para compreender a diferenciação entre escola rural e do campo, encontramos condições de avançar no tema a partir da compreensão dos chamados paradigmas da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário.

Para Fernandes e Molina (2004, p. 33):

> [...] construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la. Quem faz isso? São todos os protagonistas desta realidade. Quem tem papel importante nesse processo são os sujeitos produtores do conhecimento e os sujeitos que acreditam neste saber e o utilizam para transformar a realidade.

Na Educação do Campo o paradigma esteve e ainda está em um processo de construção de conhecimentos que procura contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais – campo como espaço de vida. As pesquisas a respeito do campo brasileiro, nas grandes áreas do conhecimento, estão sendo desenvolvidas a partir de dois

[10] A ideia da Articulação surgiu no processo de preparação da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia /GO, de 27 a 31 de julho de 1998. A ideia da Conferência, por sua vez, surgiu durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) feito pelo MST com apoio do UNICEF e UnB um ano antes. A Conferência, promovida em nível nacional pelo MST, pelo CNBB, UnB, UNESCO, e pelo UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionados à educação básica do campo. Disponível emhttp://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf. Acesso: 16 abr. 2019.

paradigmas: Paradigma da Questão Agrária – PQA e Paradigma do Capitalismo Agrário – PCA.

> PQA defende a tese da recriação camponesa, entende que o desenvolvimento do capitalismo no campo se faz a partir de um movimento desigual e contraditório. No PCA, a tese principal é da metamorfose do campesinato em agricultor familiar a partir da integração do camponês ao mercado. (CAMACHO, 2014, p. 8)

A diferença fundamental entre o PQA e o PCA relaciona–se às diferentes perspectivas em relação ao capitalismo. Segundo Fernandes (2006):

> 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. (FERNANDES, 2006, p. 9)

Neste sentido, percebemos que 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. (FERNANDES, 2006, p. 9)

Ainda, para o autor:

> A pesquisa em Educação do Campo ou em Educação Rural parte desses referenciais teóricos. Os pesquisadores que trabalham com o campo brasileiro, para garantir a coerência de seus projetos, partem desses paradigmas. Esses pontos de partida são fundamentais para a construção dos métodos de análise e definição das metodologias. A partir dessas determinações, os pesquisadores **utilizam conceitos** que expressam visões de mundo diversas e que constroem os distintos projetos de desenvolvimento do campo. Para a **Educação do Campo, desenvolvimento e educação tornarem-se indissociáveis. Para a Educação Rural, desenvolvimento é apenas um tema a ser estudado.** Compreendendo o Campo como um território, a Educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento. Compreendendo o Rural como uma relação social do campo, a Educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento predominante, no caso: o agronegócio. (FERNANDES, 2006, p.9, grifos nossos)

Acompanhando os autores é possível perceber que existe um elemento importante que está na origem do conceito de educação do campo, que se fez nas demandas dos

movimentos camponeses sem terra e assentados para construção de uma política educacional voltados para os assentamentos de reforma agrária, fundamentalmente, mas que tinham suas bases já nos acampamentos.

A Educação no âmbito da Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Assim, no campo, os territórios do campesinato[11] e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais.

> Um exemplo importante é que enquanto **o agronegócio** organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, **o campesinato** organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. **A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea**. A composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos. Gente, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem do território camponês. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato. (FERNANDES, 2006, p.7, grifos nossos)

Concordamos com Fernandes (2006) na medida em que permite compreender que o campo é formado por diferentes territórios, que exigem políticas econômicas e sociais diversas. A Educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Mas é sobretudo a possibilidade de formação de sujeitos capazes de discernimento sobre sua condição e função na sociedade.

Desse modo, Fernandes e Molina (2004, p. 32) afirmam que:

> O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios.

[11] Segundo Fernandes (*apud* Camacho, 2017, p. 6), no âmbito da territorialização do campesinato, destaca-se que a expansão dos territórios tem como fator importante a luta pela terra e as políticas de reforma agrária. No entanto, o capital tem o poder de se territorializar mais rápido que o campesinato por causa das desigualdades geradas pelo modo de produção capitalista, que expropria o campesinato de seus territórios. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo10/agronegocioeagriculturafamiliarmodelosagricolasdedesenvolvimentoquesecontrapoem.pdf. Acesso: 22 Nov. 2020.

> O conceito de território não é utilizado [...] apenas como referência ao espaço geográfico controlado por determinada instituição ou relação social. Também é utilizado para representar o poder das teorias nos processos de transformação da realidade.

Nesse sentido, Fernandes (2012, p.746) afirma que:

> O **território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existênc**ia. O **território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família,** que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente a agropecuário, e contribui com a **maior parte da produção de alimentos saudáveis**, consumidos principalmente pelas populações urbanas. **O território camponês entendido como fração ou como unidade é o sítio, o lote, a propriedade familiar ou comunitária**, assim como também é a **comunidade, o assentamento, um município onde predominam as comunidades camponesas**. (grifos nossos)

Assim sendo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional, ou seja, uma Educação do Campo que atenda sua diversidade e amplitude. De acordo com Caldart (2008, p. 71–72):

> A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma **política educacional para comunidades camponesas**: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, **seu território, sua identidade**. A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. **E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade.** (Grifos nossos)

Estes, e tantos outros impasses, configuram–se em desafios e limites para consolidação da escola pública para todos. Revelam, ainda, que há muito que avançar, em relação à educação do campo, sobretudo porque a prática docente, em grande parte, mas também a gestão das escolas, parece não estar sintonizados com o significado da educação do campo, já expresso pelos autores.

1.1 – Avanços e Impasses *da* Educação do Campo

Entre 1997, quando aconteceu o I ENERA (Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária[12]), e 2019, ano de levantamento dos nossos dados, são mais de duas décadas e é possível referenciar os principais avanços e impasses em relação às principais políticas educacionais relacionadas à Educação do Campo. Quando pensamos na Constituição Federal, de 1988 até 2019, são mais de três décadas! É evidente que não seria possível ficar esperando pelo Congresso Nacional, ou mesmo pelos Governos Federais, para que se tomassem providências quanto à regulamentação da educação diferenciada, reconhecida na carta magna.

Assim, o I ENERA, organizado pelos movimentos sociais, educadores do campo e instituições de ensino, buscando políticas públicas específicas para a educação do campo, foi um evento significativo e tinha como objetivo discutir questões pertinentes a melhores condições na educação dos perímetros rurais e como resultado do evento definiu-se por prioridade a questão do analfabetismo de jovens e adultos, que viviam e participavam dos movimentos de ocupação, assentamento e reivindicação da Reforma Agrária no Brasil , o que não excluía o apoio a outras alternativas. As razões para essa opção foram, segundo o 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)

Ao fim do Encontro, foram eleitos representantes para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos. Foi elaborado um documento e apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. 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),

[12] Disponível em: http://www.incra.gov.br/pronerahistoria. Acesso: 19 abr. 2019.
Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1997%20%E2%80%93%20Manifesto%20das%20educadoras%20e%20dos%20educadores%20da%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20ao%20povo%20brasileiro%20-%20MST.pdf . Acesso: 19 abr. 2019.

vinculado ao Gabinete do Ministro da Política Fundiária, que aprovou o seu Manual de Operações.

> O [I] ENERA ajudou a propagandear, no sentido positivo, que o MST não se preocupa só com terra, se preocupa também com escola, com educação. Existe a compreensão de que o MST deve lutar contra três cercas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância. Esta última não no sentido apenas de alfabetizar pessoas, o que é simples, mas no sentido de democratizar o conhecimento para um número maior de pessoas. O desenvolvimento depende disso. (...) Para nós, tão importante quanto distribuir terra é distribuir conhecimento. Somos parte de um processo amplo de desenvolvimento do meio rural, para que consequentemente as pessoas se desenvolvam, sejam mais felizes e mais cultas, mesmo morando na roça. O Brasil tem uma visão das elites de que quem mora no meio rural é atrasado, é o fim do mundo, não tem futuro, é o inferno, na cidade é o bom. Nossa visão com esse programa agrário é justamente ao contrário: só é possível desenvolver o Brasil, fazer com que os pobres tenham uma vida melhor, se desenvolver o meio rural. (MOLINA, 2003, p. 49–50)

Em **2001**, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) do país, Lei nº 10.172/2001[13]. O PNE 2001–2010 trouxe um diagnóstico duro da realidade educacional brasileira em todos os seus níveis e modalidades, especificou diretrizes e propôs quinze objetivos e metas a serem alcançados em diferentes prazos, de acordo com cada segmento, porém nunca superior a dez anos.

> 1 – Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho.
> 2 – Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação profissional, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo.
> 3 – Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade.
> 4 – Integrar a oferta de cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permitam aos alunos que não concluíram o ensino fundamental obter formação equivalente.
> 5 – Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio.
> 6 – Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de

[13] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso: 19 abr. 2020.

> educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho.
> 7 – Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores.
> 8 – Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional.
> 9 – Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico.
> 10 – Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional.
> 11 – Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa.
> **12 – Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região.**
> 13 – Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável.
> 14 – Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o treinamento e retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de competitividade e produtividade, possibilitando a elevação de seu nível educacional, técnico e de renda.
> 15 – Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à educação tecnológica e formação profissional (BRASIL, 2001, p.05–06)

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. (BRASIL, 2002, p. 32)

A elaboração das diretrizes operacionais contou com a participação efetiva das organizações e movimentos sociais que faziam parte da "Articulação Nacional". Segundo

Lima (2016), em entrevista: “Essa resolução 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.”

Em **2004,** já no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) no âmbito do Ministério da Educação. Com a SECAD/MEC ocorreu a inclusão da Educação do Campo na estrutura do governo federal. Esta Secretaria tinha, entre outros objetivos, a diversidade rural, sendo responsável pela educação indígena, quilombola, ribeirinha, entre outras.

Com intenção de deter o processo de exclusão escolar sofrido ao longo dos tempos, a SECAD promoveria a formação de professores, gestão escolar e o ensino técnico. Como resultado, alguns avanços foram conquistados; é o caso da criação da Coordenação Geral da Educação do Campo e posteriormente (a partir dela, inclusive) a possibilidade de criação da Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e programas governamentais como o Projovem Campo[14] (Saberes da Terra), por exemplo.

Em **2006**, o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – , em discussão desde o I ENERA, tornou-se uma política para o campo, através da qual se obteve o primeiro curso nessa modalidade no estado de Mato Grosso do Sul, que foi o Curso de “Licenciatura em Ciências Sociais”, na Faculdade de Ciências Humanas/UFGD (Universidade Federal Grande Dourados[15]).

Com a metodologia da “Pedagogia da Alternância[16]”, que viria a se tornar

[14]O ProJovem Campo - Saberes da Terra oferecia qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa objetivava ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra. Acesso em: 21 abr. 2019.

[15]O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais para populações assentadas começou a ser pensado pela UFGD em agosto de 2006, quando movimentos sociais procuraram professores/as da universidade para a criação de um curso superior destinado a atender pessoas que vivem em assentamentos rurais. Naquele momento, foi constituída uma comissão para elaboração do projeto pedagógico, e para fortalecer as atuações e atender a um maior número de segmentos foram chamados todos os movimentos sociais do Estado, formando, assim, uma grande parceria entre a UFGD/MDA/PRONERA/INCRA de Mato Grosso do Sul e Movimentos Sociais Rurais de Mato Grosso do Sul (MST, MMC, COAAMS, FETAGRI, CUT, FAF, CPT).Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/LICENCIATURA_CIENCIAS_NATUREZA/PPC%20LEDUC%20FINAL%20-%2011-12-2013.pdf. Acesso: 21 abr. 2019.

[16] A pedagogia da alternância, conforme Ribeiro (2010) consiste na articulação entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). No TE, os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola, em regime de internato. No TC, os educandos retornam às suas propriedades familiares, ou às comunidades, ou aos assentamentos, ou ainda aos acampamentos, para colocarem em

ferramenta importante para a população do campo, primeiramente como alfabetização e posteriormente como graduação e pós-graduação. É um programa que articulou vários projetos e ações nas frentes da educação e escolarização e teve um papel importante junto aos encontros estaduais, regionais e nacionais, bem como na publicação de materiais da Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

O PRONERA foi criado em 1998 tendo como prioridade a Educação de Jovens e Adultos e, também, era responsável pelo Curso de Formação de Professores de Nível Médio e por diversos cursos Técnicos Profissionalizantes em Agropecuária (MOLINA e ROCHA, 2014, p. 10), mas assumiria condição estratégica no segundo mandato (2007 a 2010) do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, fundamentalmente na possibilidade de sua integração como curso permanente na UFGD, por meio do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI[17]).

Esse curso se tornou possível na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), segundo Menegat (2009, p.12):

> [...] 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.

Segundo a autora, o curso é o resultado da organização das pessoas assentadas e do comprometimento da UFGD com as reivindicações dos movimentos sociais e de trabalho conjunto, organizado em rede de interesses sociais e voltado a garantir condições concretas às pessoas procedentes dos espaços de reforma agrária. Além disso, essa parceria garante o acesso à universidade e à formação profissional sobretudo porque esperava-se, e espera-se, que sejam esses professores a participarem dos processos formativos em acampamentos e assentamentos (MENEGAT, 2009, p. 13).

Este curso, que fora criado por meio de Projeto, encerrou-se em dezembro de

---

prática os conhecimentos que foram objeto de estudo no TE, a partir da problematização dos cultivos e do manejo da criação, feita no TC.

[17] O Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.
Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni. Acesso: 21 abr. 2019.

2012, como consta no PPC (Projeto Pedagógico Curricular) – Curso de Licenciatura em Educação do Campo, criado no ano seguinte:

> 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)

Ainda em **2006**, citamos a resolução CNE/CEB nº01/2006 – Pedagogia da alternância[18], com o Parecer – sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Em sua homologação consta:

> Nos CEFFA a duração das atividades de formação varia de três a quatro anos: o método de alternância ocorre por meio de períodos em que os alunos passam na família/comunidade, duas semanas, alternando com outro período de uma semana (CFR) ou duas semanas (EFA) no centro de formação, isto é, na escola. O calendário escolar quando de sua elaboração tem presente os aspectos: sociocultural, participativo, geográfico e legal.
> A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio socioprofissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo.
> **O Plano Curricular ou Plano de Formação é formulado com base no conteúdo definidos em nível nacional para o Ensino Fundamental ou Ensino Médio e ou Ensino Supletivo (Educação de Jovens e Adultos) mais as matérias de ensino técnico, de acordo com as características de cada unidade educativa.** (grifo nosso)

Desta forma, as comunidades podem se ajustar ao calendário escolar dentro da sua realidade temporal, pois há lugares, por exemplo, nos quais o período de plantio e colheita atrapalham os estudos.

Em **2009**, cria–se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com o objetivo de apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência, na segunda fase do ensino fundamental (quatro anos finais) e ensino médio. Nas escolas do campo, o Programa é mantido com recursos liberados através da

SECADI[19] (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Este programa chega à Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD em 2012, por meio de chamada pública. A gestão da Universidade se propõe a concorrer no edital SESU/SETEC/SECADI[20] nº 2, de 31 de agosto de 2012, do Ministério da Educação, dentro do PROCAMPO[21], por meio do qual foi possível oferecer o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, iniciando suas atividades em janeiro de 2014.

A organização curricular permaneceria como a anterior, oferecida por etapas, ou seja, acontecendo em regime de alternância entre Tempo/Espaço Curso e Tempo/Espaço Comunidade[22] (Escola do Campo). A ideia era permitir o acesso e a permanência (nessa Licenciatura) dos professores em exercício e não condicionar o ingresso de jovens e adultos na educação superior à alternativa de deixar de viver no campo.

Em **2011**, foi a vez da edição da Resolução/SED nº 2.501, de 20 de dezembro de 2011, que determinou as escolas do campo do estado de Mato Grosso do Sul e,

---

[19] Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o Decreto presidencial nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se "acrescentou" o eixo da inclusão (BRASIL, 2011).
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 21 mai. 2019.
Posteriormente, esse decreto foi revogado, passando vigorar o decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012, com discretas alterações na composição da recém-criada SECADI.
A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (SECRETARIA, 2012).
Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816.
Acesso em: 01 mai. 2019.

[20]Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12163-resultadoprovisorio-editaln2-procampo-pdf&category_slug=dezembro-2012-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 21 mai. 2019.

[21] O Programa visa apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo, com no mínimo 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial a serem ofertadas em três anos. Os Projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192
Acesso em: 21 mai. 2019.

[22] Tempo Escola é o momento no qual os acadêmicos estão na universidade/escola refletindo teoricamente sobre as práticas do tempo comunidade; e Tempo Comunidade é momento que os acadêmicos retornam as suas comunidades desenvolvem atividades práticas também com reflexões teóricas. Esses dois "tempos" compõem uma ação educativa integrada e reflexiva, própria da pedagogia da alternância.

posteriormente, com a Resolução/SED n. 2.507, de 29 de dezembro de 2011, autorizou o funcionamento destas escolas.

A Resolução/SED nº 2.501, de 20 de dezembro de 2011, Art. 5º, propôs também que a Educação Básica no Campo poderia:

> [...] fazer uso dos mecanismos da Pedagogia da Alternância que conduz a uma organização do processo de formação do estudante em períodos alternados de estudos, assegurando, de forma equilibrada, o movimento que vai da ação à reflexão e vice-versa. (MATO GROSSO DO SUL, 2011)

Além disso, essa Resolução/SED ainda deliberava em seu Art. 6º:

> A alternância[23] regular de períodos de estudos se organizará por meio do Tempo-Escola (TE) e do Tempo-Comunidade (TC), que se realizará de forma dialética e processual, em espaços e tempos pedagógicos internos e externos à escola, sempre atendendo aos objetivos e conteúdos estabelecidos:
> I – **Tempo-Escola** se desenvolve em espaço interno da escola, por meio de aulas, atividades de estudos, reflexões, leituras, oficinas, atividades culturais e esportivas e outros;
> II – **Tempo-Comunidade** se desenvolve em espaço externo, abrangendo atividades de pesquisa, de leitura, de escrita, de trabalho, aulas programadas, acompanhadas, orientadas, avaliadas e com registro de frequência feito pelo professor. (MATO GROSSO DO SUL, 2011)

Ainda em **2011**, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE 2011 – 2020), documento que apresenta 20 metas e estratégias, que se pretende atingir até o ano de 2020. Em relação à Educação do Campo, o plano consta em seu documento a meta nº 08:

> **Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo,** da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2014. p.38, grifo nosso).

Em **2012**, foi criada uma das principais conquistas da educação do campo, que foi a implantação do PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), que possuía o objetivo de disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e

[23] Portanto, no Mato Grosso do Sul, no ano de 2012, havia 1 (uma) escola localizada no município de Paranaíba que funcionava no sistema de alternância. Em outras palavras, esta escola situava-se "na área urbana que atendia alunos transportados do campo para a cidade, considerando o tempo escola (3x por semana) e o tempo comunidade (2x por semana)" (RODRIGUEZ, 2013, p. 28).
RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **Educação do campo: movimentos sociais, legislação, políticas públicas e gestão compartilhada, módulo IV** / organizadora. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013, (Material do curso de pós graduação – UFMS).

Distrito Federal, para a implementação da Política de Educação do Campo. Surgiu visando a 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 quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

O Programa, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, no Governo do Presidente Lula, constituiu-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo; sendo estruturado em quatro eixos[24]: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica.

Em **2013**, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) iniciou com a primeira turma no curso de Licenciatura em Educação do Campo, com Habilitação em Ciências da Natureza e Habilitação em Ciências Humanas. O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) da LEDUC/UFGD [25] tem como objetivos gerais:

> – Formar licenciados/as em Ciências da Natureza e Ciências Humanas com uma sólida formação humanística, que sejam capazes de atuar como profissionais críticos/as da realidade multidimensional da sociedade brasileira, do processo educacional e nas organizações dos movimentos sociais,

[24]**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 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: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mai. 2019.

[25]Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/PPC%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%202017.pdf. Acesso em: 21 mai. 2019.

> habilitando-os/as a produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de movimentos sociais, pesquisas e intervenções sócio educacionais.
> – Fortalecer a educação e a possibilidade de ação qualificada no campo [do estado] de Mato Grosso do Sul, com conhecimentos teórico-metodológicos voltados às especificidades, às necessidades e ao desenvolvimento sustentável do campo para a conquista de melhorias na qualidade de vida. (PPC/LEDUC 2017, p. 15)

Em **2017,** a Reitoria da UFGD foi ocupada em protesto de estudantes e servidores em função do anúncio de possível fechamento do vestibular para o curso de Educação do Campo – LEDUC (Figura 02). A medida havia sido ventilada pela Reitoria em função de cortes do orçamento, já como resultado das medidas governamentais pós Golpe de 2016, já no Governo Michel Temer, que substituiria a presidenta eleita Dilma Roussef para o mandato 2015–2018.

Figura 02 – Estudantes da LEDUC – Licenciatura em Educação do Campo e de outros cursos (Geografia – História) – ocupam prédio da Reitoria da UFGD

Fonte:https://www.94fmdourados.com.br/noticias/dourados/reitoria-da-ufgd--ocupada-em-protesto-de-estudantes-contra-propostas-de-temer. Acesso em: 21 mai. 2019.

Esse movimento de resistência visava garantir o vestibular 2016 do curso, que até aquele momento (agosto/2017) não tinha nenhuma divulgação de datas ou confirmação de realização.

Na oportunidade, a Coordenadoria do Centro de Seleção da Universidade Federal da Grande Dourados acabou divulgando o Edital de seleção nº 39, no dia 20 de novembro de 2017. [26] Assim, o Processo Seletivo do Curso de Licenciatura em Educação no Campo

[26]Disponível em: https://cs.ufgd.edu.br/download/Edital_CCS_39_Convocacao_Provas_PSLEDUC2017.pdf . Acesso em: 22 mai. 2019.

acabou garantido e o curso se manteve em funcionamento.

Vale ressaltar que o curso funciona em sistema de alternância entre o Tempo Universidade (os acadêmicos ficam alojados e as atividades ocorrem nas dependências da UFGD) e o Tempo Comunidade (aulas com os professores, que se deslocam até os polos e desenvolvem atividades com os acadêmicos). No tempo em que ficam na universidade, são financiados, pela UFGD, alimentação, alojamento e transporte do hotel/alojamento até a universidade (Figura 03).

O vestibular da Licenciatura em Educação do Campo é gratuito e a preferência das vagas são para os professores que atuam em escolas do campo. As vagas remanescentes costumam ser distribuídas nessa ordem: para funcionários, efetivos ou não, que atuem nessas escolas, populações do campo e demais candidatos.

De acordo com o edital do Vestibular[27], são considerados como população do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, incluindo as comunidades indígenas.

Figura 03 – Curso de Licenciatura em Educação no Campo – LEDUC/UFGD

Fonte: Rede social – Facebook – Resiste – LEDUC[28]

Em **2019,** desde a posse do presidente eleito em 2018, Jair Messias Bolsonaro, têm sido promovidas mudanças significativas na estrutura administrativa do Estado brasileiro. A primeira, e muito importante, foi a extinção da SECADI – Secretaria de

[27] Disponível em: https://cs.ufgd.edu.br/vestibular/psleduc2020. Acesso em: 08 jun.2020.
[28] Disponível em: https://www.facebook.com/resisteleduc. Acesso em: 08 jun. 2020.

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. O ato, por um lado, estava evidentemente vinculado à visão neoliberal e neoconservadora do novo Governo e, por outro lado, ao embate direto com os governos anteriores, sob comando do Partido dos Trabalhadores, que trouxeram para dentro da malha governamental estruturas para lidar com as demandas e reivindicações dos movimentos sociais.

A atuação da SECADI/MEC tinha como objetivo "assegurar o direito à educação com qualidade e equidade", a partir de políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. A SECADI tomou força no segundo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, desenvolvendo ações no campo de Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial, na perspectiva inclusiva, na Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola, além de Educação para as Relações Étnico Raciais. Certamente, são esses motivos para sua exclusão da estrutura pelo atual Governo, em franca disputa e ataques àqueles que compõem os grupos atendidos pelas políticas em pauta.

As atribuições que competiam à SECADI estavam no Decreto n.º 7.690, de 02 de março de 2012:

> I – Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização**, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial**;
> II – Implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
> III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e
> IV – Apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando a efetivação de políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2012, grifo nosso)

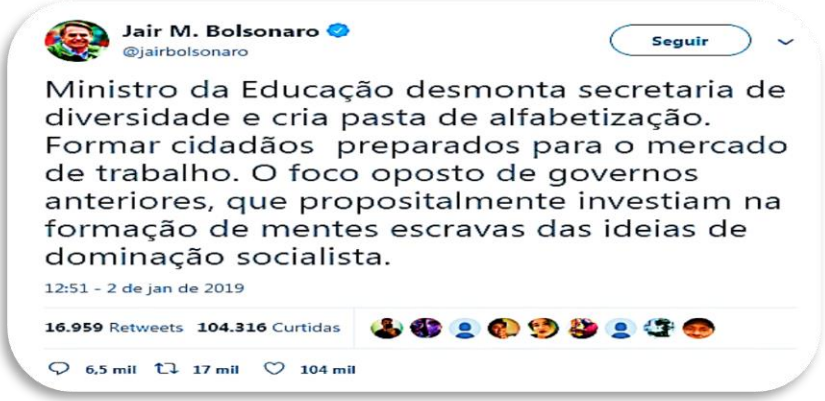
A extinção da SECADI, por meio do Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019, constitui-se como um retrocesso para os direitos educacionais das populações diferenciadas. Em seu lugar foi implantada uma subpasta de modalidades especializadas (alfabetização):

> Art. 33. À Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação compete:

> 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 quilombos;**
> 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 à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos;
> III - coordenar ações educacionais voltadas à valorização das tradições culturais brasileiras e à inclusão, visando a efetivação de políticas públicas em todos os níveis, etapas e modalidades;
> IV - desenvolver e fomentar a produção de conteúdo, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos;
> V – Atuar de forma coordenada com o Gabinete do Ministro de Estado para propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, **a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos.** (BRASIL, 2019, grifos nossos)

Essa iniciativa de fechamento da SECADI foi uma manobra do governo Jair Bolsonaro (Figura 04), visando eliminar as temáticas referentes a Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade, Inclusão Social, entre outras. Em *post* do dia 02 de janeiro de 2019, em seu *twitter*, o já presidente Jair Bolsonaro demonstra que seu objetivo é formar para o mercado de trabalho. Assim, saber ler e escrever, fazer contas, passaram a comparecer como únicos objetivos, além de expressar total ignorância quanto ao trabalho que se desenvolvia naquela Secretaria. É perceptível a necessária disposição em marcar posição ideológica, como se isso, em si, constituísse a essência da existência da SECADI e suas políticas, que estavam incluídas no PPA (Plano Pluirianual) aprovado em 2015, ainda do Governo da presidenta Dilma Roussef.

Figura 04 – Governo Bolsonaro desmonta SECADI e cria nova subpasta.



Fonte: https://twitter.com/jairbolsonaro[29]. Acesso em: 22 mai. 2019.

Ainda em **2019**, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) abriu edital de seleção para a primeira turma do Mestrado em Educação e Territorialidade[30] (PPGET), área de concentração "Desenvolvimento e Políticas Públicas", com vagas prioritárias para indígenas egressos de licenciaturas interculturais indígenas e para camponeses egressos de licenciaturas em Educação do Campo e PRONERA.

Assim, pretendemos contextualizar a educação do campo no Brasil, de modo a evidenciar que ela tem origem nos enfrentamentos da luta pela terra. No dizer de Almeida (2017, p. 58):

> A partir da luta da retomada de movimentos sociais nos anos 80 e pela reforma agrária, a formulação de propostas alternativas para uma educação do campo toma força e coloca na pauta do Governo e das políticas educacionais a valorização do conhecimento e cultura do campo. Com isso criou a educação do campo que valoriza o local de origem, consequentemente valoriza o modo de vida e de ser do campo.
> Foi preciso lutar por uma educação para o campo e uma primeira mudança foi a passagem de educação rural para educação do campo, a partir do reconhecimento do direito a educação rural, na Constituição de 1988 e, fundamentalmente, durante os Governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e de Dilma Vania Roussef (2011–2015) e com a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996 que cria a educação diferenciada do campo.

No caso da disciplina de Geografia, o que se pode observar na pesquisa de campo é que, apesar do grande potencial que representa, alguns impasses e desafios, como a falta do reconhecimento de estar em uma escola do campo, com alunos em sua maioria diferenciados (sítios, distritos, acampamentos e assentamentos), desafios de correlacionar a disciplina de Geografia com a realidade local, a falta de recurso (material didático) e a dificuldade de trabalhar com referencial curricular padrão, ou seja, o mesmo da escola urbana.

A educação do campo deveria ser associada à vida e não à produção, daí a existência da disciplina Terra, Vida e Trabalho (TVT). Contudo, o ensino de geografia,

---

[29]Disponível em: https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1080567217031393283?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1080567217031393283&ref_url=https%3A%2F%2Fwww1.folha.uol.com.br%2Feducacao%2F2019%2F01%2Fvelez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml. Acesso em: 22 mai. 2019.

[30]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: 22 mai. 2019.

assim como todas as demais disciplinas, também deve estar voltado para essa perspectiva, qual seja: a educação do campo como produção e vida.

Nesse sentido nos dedicaremos a analisar o processo de implementação da educação do campo no Estado de Mato Grosso do Sul, visando analisar sua implantação para compreender o pensar dos professores de geografia sobre a educação do campo e a prática de ensino de geografia no interior das escolas do campo.

CAPÍTULO II

A Educação Básica do Campo no Estado de Mato Grosso do Sul: Aspectos de uma política educacional

Neste capítulo, pretende-se analisar o processo de organização da educação do campo no sistema de ensino estadual, com foco na legislação que foi criada e que regula a política de educação no estado de Mato Grosso do Sul e no País. No Mato Grosso do Sul, a Constituição Estadual[31], de 05 de outubro de 1989, de acordo com a Constituição Federal de 1988, está grafado em seu artigo 189:

> Art. 189. **A educação, direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. (Grifo nosso)

Porém, em relação à educação do campo, não há citação específica, apenas menção ao ensino "técnico e do de agropecuária", também como dever do Estado, a ser ofertado de modo gratuito ou por meio de bolsas de estudo.

> Artigo 195. **O Estado, tendo em vista as peculiaridades regionais e as características de grupos sociais**, estimulará, diretamente ou através de incentivos fiscais, a **criação e a expansão do ensino técnico e do de agropecuária, a serem ministrados gratuitamente ou através de bolsas de estudo.** (Grifos nossos)

A Lei Estadual nº 2.787/2003[32], de 24 de dezembro, aprovada no governo José Orcírio dos Santos, o "Zeca do PT", em seu segundo mandato, dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e faz referência ao atendimento da educação rural, em suas 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)

---

[31] Disponível em: https://al.ms.gov.br/upload/Pdf/2019_07_15_05_15_11_constituicao-do-estado-de-mato-grosso-do-sul-1989.pdf. Acesso em: 26 abr. 2019.

[32] Disponível em: http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e-9d/7162710cfa2eb47704256e0b0049e0b2?OpenDocument. Acesso em 26 abr. 2019.

Além disso, em seu Art. 50, a referida Lei estipula a adequação da oferta do ensino às especificidades das escolas do campo, que deverão adaptar seus conteúdos curriculares, ações e práticas educativas, de acordo com a vida cultural, material e simbólica das populações do campo.

> 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)

O contexto em que ocorre a aprovação da Lei nº 2.787/2003, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, dá-se sob a conjuntura em que os Governos estadual e federal estão alinhados pela sigla partidária do Partido dos Trabalhadores, mais sensível às mobilizações e reivindicações de movimentos sociais.

Uma constatação possível é que a partir da Lei 2.787/2003, que rege sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, o Governo Estadual passa a considerar, reconhecer e se responsabilizar pela educação para as pessoas que vivem no campo, condição já reconhecida como educação diferenciada desde a Constituição Federal de 1988. Em sua Seção VII, há menção a educação rural como *educação básica do campo*.

> 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 quilombos;**
> 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.
> § 1° 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.
> § 2° **A elaboração da proposta curricular envolverá órgãos de agricultura e agropecuária, escola, movimentos sociais, família e comunidade.** (Grifos nossos)

Considerando a temporalidade das normas, é possível relacionar a Lei 2.787/2003 com a resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002, que trata sobre a responsabilidade do poder público em regime de colaboração entre a União, *os Estados*, o Distrito Federal e os Municípios, de proporcionar Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos *Estados* garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio. E isso nos aparece como conquista dos movimentos sociais, uma vez que o projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no Artigo 14[33] 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.

Com a aprovação da Lei Nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003, o Mato Grosso do Sul passou a ter um Plano Estadual de Educação[34] (PEE/MS), o qual possuía 19 metas para o Ensino Fundamental e 39 para o Ensino Médio, a serem alcançadas até 2010.

Eram objetivos e metas do PEE/MS (2003) Ensino Fundamental, relacionados à educação do campo:

> 02. **construir e reformar, até 2010, as escolas da zona rural** para atendimento às necessidades educacionais daquela população;

[33] 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/l9394.htm. Acesso em: 16 nov. 2020.
[34] Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_ms_lei.pdf. Acesso em: 27 ago. 2019.

> 03. estender, gradativamente até 2008, **o ensino fundamental completo para as escolas do campo**, visando ao atendimento das demandas locais e regionais;
> 04. promover, a partir de 2004, a **melhoria e adequação dos veículos que fazem o transporte escolar nas zonas rural** e urbana. (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p.19, grifos nossos)

Observamos que das dezenove Metas para o Ensino Fundamental, apenas as metas nº 02, 03 e 04 estão relacionadas diretamente com a educação do campo. Observa-se que as metas se referem à estrutura e infraestrutura, inclusive, com o transporte escolar. Ou seja, para estender o ensino fundamental completo para as escolas do campo, é preciso melhorar o transporte (ônibus escolar).

Em relação ao Ensino Médio, no PEE/MS (2003), encontramos as seguintes Metas:

> 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.
> 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. (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 24, grifos nossos)

Vejamos que dentre as 39 metas para o ensino médio, apenas duas estão relacionadas diretamente 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.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS) de 2003 se manteve até 2013, quando foi elaborado um novo plano de educação, que foi aprovado pela Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014[35], com vigência para o período 2014–2024, estando alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE[36]), e aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.

Com esse novo plano de educação (PEE-MS) criaram-se novas metas e aqui destacaremos apenas as relacionadas à educação do campo. Vejamos a seguir:

[35]Disponível em: http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf. Acesso em: 27 ago. 2019.
[36] Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1. Acesso em: 27 ago. 2019.

> 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 deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano de vigência deste PEE-MS. (MATO GROSSO DO SUL 2015, p.25, 31, 42, 48, 56, grifos nossos)

Observa-se que algumas metas para escolas do campo se mantiveram, como a questão do ensino fundamental completo e o transporte escolar. Um diferencial entre os planos era que o PEE/MS 2003 destacava como meta a ampliação do projeto Educação para Jovens e Adultos (EJA) dentro das escolas do campo. Porém, com esse novo plano, de 2014, destacaram-se programas para os jovens de 15 e 17 anos. Um dos programas era o Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA)[37]. Esse projeto foi implantado no estado de Mato Grosso do Sul a partir do ano de 2016, visando atrair os jovens com distorção de idade/escolaridade e que não concluíram o ensino fundamental.

[37] 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. O AJA é dividido em quatro blocos: O Inicial I contempla do 1º ao 3º ano – alfabetização e letramento; O Inicial II, 4º e 5º anos – alfabetização e letramento; intermediário, 6º e 7º anos; e o Final, 8º e 9º anos. O tempo de permanência no projeto irá variar de acordo com o nível de escolaridade do estudante. A partir do Bloco Inicial I é possível concluir o ensino fundamental em quatro anos. As escolas recebem os estudantes do AJA às 18 horas, com atividades e oficinas de acolhida. As aulas, em sala, começam às 18h40 e, além dos conteúdos da Base Nacional Comum, os estudantes contam com uma parte diversificada como Língua Estrangeira Moderna, Desenvolvimento Social, Lazer e Informática, proporcionando aos jovens orientações para o mercado de trabalho e abordando as temáticas de crescimento pessoal e avanço para o ensino médio (SED,2016). Disponível em: http://www.sed.ms.gov.br/projeto-aja-esta-com-matriculas-abertas-em-38-municipios-de-ms/. Acesso em: 27 ago. 2019.

Ainda havia um considerável número de alunos, 14.502 localizados no campo[38] (2016), necessitando desse novo modelo de educação voltada aos jovens e adultos que viviam no campo. Podemos observar esses fatos através do número de alunos matriculados na educação básica no ano de 2018.

Os dados apresentados pelo Censo Escolar da Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul, no Quadro I, dizem respeito ao número de ***Matrícula por Etapa e Modalidade de Ensino – Rede Estadual***[39] ***e*** evidenciam que 249.599 alunos estavam matriculados no sistema estadual de ensino, em 2018, sendo que 234.581 (94%) encontravam-se na área urbana e 15.018 (6%) localizavam-se na área rural.

Observamos que há queda das matrículas quando verificamos os dados de matrículas gerais, sobretudo da rede urbana. Em contrapartida, observa-se que na rede rural, há variação, com claro aumento em alguns anos, mas principalmente referenciados em 2011, e depois em 2018 novamente.

Quadro I – Matrícula por Etapa e Modalidade de Ensino – Rede Estadual / MS

ANOS	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
GERAL	281.939	279.496	267.606	258.111	252.352	246.302	257.923	252.653	**249.599**
URBANO	267.070	263.433	252.107	243.550	238.176	232.693	241.575	237.948	234.581
RURAL	**14.869**	**16.063**	**15.499**	**14.561**	**14.176**	**13.663**	**14.502**	**14.705**	**15.018**

Fonte: NEP/MEC/SED: Dados oficiais do Censo Escolar, atualizado em 2018.

O número de alunos matriculados na zona rural, no Mato Grosso do Sul, é significativo e representa tanto a população majoritariamente localizada nas áreas de agricultura e pecuária, como a população que vive em áreas ribeirinhas, pantaneira, além de distritos, e outras. Veja-se o Decreto Federal nº 7.352[40], de 04 de novembro de 2010, que rege sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na

[38] No censo de 2015, elaborado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística), o Estado do Mato Grosso do Sul, no perímetro urbano, possuía 2.344.343 pessoas e na área rural 283.180, totalizando uma população de 2.627.523.
Disponível em: https://observatoriodeeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2017/03/Panoramas_MATOGROSSODOSUL.pdf. Acesso em: 27 ago. 2019.

[39] Disponível em: http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/Matr%C3%ADcula-por-Etapa-eModalidade-de-Ensino-REDE-ESTADUAL.xlsx. Acesso em: 10 abr. 2019.

[40] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

Reforma Agrária – PRONERA;

> 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.** (BRASIL, 2010, grifo nosso)

O Decreto em pauta foi assinado pelo ex-presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva. O Decreto nº 7.352/2010 surge em resposta às demandas sociais em nome de uma educação do campo que estivesse de acordo com a realidade do povo camponês.

O art. 1º do Decreto estabelece que a União tem o dever legal de ampliar a política da educação do campo, sendo que os Estados, Municípios e Distrito Federal colaborarão com o desenvolvimento dessa política. Importante considerar que esse Decreto acaba evidenciando como política de educação do campo, não apenas a educação básica, ou seja, refere-se desde a educação infantil ao ensino médio.

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 31 escolas do campo em 2012, mas essa realidade foi sendo modificada, entre o período de 2012 a 2018, conforme demonstrado no Quadro II.

Quadro II – Educação Básica do Campo – Escolas Estaduais do MS – (2012 – 2018)

Município	**Unidades Escolares Localização**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**
	Nº de Escolas Polos	**31**	**33**	**33**	**32**	**35**	**37**	**41**
Angélica	EE Luís Vaz de Camões – Distrito Ipezal							
Aquidauana	EE Geraldo Afonso Garcia Ferreira – Rodovia Aquidauana Km 12							

Anaurilândia	Escola Estadual Prof. Ezequiel Balbino – Povoado Quebracho		X					
Aral Moreira	EE Eufrázia Fagundes Marques – Povoado Vila Marques							
Bataguassu	EE Prof. Ladislau Deák Filho – Distrito Porto XV de Novembro							
Brasilândia	EE Debrasa – Distrito Debrasa							
Caarapó	EE Frei João Damasceno – Distrito Nova América							
	Escola Estadual Padre José de Anchieta – Distrito Cristalina		X					
Camapuã	EE Joaquim Malaquias da Silva – Distrito Pontinha do Cocho							
Campo Grande	EE Polo Francisco Cândido de Resende – Distrito Anhanduí							
Costa Rica	EE Ver. Kendi Nakai – Distrito de Paraíso							
Deodápolis	EE João Baptista Pereira – Distrito Presidente Castelo							
	EE Lagoa Bonita – Distrito Lagoa Bonita							
	EE Porto Vilma – Distrito Porto Vilma							X
Dourados	**EE Antônio Vicente Azambuja – Distrito de Itahum**							
	EE Dom Bosco – Distrito de Indápolis							
	EE São José – Distrito de Indápolis							
	EE Joaquim Vaz de Oliveira – Distrito de Indápolis						X	
	EE Getúlio Vargas – Distrito de vila Vargas						X	
Eldorado	EE Silo Vargas Batista – Distrito de Morumbi							
Fátima do Sul	EE Jonas Belarmino da Silva – Distrito de Culturama							
Glória de Dourados	EE Weimar Torres – Distrito Guaçulândia							
Itaporã	EE Olivia Paula – Distrito de Piraporã							
	EE Princesa Isabel – Distrito Santa Terezinha							
	EE Sen. Saldanha Derzi – Distrito Montese							
Itaquirai	EE. Prof.º Tertulina Martins de Oliveira – Assentamento Sto. Antônio							X
Ivinhema	EE Joaquim Gonçalves Ledo – Distrito Amandina							
Inocência	EE João Ponce de Arruda – Distrito São Pedro					X		

Jatei	EE Prof. Joaquim Alfredo Soares Viana – Povoado Nova Esperança							
Jaraguari	Escola Estadual Zumbi dos Palmares – Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio					X		
Nioaque	EE Padroeira do Brasil – Assentamento Padroeira do Brasil – Gleba Capatazia							
	Escola Estadual Uirapuru – Assentamento Uirapuru						X	
Nova Andradina	Escola Estadual Professor Luiz Carlos Sampaio – Distrito de Nova Casa Verde						X	
Ponta Porã	EE Nova Itamarati – Assentamento Itamarati II							
	EE Prof. José Edson Domingos dos Santos – Assentamento Itamarati I							
	EE Carlos Pereira da Silva – Assentamento Itamarati I							
	EE Pedro Afonso Pereira Goldoni – Distrito de Sanga Puitã							
São Gabriel do Oeste	EE Dorcelina Folador – Assentamento Campanário					X		
Sidrolândia	EE Paulo Eduardo de Souza Firmo – Assentamento Eldorado							X
	EE Vespasiano Martins – Distrito de Quebra Coco							
Terenos	Escola Estadual Antonio Nogueira da Fonseca – Distrito Indubrasil							X
Três Lagoas	EE Afonso Francisco Xavier Trannin – Distrito de Arapuá							
Vicentina	EE Emanuel Pinheiro – Distrito de Vila Rica							
	EE São José – Distrito de São José							

Legenda:

	Não existia a escola.
	Escola do Campo – Fechou.
	Escola declarada como do Campo.
X	**Novas escolas foram declaradas como do Campo.**
	Centro de Educação Profissional – Educação do Campo
	Escola Rural: Povoada – Distrito – Assentamento

Fonte: Anexo Único da Resolução/SED n. 2.507, de 29 de dezembro de 2011. https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8100_30_12_2011. Acesso em: 03 jun. 2016. (Atualização[41]).

[41] Fonte: Resolução/SED N. 3.016, de 04 de fevereiro de 2016.

A primeira atualização ocorreu no ano de 2013, quando duas novas escolas foram declaradas como do campo. A escola Estadual Prof. Ezequiel Balbino, localizada no Povoado Quebracho, no município de Anaurilândia e a escola Estadual Padre José de Anchieta do distrito Cristalina, município de Caarapó. No ano de 2014 não houve atualização, mantendo-se as 33 escolas do campo.

No ano de 2015, uma escola deixou de ser considerada como do campo pelo estado, a escola Estadual Vereador Kendi Nakai, do distrito de Paraíso, município de Costa Rica. Com a saída dessa escola, o número de escolas consideradas como do campo passou para 32 unidades.

Em 2016, duas escolas do campo se tornaram Centro Educacional profissionalizante: a escola do município de Aquidauana, Escola Estadual Geraldo Afonso Garcia Ferreira e a Escola Estadual Padroeira do Brasil, localizada no município de Nioaque, porém ambas escolas mantiveram a matriz curricular seguindo, portanto, a estrutura curricular da educação básica do campo. No mesmo ano houve implantação de mais três escolas declaradas como do campo, escola estadual João Ponce de Arruda, distrito São Pedro, município de Inocência; escola Estadual Zumbi dos Palmares, Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio, do município de Jaraguari; e escola Estadual Dorcelina Folador, localizada no Assentamento Campanário, município de São Gabriel do Oeste. O número de escolas consideradas como do campo passou para 35 unidades em 2016.

Em 2017 houve algumas outras alterações. A escola Estadual Professor Luiz Carlos Sampaio, do município de Nova Andradina, foi declarada como do campo, assim como a escola Estadual Uirapura, do município de Nioaque. Nesse ano fecharam duas escolas do campo do município de Dourados, ambas localizadas no distrito de Indápolis: a escola Estadual São José e escola Estadual Dom Bosco.

Fonte: Resolução/SED N. 3.201, de 03 de fevereiro de 2017.
Fonte: Resolução/SED n. 3.190 de 17 de janeiro de 2017.
Fonte: Resolução/SED nº 3.206, de 15 de fevereiro de 2017.
Fonte: Resolução/SED N. 3.429, de 23 de fevereiro de 2018.
Fonte: Resolução/SED N. 3.538, de 27 de dezembro de 2018.
Disponível em:
https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9100_05_02_2016.
https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9352_16_02_2017.
https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9343_03_02_2017.
https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9602_26_02_2018.
https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9809_28_12_2018.
http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP. Acesso em:03 junho.2019.

A última atualização das escolas do campo ocorreu no final de 2018, como consta na Resolução/SED N. 3.538, de 27 de dezembro de 2018[42] (Quadro II). Assim, acabaram declaradas 41 unidades como escolas do campo. Entre elas estão a escola Estadual de Porto Vilma do município de Deodápolis, escola Estadual Prof. Tertulina Martins de Oliveira, Assentamento Sto. Antônio, do município de Itaquiraí; escola Estadual Paulo Eduardo de Souza Firma, do Município de Sidrolândia; e a escola Estadual Antônio Nogueira da Fonseca, distrito Indubrasil, do município de Terenos. No município de Dourados, constavam as escolas Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, do distrito de Indápolis, e a escola Estadual Getúlio Vargas, do distrito de Vila Vargas.

No município de Dourados, o quadro II apresenta a existência de cinco escolas dentro do intervalo de 2012 e 2018, contudo, como já mencionamos, isso não se deu ao mesmo tempo. As escolas do campo nesse município evoluíram desde 2011.

Em 2012 tínhamos 03 escolas polos consideradas como do campo (EE Antônio Vicente Azambuja, no distrito de Itahum, EE Dom Bosco, no distrito de Indápolis e EE São José, no mesmo distrito; e isso se manteve até final de 2016. Em 2017, fecharam-se duas escolas (EE Dom Bosco e EE São José, ambas no distrito de Indápolis); no mesmo ano, inaugurou-se a escola EE Joaquim Vaz de Oliveira (Figura 05), no distrito de Indápolis, e, ao mesmo tempo, a EE Getúlio Vargas, no distrito de Vila Vargas, foram declaradas como do Campo.

Figura 05: Inauguração da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira no distrito de Indápolis em Dourados – 2017

Fonte:http://www.ms.gov.br/inauguracao-da-e-e-joaquim-vaz-de-oliveira-no-distrito-de-indapolis-em-dourados/. Acesso: 04 jan. 2020.

[42] Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/45458/?Pagina=13. Acesso em: 03 jun. 2019.

Em 2017 foram fechadas duas escolas do campo que se encontravam localizadas no distrito de Indápolis, em Dourados – MS. São elas: Escola Estadual Dom Bosco e Escola Estadual São José. Essas escolas foram fundidas "burocraticamente", tornando-se a atual escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, que foi construída e inaugurada em 2017.

Em diálogo com o técnico da Coordenadoria (COPEED, SED/MS), ouvimos dele alguns argumentos para o fechamento destas unidades escolares:

> A escola **Dom Bosco** estava localizada em um espaço cedido, Salesiana, neste sentido existia um sistema de colaboração para conservação e melhoria dos espaços, entre a direção escolar e a comunidade da igreja, pois o governo estadual não pode aplicar recursos em propriedade privada. O espaço era apropriado e bem conservado, mas existia necessidade de outros espaços e de uma escola própria para a comunidade que fosse pública. A comunidade se articulou e conseguiu o espaço para a construção da escola a partir da doação de um deputado estadual, a emenda para a construção foi articulada com um deputado federal e assim a escola nova foi construída. A **escola São José** não apresentava sérios problemas estruturais, foi contemplada com uma reforma no último ano de funcionamento, porém com a construção da nova escola, com localização próxima, era desnecessária a permanência de duas estruturas educacionais tão aproximadas. Então as duas escolas se fundiram sem prejudicar a comunidade local, tampouco os seus funcionários administrativos. A Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira atende a todas as modalidades com um espaço amplo e novo (Entrevista: 28/06/2019, grifos nossos).

A fala do técnico indica que havia uma situação de localização da escola, já que ela era pública (denominada E. E. Dom Bosco[43]) e estava situada em uma edificação que não era pública, mas privada. Em 2017, quando realizamos nosso trabalho de graduação (TO), analisamos exatamente essa escola. Ela funcionou desde 1972 como escola da rede estadual de ensino, tendo entre 1972 e 2011 funcionado como uma escola de ensino médio

[43] A escola fundada pelo Padre André Cappéli era chamada de "Colégio de Iniciação Agrícola Dom Bosco", claramente voltada para a formação agrícola, vista como a grande solução econômica para o país da década de 50. Portanto, a construção desse colégio era voltada para formação e capacitação dos jovens para a produção agrícola. Inicialmente, era um colégio de formato interno (internato), que atendia apenas estudantes do sexo masculino. A escola de Iniciação Agrícola "Dom Bosco" de Dourados teve início aos 16 de maio de 1956. Foi aberta com a finalidade de servir como escola para os filhos dos colonos do Núcleo Colonial de Dourados. A orientação com a qual foi aberta era técnica-agrícola. Até o ano de 1960 ficou só um padre encarregado com uma casa de madeira. Em 1960 foi construído um galpão de madeira, foi comprada mais terra e, com a vinda de mais dois salesianos, foi possível começar um pequeno internato para 30 meninos do curso primário. No ano de 1968 foi construído um pavilhão com cinco salas de aula e em 1969 um pavilhão para dormitórios e o prédio do moinho. Em 1970 foi construído o salão do teatro e teve início o funcionamento do Ginásio Estadual. A escola, em 1972, passaria a ter nova direção com a assunção pelo governo do Estado de Mato Grosso. Apesar da mudança, a direção da escola ainda ficou sob comando dos padres salesianos, situação que permaneceu até meados dos anos de 1990, quando a professora Márcia Brochado de Souza assumiu a direção da instituição, permanecendo até início de 2015. A partir de 1998, a escola recebeu outro nome: "Escola Estadual Dom Bosco", denominação esta, que permanece até 2017. Portanto, foi na direção da professora Márcia Brochado de Souza, no dia 29 de dezembro de 2011, que a Escola Estadual Dom Bosco seria transformada em uma escola de educação básica do campo, na rede estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul (Almeida,2017. p.38).

comum, passando para escola do campo em 2011. [44] No final de 2016, juntamente com a escola São José, como citado, elas foram desativadas. É importante destacar que as escolas Dom Bosco (Figura 06) e São Jose (Figura 07) haviam sido reformadas pouco antes de serem fechadas. Ambas utilizaram para reforma recurso do governo, através do programa PDDE Campo (Programa Dinheiro Direto na Escola[45]).

Assim, sobre a inviabilidade de uso de recurso público em prédio privado, não é bem representativo da realidade das escolas, até porque também foi fechada outra escola que era pública. O número de alunos atendidos pelas duas escolas era 729 alunos (435 alunos na EE Dom Bosco e 294 na EE São José) em 2016. Em 2018, a escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira passaria a ofertar 823 vagas, ou seja, um número elevado de alunos, o que, por vezes, acabou não possibilitando o direito de escolha do aluno no período em que deseja estudar. Os alunos que não utilizam o transporte escolar (ônibus), são designados a estudar no período da tarde, exceção se houver possibilidade de vagas ou declaração de estágio de menor aprendiz, solicitando assim a possibilidade de estudar no período matutino. Isso foi uma das maneiras que a escola encontrou para facilitar a organização e distribuição de alunos por período. Vale ressaltar que o transporte escolar só é disponível nos períodos matutino e noturno.

Observa-se que o dizer do técnico é burocrático, visando justificar os motivos pelos quais duas escolas se fundiram em uma, ou dizendo de outro modo, foram fechadas para delas se formar uma nova escola. Se concordamos que a edificação de uma escola pública é infinitamente melhor do que manter o uso de um prédio alugado, privado, aonde as reformas e demandas são limitadas, por outro lado o número de estudantes não é passível de ser atendido com apenas uma escola, mesmo que seja maior, como demonstrado.

---

[44] ALMEIDA, C. S. **O Ensino da Geografia na Educação do/no Campo**: Teorias e Praticas. Monografia apresentada no Curso de Geografia - UFGD (2017) para obtenção do grau de licenciatura em Geografia.

[45] Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar.
Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde?view=default..
Acesso em: 13 abr. 2019.
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.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/proinfo/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18731-pdde-campo-programa-dinheiro-direto-na-escola. Acesso em: 13 abr. 2019.

Além disso, sempre é importante registrar a preocupação com fechamento de escolas públicas, como foi o caso das escolas Estaduais Dom Bosco e São José. Veja-se que o investimento em reformas, para posteriormente fechar, pode ser considerado um problema midiático. Contudo entendemos que, para funcionar minimamente, há que se dar manutenção e reformar as edificações escolares. Assim, investimentos prediais são fundamentais e não é, portanto, a reforma em si um problema.

Figura 06 – Fotos da reforma da escola Dom Bosco – 2016.

Fonte:https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1816857481881043&set=pcb.1816857611881030&type=3&theater. Acesso: 23 ago. 2019.

Figura 07 – Fotos da reforma da escola São José – 2016.

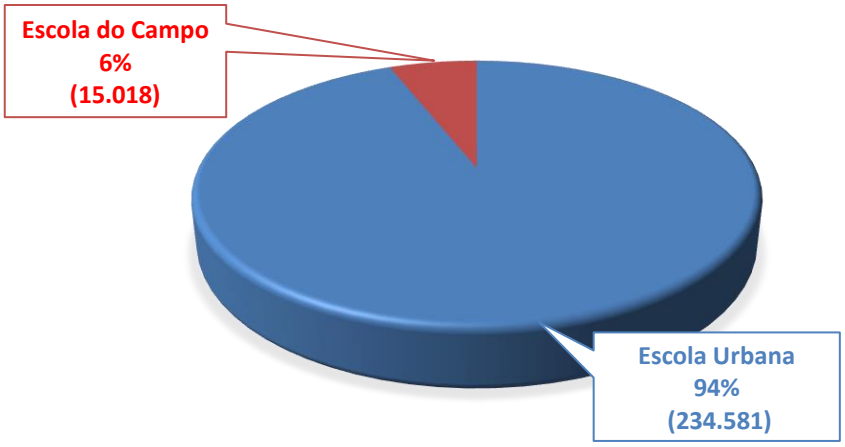
Fonte: http://saojoseindapolis.blogspot.com/. Acesso: 23 ago. 2019.

As edificações da Escola São José, desde seu fechamento em 2017, encontram-se abandonadas pelo governo do estado. Esta condição não se justifica, sobretudo porque estamos nos referindo a um prédio público, que havia sido reformado pouco antes da

escola ser fechada. Nesse caso, entende-se que os recursos utilizados, e que acabaram não sendo colocados à disposição da população, ferem os princípios do direito administrativo[46], no mínimo no tocante a economicidade e a razoabilidade.

Observe-se que em 2015, quando da situação de fechamento da escola Estadual São José, o vereador local, Silas Zanata, juntamente com a administração municipal fez solicitação (Anexo I) para que naquele prédio fosse implantado um CEIM (Centro de Educação Infantil Municipal), a fim de atender a população do distrito de Indápolis. Foi elaborado um ofício e enviado por deputados para o Governador do Estado, solicitando a referida adaptação[47]. A Senhora Maria Cecilia Amendola da Motta (Secretária do Estado de Educação) demonstrou ser favorável a cedência da estrutura física da escola São José para adequação em CEIM, mas após o término da nova escola, o que de fato aconteceu é que a edificação da escola se encontra abandonada e o CEIM não foi criado.

Gráfico 01 – Nº Matrícula: Escola Urbana + Escola do Campo (2018).

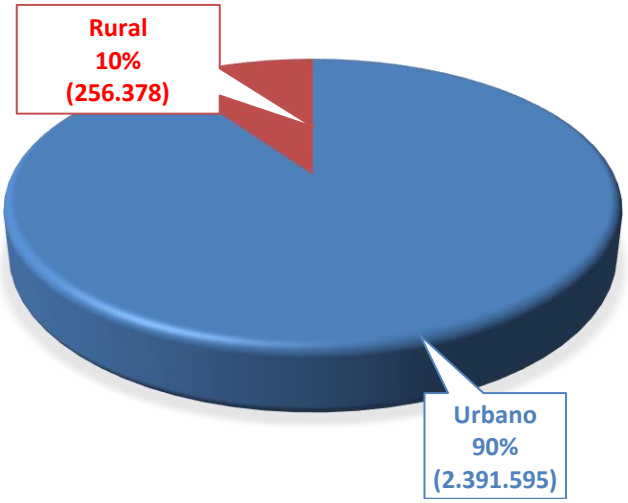


Fonte: NEP/MEC/SED: Dados oficiais do Censo Escolar de 2018.

[46] São princípios básicos da Administração Pública: **a legalidade**, segundo o qual, ao administrador somente é dado realizar o que estiver previsto na lei; **impessoalidade**, que exige que a atuação do administrador público seja voltada ao atendimento impessoal e geral, ainda que venha a interessar a pessoas determinadas, não sendo a atuação atribuída ao agente público, mas à entidade estatal a que se vincula; **moralidade**, que estabelece a necessidade de toda a atividade administrativa atender a um só tempo à lei, à moral e à equidade, em suma, aos deveres da boa e honesta administração; **publicidade,** que faz com que sejam obrigatórios a divulgação e o fornecimento de informações de todos os atos praticados pela Administração Pública, e eficiência, que impõe a necessidade de adoção, pelo administrador, de critérios técnicos e profissionais, que assegurem o melhor resultado possível, rechaçando-se qualquer forma de atuação amadorística e ineficiente do Poder Público.
Disponível em:https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista42/Revista42_130.pdf.
Acesso: 04 jan. 2021.

[47]Fotos (Anexo I) do Oficio favorável a cedência da estrutura física da Escola São José para adequação para CEIM – 2016. Disponível em:
https://www.facebook.com/search/top/?q=escola%20sao%20jose%20indapolis&epa=SEARCH_BOX.
Acesso: 23 ago. 2019.

Gráfico 02 – População vivendo em áreas Urbana e Rural (2017).



Fonte: Pnad Contínua Anual 2017, IBGE. Elaboração Instituto Unibanco — Gerência da Gestão do Conhecimento[48]

Se pensarmos em termos de vagas e de população rural, o conjunto de matrículas nas escolas estaduais do campo do estado de Mato Grosso do Sul (Gráfico 01) abrigam 6 % (15.018) dos estudantes. Um percentual que, comparado à representação da população rural (Gráfico 02), que é de 10 % (256.378), leva-nos a confirmar que o número de escolas do campo está abaixo do percentual, ou seja, é preciso implementar novas escolas no campo, para que não sobrecarregue as já existentes com número elevados de alunos. Portanto, o fechamento da escola São Jose é inaceitável, principalmente porque o espaço está abandonado, uma infraestrutura que poderia estar auxiliando na demanda de alunos da atual escola Joaquim Vaz de Oliveira, ou até mesmo sendo um CEIM, atendendo à população do distrito de Indápolis.

[48] Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/panorama-dosterritorios/mato-grosso-do-sul#territorio-select. Acesso em: 06 jan. 2021.

2.1 – A Escola do Campo da Rede Estadual – MS: aspectos dos referenciais curriculares e das matrículas

Como já afirmamos, no Mato Grosso do Sul, desde o ano de 2011, a Secretaria de Educação estadual implementaria um conjunto de escolas do campo. As escolas do campo passaram a funcionar a partir da Resolução da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do SUL, (2.501/2011 Art.3 p.15):

> Entende-se por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário da população do campo.

A mesma Resolução, em seu Art. 4º, deliberou que as escolas do campo fossem contempladas com currículo diversificado e que tivesse uma interligação com a realidade no campo:

> As escolas do campo terão 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. (MATO GROSSO DO SUL, 2011)

Nesse sentido, foram criadas infraestrutura e proposta curricular específicas que passariam a atender essas escolas. Além disso, a SED/MS contaria, desde 2011, com uma Coordenadoria específica para a Educação do Campo – Coordenadoria de Políticas Especificas para Educação – COPEED/SED/MS.

De acordo com dados atualizados do censo escolar, no ano de 2018, as matrículas nas escolas do campo representam 6 % (15.018), sendo 3,19% (7.966) no ensino fundamental e 2,24% (5.559) no ensino médio regular; já no EJA (Educação para Jovens e Adultos), representa 0,54% (1.205) e no ensino médio integrado 0% (0,03). (Quadro III)

Quadro III – Matrícula por etapa e Modalidade de Ensino – Escola do Campo: Rede Estadual – MS – 2018

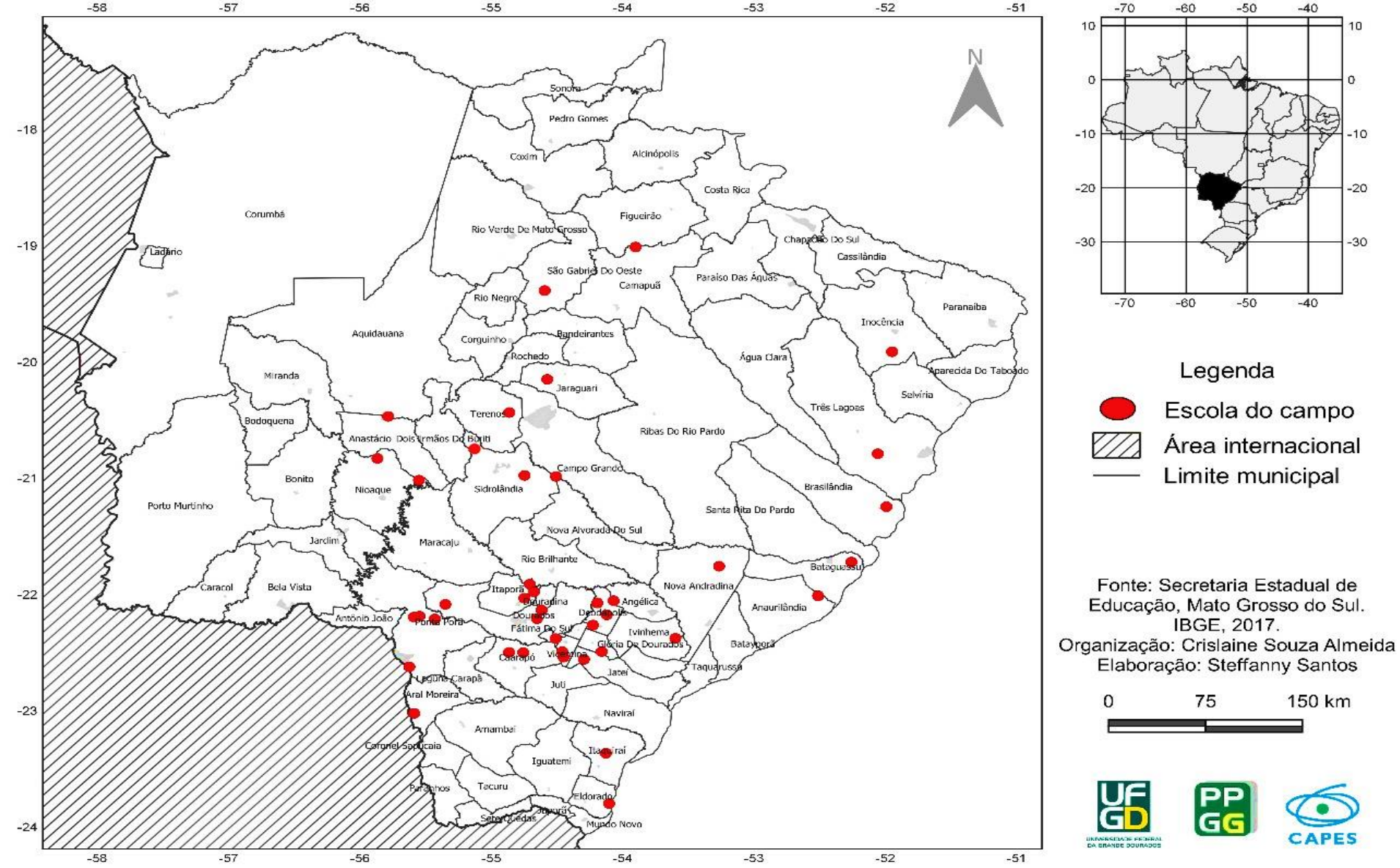
Nº Matrícula – Escola do campo	**TOTAL: 15.018 (6%)**	
Modalidade de Ensino – Escola do Campo		
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	**3.523**
	Anos Finais	**4.443**
	Nº Matrícula – Total	**7.966 – (3,19 %)**
Ensino Médio – Regular	**Nº Matrícula – Total**	**5.559 – (2,24%)**
EJA – Educação para Jovens e Adultos	Ensino Fundamental	**608**
	Ensino Médio	**597**
	Nº Matrícula – Total	**1.205 – (0,54%)**
Ensino Médio Integrado	**Nº Matrícula – Total**	**77– (0,03 %)**

Fonte: NEP/MEC/SED: Dados oficiais do Censo Escolar de 2018.

O Estado de Mato Grosso do Sul, como já demonstramos no Quadro II, conta com 41 escolas do campo, distribuídos em 28 municípios (Mapa 03). São eles: Angélica, Aquidauana, Anaurilândia, Aral Moreira, Bataguassu, Brasilândia, Caarapó, Camapuã, Campo Grande, Deodápolis, Dourados, Eldorado, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Itaquiraí, Ivinhema, Inocência, Jatei, Jaraguari, Nioaque, Nova Andradina, Ponta Porã, São Gabriel do Oeste, Sidrolândia, Terenos, Três Lagoas e Vicentina.

O Mapa 02, traz a possibilidade de observar a localização das 41 escolas, e a distribuição das escolas do campo, estaduais dentro do território Sul-mato-grossense, um ponto de destaque é a alta concentração de escolas do campo, que situam-se na Rede Urbana de Dourados.

Mapa 02: Localização das Escolas Polo Estaduais do Campo – Estado do Mato Grosso do Sul – 2018.



Legenda

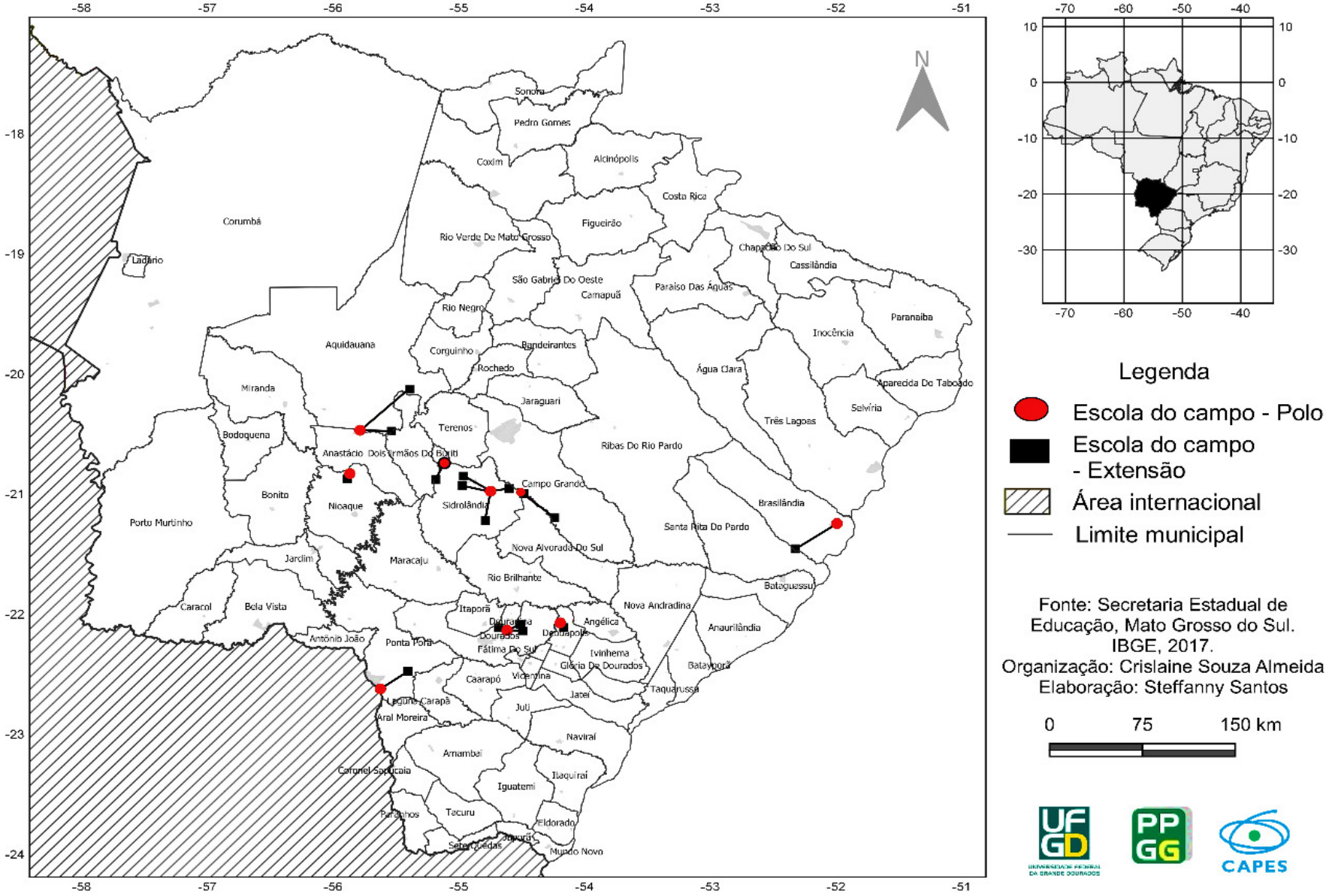
- Escola do campo
- Área internacional
- Limite municipal

Fonte: Secretaria Estadual de Educação, Mato Grosso do Sul. IBGE, 2017.
Organização: Crislaine Souza Almeida
Elaboração: Steffanny Santos

0 75 150 km

Esse número representa exclusivamente as escolas polos, temos além das escolas polos também as chamadas extensões rurais. Isso significa que algumas escolas se dividem de modo a ofertar vagas na Escola-Polo e também em extensões que ficam distanciadas fisicamente, mas subordinadas administrativa e pedagogicamente. Nessa situação estão 09 escolas, com 15 extensões (Mapa 03). São elas: Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira (CEPA): Extensão Sala Ada Moreira de Barros – Distrito de Cipolândia e Extensão Sala Antonio Santos Ribeiro – Distrito de Piraputanga (Aquidauana), Escola Estadual Debrasa – Distrito DEBRASA: Extensão Debrasa (Brasilândia), Escola Estadual Pólo Francisco Cândido de Rezende: Extensão Sala Santa Luzia – Fazenda Girassol e Extensão Isauro Bento Nogueira–Distrito de Anhanduí (Campo Grande), Escola Estadual Porto Vilma: Extensão Sala Princesa Isabel – Distrito Vila União (Deodápolis), Escola Estadual Pres. Getúlio Vargas: Extensão Sala Padre Anchieta – Distrito de Vila Formosa, Extensão Firmino Vieira Matos – Distrito de Macaúba e Extensão Pai Chiquito – Aldeia Panambizinho, Distrito de Panambi (Dourados),Escola Estadual Padroeira do Brasil: Extensão Sala Areias – Assentamento Areias (Nioaque), Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni: Extensão Sala Graça de Deus – Distrito de Sanga Puitã (Ponta Porã), 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. (Sidrolândia), Escola Estadual Vespasiano Martins: Extensão Aldeia Lagoinha – Distrito de Quebra Coco (Sidrolândia).

Mapa 03: Localização das Escolas Polo Estaduais do Campo e suas respectivas Extensões – MS/2018.



Os dados mostram (Quadro VI) que alguns municípios ampliaram o número de estudantes desde 2012. É o caso de 14 deles e os mais significativos foram: Aquidauana, Nioaque, Caarapó, Deodápolis e Dourados. Apesar do fechamento das escolas em Indápolis (Dourados), a nova escola que começou a funcionar em 2017 ampliou o número de vagas a serem ofertadas para a modalidade de educação do campo, tendo contribuído para o crescimento das matrículas em Dourados.

Contudo, número significativo de municípios tiveram redução na matrícula. É o caso de 15 deles, sendo que em alguns casos isso se deu minimamente, mas em alguns casos, como Brasilândia, Campo Grande, Fátima do Sul e Eldorado, apenas para citar os mais significativos, verifica-se diminuição no número de matrículas acima de 30%.

Também demonstram que alguns municípios tem mais de uma escola, como é o caso de Caarapó, Deodápolis, Dourados, Itaporã, Nioaque, Ponta Porã, Sidrolândia e Vicentina. Outro ponto de destaque que não aparece explicitamente, é que as escolas do campo estão localizadas normalmente em municípios em que há expressiva população em assentamentos de Reforma Agrária. É o caso de 8 escolas localizadas em áreas de assentamentos[49] em 5 municípios, sendo elas: E. E. Padroeira do Brasil. no Assentamento Padroeira do Brasil, Gleba Capatazia; Escola Estadual Uirapuru, no Assentamento Uirapuru (Nioaque); Escola Estadual Professor Luiz Carlos Sampaio, no distrito de Nova Casa Verde (Nova Andradina); E. E. Nova Itamarati, no Assentamento Itamarati II, E. E. Prof. José Edson Domingos dos Santos, no Assentamento Itamarati I, e E. E. Carlos Pereira da Silva, no Assentamento Itamarati I (Ponta Porã); E. E. Dorcelina Folador. no Assentamento Campanário (São Gabriel do Oeste); e E. E. Paulo Eduardo de Souza Firmo, no Assentamento Eldorado (Sidrolândia).

A única escola do campo estadual da área remanescente de Quilombo[50] está localizada no município de Jaraguari, Escola Estadual Zumbi dos Palmares, na Comunidade Quilombola de Furnas do Dionísio.

[49] Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/escolas-em-localizacao-diferenciada/. Acesso em: 13 jan. 2021.
[50] A outra escola se localiza na zona urbana no município de Campo Grande, na escola EE Antonio Delfino Pereira E C Cult Ed Tia Eva. Mais informações está disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/escolas-em-localizacao-diferenciada/. Acesso em: 13 jan. 2021.

Quadro IV – Situação das Matrículas entre o primeiro ano de funcionamento das escolas do campo e 2018

Município	Unidades Escolares Localização	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Variação % entre o primeiro ano e o último/município
	Nº de Escolas Polos	Nº de Matrículas							
Angélica	01	345	337	317	324	334	361	357	3,36
Aquidauana	01	216	214	194	208	375	398	427	97,69
Anaurilândia	01		214	199	179	196	202	168	-21,50
Aral Moreira	01	207	164	142	144	133	247	241	16,42
Bataguassu	01	311	297	298	274	247	247	239	-23
Brasilândia	01	194	150	97	150	115	91	74	-61,85
Caarapó	02	284	425	414	396	391	416	428	50,7
Camapuã	01	281	287	261	264	291	251	256	-8,9
Campo Grande	01	349	310	294	310	348	317	286	-61,85
Costa Rica	01	366	465	370					0
Deodápolis	03	510	495	478	484	456	484	744	45,88
Dourados	05	1049	969	977	993	1062	1579	1567	49,40
Eldorado		112	114	107	100	93	90	78	-30,36
Fátima do Sul	01	409	371	320	267	249	240	235	-42,54
Glória de Dourados	01	182	169	164	149	149	159	138	-24,24
Itaporã	03	750	804	750	683	721	680	634	-15,47
Itaquiraí	01							228	0
Ivinhema	01	509	508	472	461	470	445	428	-15,90
Inocência	01					131	134	142	8,39
Jateí	01	220	188	176	168	169	177	179	18,64
Jaraguari	01					115	114	109	-5,21
Nioaque	02	198	182	178	161	151	290	320	64,10
Nova Andradina	01						303	302	-0,33
Ponta Porã	04	3690	3525	3516	3441	3349	3275	3354	-9,1
São Gabriel do Oeste	01					196	191	196	0
Sidrolândia	02	346	341	276	225	295	312	998	5,49
Terenos	01							340	0
Três Lagoas	01	522	529	485	429	443	429	457	12,45
Vicentina	02	378	372	304	249	263	321	360	-4,76

Fonte: Dados oficiais do censo escolar de 2012 a 2018 (Planilha – Matrícula por etapa e modalidade de ensino). https://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/. Acesso em: 03 jun. 2020.

Além disso, dois municípios têm o número mais expressivo de matrículas: Ponta Porã e Dourados, sendo também aqueles que tem o maior número de escolas do campo. No caso de Ponta Porã, os assentamentos da Itamarati são determinantes; mas também tem o caso do Distrito de Sanga Puitã, com expressiva presença de estudantes paraguaios, inclusive, muitos dos quais sequer falam o português.

No município de Dourados, o assentamento de Itahum é representativo, mas observa-se nesse município também que as escolas estão localizadas em dois distritos: Indápolis e Vila Vargas, que estão respectivamente a 20 km e 23 km de Dourados e são originários da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) nos anos 50 do século XX. Trata-se, portanto, de um município que tem uma configuração um pouco diferente do perfil mais ligado aos assentamentos ocorridos no final do século passado e/ou nesse século XXI.

As três maiores escolas existentes em 2012 eram E. E. Nova Itamarati, no Assentamento Itamarati II (1.730), E. E. Prof. José Edson Domingos dos Santos, no Assentamento Itamarati I (665) e a E. E. Pedro Afonso Pereira Goldoni, no distrito de Sanga Puitã (819), todas em Ponta Porã. Em 2018, as três maiores escolas eram E. E. Nova Itamarati, no Assentamento Itamarati II (1.644), EE Pedro Afonso Pereira Goldoni – Distrito de Sanga Puitã (824) e a EE Joaquim Vaz de Oliveira, no distrito de Indápolis (823). De modo que os primeiros lugares ainda estão com Ponta Porã, mas a escola do distrito de Indápolis, em Dourados, ocuparia também lugar no pódio. A escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, que fica no município Dourados, foi recém construída e inaugurada em 2017. Em 2018 acomodava 823 alunos[51].

São exatamente as diferenças marcantes de origem que envolvem a forma como a educação do campo se colocaria para Dourados que chamou a nossa atenção para essa pesquisa. Sobretudo porque certamente há condicionantes no processo de ocupação de Dourados e seu entorno que interferem no processo de consolidação da educação do campo em Dourados e no estado de Mato Grosso do Sul.

Quanto aos referenciais curriculares, de acordo com a Base Nacional Comum e a parte diversificada da Rede Estadual de Ensino para escola do campo apresenta-se ainda sem as mudanças do ensino médio aprovadas em 2017 com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017[52]).

[51]Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/. Acesso: 03 Jun. 2020.
[52]Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361. Acesso em: 23 ago. 2019.

De fato, observa-se que o estado de Mato Grosso do Sul não implantou a Reforma decorrente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nem mesmo no ensino fundamental que foi aprovado em 2017, tendo ficado indicações de que seria implementado no ano de 2020[53]. Contudo, a BNCC segue sem regulamentação e implementação no Mato Grosso do Sul até o fechamento desta pesquisa, de modo que apenas foi produzida a versão final do ensino fundamental disponível para leitura dos professores[54].

Em relação ao ensino médio, foi iniciada, em 29 de julho de 2020, uma consulta que permitia o envio de sugestões para finalização do documento.[55]

Como pode ser observado nos Quadros V e VI, a Matriz Curricular das escolas do campo tem já uma Base do Referencial Curricular do Ensino Médio e Fundamental comum, e diversificada, ou seja, não diverge, portanto, da matriz curricular das escolas urbanas. Veja na Resolução /SED n. 3.544 de 04 de janeiro de 2019:

> Art. 9º **Os currículos do ensino fundamental e do ensino médio contêm, obrigatoriamente, uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada, as quais constituem um todo integrado e não podem ser considerados como dois blocos distintos.**
> Parágrafo único. A articulação da base nacional comum com a parte diversificada do currículo do ensino fundamental e do ensino médio **possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade social, as necessidades dos estudantes, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia, e permeia todo o currículo**.
> Art. 10º Quando do oferecimento dos **componentes curriculares e disciplinas**, **deve ser assegurada a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que influenciam a vida humana em escala global, regional e local,** tais como:
> I – **Saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social;**
> **II – Direitos das crianças e dos adolescentes;**
> **III – Educação ambiental;**
> **IV – Educação para o consumo;**
> **V – Educação fiscal;**
> **VI – Trabalho, ciência e tecnologia;**
> **VII – Cultura Sul-mato-grossense e diversidade cultural;**
> **VIII– Educação para o trânsito;**
> **IX – Respeito, valorização e direitos dos idosos;**
> **X – Educação alimentar e nutricional;**
> **XI – Conscientização, prevenção e combate à intimidação sistemática ao bullying;**

[53]Disponível em: http://www.sed.ms.gov.br/base-nacional-comum-curricular-e-aprovada-no-cne-e-segue-para-homologacao-do-ministro-da-educacao/.
Acesso em: 23 ago. 2019.
[54] Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf.
Acesso em: 13 jan. 2021.
[55]Disponível em:
https://www.sed.ms.gov.br/segue-aberto-periodo-de-contribuicao-para-referencial-curricular-do-ensino-medio/. Acesso em: 13 jan. 2021.

> **XII – Educação financeira;**
> **XIII – Educação em direitos humanos;**
> **XIV– Superação de discriminações e preconceitos, tais como racismo, sexismo, homofobias e outros.** (MATO GROSSO DO SUL, 2011, grifos nossos)

Portanto, como consta no Art. 10º, a parte diversificada é a integração de temas abrangentes e contemporâneos para serem trabalhados dentro das disciplinas comuns da matriz curricular. Deste modo é possível observar que o que se destaca na matriz curricular da escola do campo é a inclusão dos chamados Eixos Temáticos: Terra – Vida – Trabalho (TVT).

Quadro V – Matriz Curricular – Escolas do Campo – Fundamental/2018

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA					
Áreas do Conhecimento	**Componentes Curriculares**	**6 Ano**	**7 Ano**	**8 Ano**	**9 Ano**
Ciências da Natureza	Ciências	02	02	02	02
	Eixos Temáticos: Terra - Vida – Trabalho	**02**	**02**	**02**	**02**
Matemática	Matemática	06	06	06	06
Ciências Humanas	História	02	02	02	02
	Geografia	02	02	02	02
Linguagens	Língua Portuguesa	06	06	06	06
	Artes	01	01	01	01
	Educação Física	02	02	02	02
	Língua Inglesa	02	02	02	02
Ensino Religioso		01	01	01	01
Totais de 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: Resolução/SED N. 3.538, de 27 de dezembro de 2018.

Quadro VI – Matriz Curricular – Escolas do Campo – Ensino Médio – 2018

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA				
Áreas do Conhecimento	**Disciplinas**	**1 Ano**	**2 Ano**	**3 Ano**
Linguagens	Língua Portuguesa	04	04	**04**
	Artes	01	01	**01**
	Educação Física	02	02	**02**
	Língua Inglesa	02	02	**02**
	Língua Estrangeira Espanhol	01	01	**01**
Ciências da Natureza	Física	02	02	**02**
	Química	02	02	**02**
	Biologia	02	02	**02**
	Eixos Temáticos: Terra - Vida Trabalho	**01**	**01**	**01**
	Matemática	04	04	04
Ciências Humanas	Geografia	02	02	02
	História	02	02	02
	Filosofia	01	01	01
	Sociologia	01	01	01
Totais de Cargas Horárias	Semanal h/a	26	26	26
	Anual h/a	1040	1040	1040
	Anual em horas	**867**	**867**	**867**

Fonte: Resolução/SED N. 3.538, de 27 de dezembro de 2018.

Segundo estudo realizado por Santos (2015, p.13), para "analisar se o currículo proposto para a educação do campo, em uma escola da zona rural de Campo Grande, MS, atende às peculiaridades da vida no campo e contempla as identidades e diferenças culturais de seus educandos" encontramos alguns subsídios interessantes para nossa análise sobre as escolas do campo em Dourados-MS. Existentes, em tese, para dar conta das experiências e conhecimentos necessários para atender a diversidade, identidade dos diferentes grupos sociais, que, no caso das escolas do campo, deveriam abranger os estudantes que vivem no meio rural e que, desde a CF de 1988, foram reconhecidos como sujeitos que demandam educação diferenciada porque "são possuidores de uma cultura e um modo de vida que é peculiar do campo" (SANTOS, 2015, p. 24). Não é, contudo, o que tem acontecido. Apesar dessa condição, no dizer do autor:

> Se pensarmos no modo de vida campesino, a educação que temos hoje na escola do campo serve tão somente para reforçar o modelo dicotômico de currículo urbano adotado, ou seja, o modelo de currículo pensado para a cidade, mas praticado no campo. Dessa forma, torna-se discrepante afirmar que se pensa atualmente nas especificidades com o tipo de educação praticada nas escolas do meio rural brasileiro. (SANTOS, 2015, p.24)

O debate que está colocado no tocante aos referenciais curriculares das escolas do campo e que já apontamos, relaciona-se à necessidade de superação da perspectiva homogeneizadora das bases curriculares, condição que fundamenta as mudanças que levaram à aprovação da educação do campo em contraposição à educação rural e que ainda demanda por se consolidar na prática. O que segundo Caldart (2002) está pautado na construção de uma escola *do campo* e não apenas *no campo*.

Trata-se de uma perspectiva educacional que vislumbra o direito a permanecer no campo e ser do campo, superando os preconceitos e as máximas sobre o sujeito do campo, sempre visto como atrasado. Mas também a valorização da luta pela educação do campo, que são lutas recentes e que ainda enfrentam obstáculos como a formação e a visão de professores, gestores e do próprio currículo, que não reconhecem a luta pela educação *do* campo e não *no* campo.

A autora Caldart (2002), ao definir educação no/do campo, afirma: "No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação, pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2002, p. 18).

Portanto 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.

Para Ferreira e Brandão (2011, p.12), a *Educação do Campo* contribui com a construção de uma memória coletiva, do resgate da vida no campo e identidade, por meio da educação escolar para crianças, jovens e adultos, valorizando o sentimento de pertença ao grupo social ao qual a educação do/no campo está inserida, seja nas escolas dos assentamentos, acampamentos ou nas escolas em distritos.

De acordo com Decreto n.7.352 de 4/10/2010, 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. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo, como por exemplo, os Distritos. Portanto, para fazer uma escola do campo é preciso olhar para as ações ou práticas sociais dessa população que são constitutivas dos sujeitos do campo. Educação do Campo compreende os processos culturais, as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formação.

No Estado Mato Grosso do Sul, a partir da Resolução nº 2.501, de 20 de dezembro de 2011, em que houve modificação na referencial curricular, e a implementação da primeira Matriz Curricular Diversificada foi decretada através da Resolução/SED – MS n. 2.676, de 04 de fevereiro de 2013, na qual constavam duas aulas semanais de TVT, tanto no ensino fundamental, como no médio. Porém, no ano de 2018, houve uma alteração, por meio da resolução/SED N. 3.429, de 23 de fevereiro de 2018, em que foi redefinido para apenas uma aula semanal no ensino médio.

O Eixo Terra, Vida e Trabalho (TVT), como apontado, de acordo com a Resolução /SED n. 2.676, de 04 de fevereiro de 2013, acontece como eixo temático dentro de Ciências da Natureza. Assim está expresso em seu artigo 3º:

> § 1º O(s) eixo(s) temático(s) **devem perpassar toda a abordagem pedagógica, teórica e prática da formação dos estudantes, pois direciona seu conteúdo e sua metodologia para temas da realidade camponesa que precisam ser tratados pela Educação Básica do Campo** a ser concretizada. (MATO GROSSO DO SUL,2013, grifo nosso)

Em tese, o Eixo TVT deve compor a especificidade da educação do campo e deve permitir a interdisciplinaridade no âmbito do campo de conhecimento que pertence, de modo a fomentar o diálogo entre as disciplinas, 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. De modo que já é em si destoante terem transformado em disciplina TVT, já que deveria ser um eixo transversal e interdisciplinar, devendo a escola, por meio de seu PPP, ter condições de propor a forma e condições de desenvolvimento de TVT, envolvendo o coletivo de docentes, estudantes e, inclusive, a comunidade. Contudo, como apontamos, se o engessamento disciplinar já estava fora da perspectiva de eixo-proposta, a minimização do tempo de desenvolvimento de trabalhos já são sinais de que a diferenciação que a escola pode fomentar, e que é para ser o diferencial da escola do campo, está por um fio. Sem dúvida, não apenas se perdeu tempo, mas também e fundamentalmente, retrocedemos na construção da superação da escola "no" campo, em 2018.

Segundo a Resolução /SED n. 2.676, de 04 de fevereiro de 2013.

> § 2º Para que se possa realizar um trabalho coerente e **interdisciplinar**, os professores formarão coletivos pedagógicos, nos quais deverão primar pelo estudo e desenvolvimento de metodologias que garantam o que está prescrito no caput deste artigo e do estabelecido nos incisos I e II do art. 4º desta Resolução.
> Art. 4º **Na elaboração da Proposta Pedagógica devem ser consideradas as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e para o ensino médio, adequando essas diretrizes, métodos, tempos e espaços ao perfil do estudante das comunidades camponesas**, observando:
> **I – Atuação pedagógica que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas das comunidades atendidas, para a constituição dos saberes e conhecimentos universais e específicos da educação básica voltada para o campo;**
> II – A utilização de material didático e de recursos tecnológicos apropriados;
> III – a **participação efetiva da comunidade camponesa atendida**. (MATO GROSSO DO SUL, 2013, grifos nossos)

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. Isso implica que, para dar vazão à implantação da rede de escolas do campo, havia necessidade da realização de adaptações para atender à estrutura curricular do campo e dar vazão ao novo, na busca da superação da condição de escolas rurais. Nesse sentido, TVT tem sido um diferencial, pelo menos do ponto de vista teórico e curricular.

Em diálogo realizado com o com o técnico representante da Secretaria de Educação (SED/MS), em 2016 (ALMEIDA, 2017[56]), foi observado que o Eixo Terra –Vida – Trabalho (TVT), seria a parte da formação do sujeito do campo e que em cada disciplina (em todas, portanto) esse eixo deveria estar presente: "A disciplina TVT foi pensada para ser interdisciplinar e trabalhar os três eixos em todas as disciplinas" (ALMEIDA, 2017, p. 42).

Trata-se, portanto, do próprio técnico, chamando a atenção para a condição transversal e interdisciplinar de TVT. Ainda comentou sobre a área de formação dos professionais a serem responsáveis pelo Eixo, e principalmente chamou atenção para a assunção de TVT, que deveria estar relacionada com o fato de ser o professor também morador do campo ou de distritos rurais, estando inserido nas referências culturais da comunidade local. Comprovamos tais informações no diário oficial nº 9.100 [57] de 11/02/2016, de acordo com Artigos:

> Art. 09º **a lotação dos(a) professores(a) nas escolas do campo, onde os mesmos deverão residir, far**-se-á de acordo com a carga horária da disciplina e dos dias letivos, sendo 70% (setenta por cento) no Tempo Escola e 30% (trinta por cento) no Tempo-Comunidade.
>
> Art. 10º (...) especialmente os professores, considerando, **sobretudo, as referências culturais, a predominância da economia de cada região camponesa, os projetos agrários de cada localidade e, ainda, os anseios da comunidade.**
> Art. 122º Para **lecionar TVT seria preciso ser formado em Química, Biologia ou Geografia,** sendo que, em não havendo professores com essas formações, poderia ser formado em outras áreas. (MATO GROSSO DO SUL, 2016, grifos nossos)

Em 2018, aconteceu uma atualização em relação à formação exigida para lecionar a disciplina de Eixos Temáticos: TVT. Na Resolução/SED n. 3.538, de 27 de dezembro de 2018:

> Art. 17º **A formação exigida para a docência do componente curricular/disciplina de Eixos Temáticos: Terra–vida–trabalho**, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, **será em curso de licenciatura em Educação do Campo ou outros cursos de licenciatura**. (MATO GROSSO DO SUL, 2018, grifos nossos)

[56] ALMEIDA, C. S. **O Ensino da Geografia na Educação do/no Campo**: Teorias e Praticas. Monografia apresentada no Curso de Geografia – UFGD (2017) para obtenção do grau de licenciatura em Geografia.
[57] Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9100_05_02_2016. Acesso em: 13 jan. 2021.

A definição de áreas de formação evidentemente demonstrava um profissional que aparentemente se dedicaria à lida com os elementos da natureza, demonstrando, inclusive, uma visão de geografia que tem como foco as análises físicas e/ou da natureza externa.

Segundo Santos (2015, p. 49):

> O currículo não é produto de puro conhecimento, mas de um conjunto constitutivo de valores, saberes e forças que constituem, inclusive, a personalidade dos sujeitos, moldando o seu modo de ser e sua maneira de agir conforme interesses de um determinado grupo social.

Nesse sentido, ao definir o perfil do profissional a trabalhar com o Eixo, responde-se sobretudo a um perfil de formação que mais se aproxima da lida com a terra e a produção, do que com a vida e o modo de viver, como seria mais apropriado ao projeto de superação da educação *no* campo para educação *do* campo.

Entendemos que a alteração é uma conquista para os cursos de licenciatura em Educação do Campo, criados em todo o Brasil para dar conta da nova perspectiva de educação a ser dedicada aos estudantes do campo, inclusive na UFGD, cujo curso foi criado em 2013.

Observando o currículo, percebe-se que TVT está dentro da grande área de ciências da natureza. Isso parece explicar a opção anterior à atualização de 2018, como abordamos. Imagina-se que a Geografia como possibilidade legal, inclusive, incluía-se na visão dicotômica ainda vigente e de senso comum de existência de uma geografia física e outra humana.

Compreende-se que se o eixo deveria ser transversal, de modo que cada área de conhecimento incorporasse e construísse os processos pedagógicos (conteúdos/método/práticas) a partir do eixo, e que TVT não poderia ser tratada como disciplina. Porém, o fato é que, embora houvesse autonomia com o PPP das escolas para que se definissem aspectos da formação, o que se observa é que nem mesmo uma escola (do campo), que é constitucionalmente reconhecida e definida como educação diferenciada, consegue superar o "aulismo" e a disciplinarização no processo de distribuição das atribuições escolares. Como distribuir a carga horária de TVT? Essa é a questão que acaba se colocando como trava e impondo o padrão disciplinar. Aquilo que é para ser diferenciado, diverso e próprio é capturado pela burocracia que impera na Secretaria de Estado de Educação (SED), e também nas secretarias municipais. Nesse sentido, quebra-se, "por cima", qualquer possibilidade de debater propostas alternativas, diferenciadas, quando fica definido *à priori* como deve ser organizado o referencial.

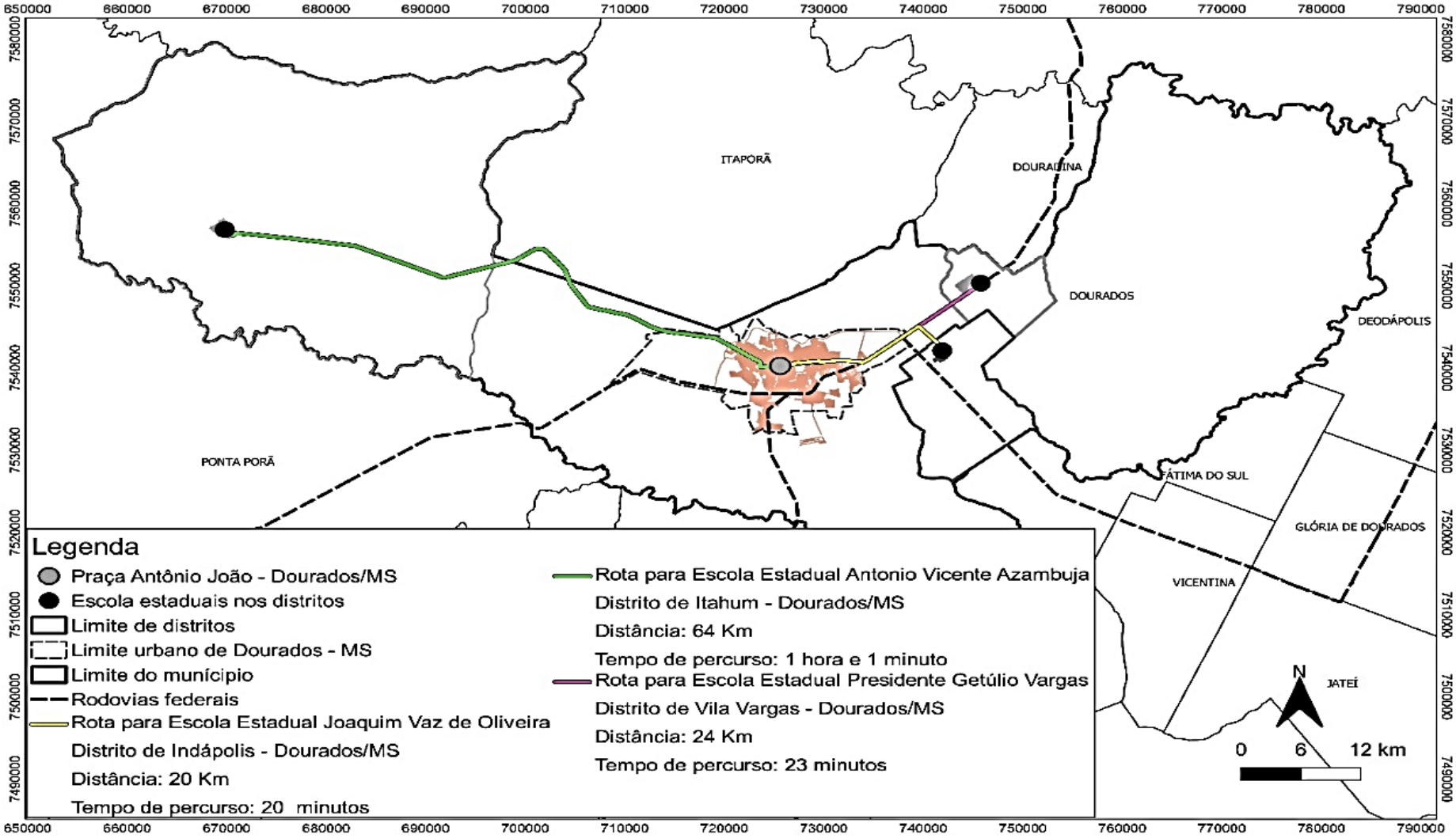
Veja-se que a norma que criou TVT apresenta a prerrogativa de que a designação para o eixo deve considerar a morada ou relação com o campo, ou seja, com o lugar. Esse é um aspecto a ser desvendado e compreendido, sobretudo porque antes da Resolução/SED n. 3.538, de 27 de dezembro de 2018, as direções das escolas tinham autonomia para designar a quem desejar, desde que devidamente justificado.

A tempo da análise individual das escolas, nessa pesquisa, nos propusemos a desvendar essa situação em cada escola. Quando analisamos a E. E. Dom Bosco, em Indápolis, percebemos que as pessoas que lecionavam não atendiam ao dispositivo legal e que, na verdade, é difícil imaginar que não seria possível contratar professores no próprio Distrito, ou até oriundas do município de Dourados, dentro daquelas formações determinadas. Seja porque existiam e existem cursos de formação específicas em Ciências Biológicas, Geografia e Química nas universidades públicas e até nas faculdades privadas, em Dourados, seja porque havia muitos formados nessas licenciaturas em Indápolis, ou mesmo em outros Distritos como Vila Vargas, por exemplo, que poderiam atender a demanda e a vinculação com o campo, solicitada até 2018.

Aspectos a serem acompanhados e que requerem também compreender as situações de exercício da gestão escolar e suas especificidades em cada escola, além das contradições inerentes à prática e implementação da educação do campo que envolvem o compromisso com o lugar e com o território, pensando o campo como resistência de um modo de produzir, e também de viver. Isso se coloca na contraposição dos paradigmas agrário e do capital e nos permite refletir sobre o lugar como parte do espaço em que as relações de proximidade e afetividade entre os sujeitos acontecem e enraízam.

A presente pesquisa foi realizada em três escolas públicas do campo, todas localizadas no município (distritos) de Dourados. A “Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira”, está localizada no Distrito de Indápolis. A “Escola Getúlio Vargas” está localizada no Distrito de Vila Vargas. Finalmente, a ‘‘Escola Antônio Vicente Azambuja’’ está localizada no distrito de Itahum. Observa-se que estamos analisando a totalidade de escolas da rede estadual do ensino básico do campo do município de Dourados até 2018 (Mapa 04).

Mapa 04: Localização e Distância entre a Praça Antônio João, no Centro de Dourados – MS e as Escolas Estaduais do Campo dos Distrito de Indápolis, Vila Vargas e Itahum.



Segundo o técnico representante da Secretaria de Educação (SED/MS), o motivo dessas escolas terem se tornado escolas do campo, foi porque possuíam pré-requisitos para tal:

> As escolas do campo são determinadas a partir da comunidade a que está inserida, algumas estão **em assentamentos rurais, outras em distritos, ribeirinhos,** entre outros. Para entender porque essas três escolas foram determinadas do campo, deve se estudar o **movimento de territorialização** local que se deu a **partir das migrações para colonização, a Colônia Agrícola de Dourados,** os territórios federais, Mate Laranjeira, **estrada de ferro,** entre outros processos. (Entrevista, 28/06/2019, grifos nossos)

Ainda em seu dizer:

> No caso dessas escolas a territorialização se deu principalmente a partir da CAND – Colônia Agrícola de Dourados – e a abertura da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Esses territórios são constituídos por propriedades rurais, logo os alunos são oriundos dos distritos e das propriedades. (Entrevista, 28/06/2019)

O discurso do técnico em questão está longe de ser uma condição técnica; trata-se de uma condição histórica, na verdade. Para o coordenador, a Colônia Agrícola Nacional de Dourados consolidou territorialidades que são indicativos de um modo de viver campesino, tendo consolidado uma identidade "do campo" e isso aconteceu antes mesmo da constituição do município de Dourados, no então Mato Grosso.

Concordamos com o técnico da COPEED, SED/MS, que é importante compreender esse processo histórico. O processo de formação e incorporação do oeste brasileiro, na pauta da economia nacional, efetivamente permitiu transformações significativas no "espaço mato-grossense", que, embora divididos (MT e MS) e tendo populações urbanas perto de 90%, ainda mantém a marca rural como sua representação imaginária, mesmo que seja preciso reconhecer que (seja a Região Centro Oeste, seja Mato Grosso do Sul) o campo que valorizou e consolidou a "Região da Grande Dourados" é ideológico, sendo protagonizado apenas pelos envolvidos na produção para o mercado interno e/ou equilíbrio da balança comercial. Nessa visão de Dourados, ou da Grande Dourados, as populações indígenas, quilombolas, foram completamente ignoradas e invisibilizadas, assim como trabalhadores rurais que viram seus empregos desaparecerem com a mecanização que tomaria conta do sul do então Mato Grosso para consolidar uma ideia de territorialidade baseada na monocultura, êxodo rural, crescimento das cidades e criação de Mato Grosso do Sul, sob claras bases e interesses agroindustriais que estão fora dos limites nacionais.

Assim, a existência de escolas do campo, que surgiram em um contexto de expectativa dos movimentos de luta pela terra, desde os anos oitenta, como possibilidade de resistência e de valorização dos princípios terra-vida-trabalho, certamente têm dificuldade de se realizar sob outras formas que não seja pelo paradigma do campo para o capital.

CAPÍTULO III

Para entender o campo em Dourados – MS e os caminhos para as escolas *do/no* campo

Historicamente, o Brasil foi considerado um país cuja origem é agrário-exportadora. Não poderia ser de outra forma, considerando o processo de colonização impresso, bem como de integração do território nacional que em diferentes momentos sempre esteve pautado na ocupação de terras para exploração extrativa e/ou produção de alimentos (policultura) para o mercado interno, e, nos anos setenta e oitenta, para promover a balança comercial a partir da intensificação do processo de agroindustrialização/modernização do campo.

Nesse sentido, analisaremos a legitimidade da existência de escolas do campo em Dourados, que sob a lógica apontada, pode ser estendida ao Mato Grosso do Sul, ao Mato Grosso e a toda a Região Centro Oeste.

De acordo com Abreu (2014), o "espaço mato-grossense"[58], que compreende o território do estado do antigo Mato Grosso, iniciaria sua ocupação na exploração do ouro. Contudo, seria com a produção no campo, seja a extração de erva mate, nos anos iniciais do século XX, seja a pecuária extensiva, que era representativa de uma ideia de vazio econômico, até meados daquele século, seja o estímulo à ocupação das fronteiras, por Getúlio Vargas, com a criação das colônias agrícolas nacionais (como é o caso da CAND, em Dourados, e CERES, em Goiás), visando a ocupação do interior e sobretudo as fronteiras, em enfrentamento às empresas estrangeiras (como a Cia Matte Laranjeiras, por exemplo).

O governo de Getúlio Vargas, com base discursiva nacionalista, responderia, nos anos pós-30 do século XX, à promoção da produção de produtos industrializados e formação de um mercado nacional, ao mesmo tempo em que fomentaria a ampliação da produção agrícola, em franca decadência em sua perspectiva exportadora (leia-se o café), e com fortes fluxos migratórios do nordeste brasileiro, e também do campo para o centro industrializado, que era São Paulo.

Assim, não foi aleatória a criação do Território de Ponta Porã, em 13 de setembro de 1943, conforme o Decreto-lei n.º 5 812, dentro do qual estava o povoado de Dourados

[58] Para ABREU (2014, p. 13) a definição de espaço mato-grossense relaciona-se à denominação para a uma área delimitada e que compreende os limites territoriais dos atuais Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, no contexto de atuação da Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste – SUDECO.

(MS). Nem tão pouco a ligação do oeste brasileiro por meio da ferrovia Noroeste do Brasil, retirando do rio Paraguai a função de ligação, entre os produtos que vinham dos portos, para o interior do país. Dependentes desse fluxo de transporte hidroviário, cidades como Corumbá e Ladário, por exemplo, viram sua influência econômica e força política de suas elites dividirem, com Campo Grande, o papel de entreposto comercial de mercadorias. Essa condição levaria o comércio de Corumbá, e o próprio sistema de transporte hidroviário do rio Paraguai, à decadência, já na primeira metade do século XX. Veja-se o que nos aponta Abreu[59] (2014):

> Nas primeiras décadas do século XX, já dentro dos princípios de uma "integração" do mercado nacional, para uma ligação comercial com o Sudeste, principalmente com São Paulo, foram inaugurados os eixos ferroviários para os então estados de Mato Grosso e Goiás, através do prolongamento ferroviário construído de São Paulo para Goiás, Estrada de Ferro de Goiás e da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, de São Paulo até Corumbá, passando por Campo Grande, o que, no decorrer das décadas seguintes, consolidou a última como polo de convergência da maior parte do gado bovino destinado aos frigoríficos paulistas (nos municípios de Araçatuba, Andradina e Barretos), retirando de Corumbá a posição de principal entreposto comercial da região. A lógica das mudanças provocadas pelo transporte ferroviário deve ser entendida não apenas do ponto de vista econômico, mas também como estratégia de segurança nacional, já que o rio Paraguai era importante via de acesso a Mato Grosso, um rio internacional que poderia facilitar invasões e assaltos. Lenharo (1986), por exemplo, sinaliza a preocupação do Governo Federal no sentido da manutenção das fronteiras políticas; isso porque nas áreas limítrofes brasileiras imensas porções de terra eram de propriedade de estrangeiros, principalmente no Oeste brasileiro. Essa preocupação levou o Governo a negar a concessão de terras devolutas a requerentes que já fossem proprietários e inclusive passou a favorecer a instalação de pequenas propriedades na faixa fronteiriça de 150 km de extensão. Outro aspecto dessa visão geopolítica é levantado por Queiróz (1999), quando versa sobre o sentido político da Noroeste. O autor aponta a fragilidade da ligação com o centro do país pela via fluvial – rio Paraguai/ rio Cuiabá – já que Corumbá, colocado como entreposto, atuava quase como uma base cosmopolita, que negociava diretamente com o exterior, principalmente a Argentina, o que punha em risco a soberania nacional[60] (ABREU, 2014, p.53).

[59](...) a SUDECO enquadrou-se no projeto de desenvolvimento nacional e promoveu a ação e reprodução do capital monopolista no interior do país, tendo em vista a "filosofia" "PRODUZIR oportunidades e PROMOVER seu aproveitamento para ACELERAR o desenvolvimento harmônico do Centro-Oeste" (MINTER/SUDECO, 1973b). Esse projeto, que a nosso ver imprimiria uma nova fase do processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, teve como suporte o ideário desenvolvimentista; como justificativa a necessidade de reduzir/ acabar com as disparidades regionais e sociais e como fio condutor o Poder Governamental, que tem papel fundamental enquanto gestor, impulsionando a indústria, fornecendo financiamentos e subsídios, construindo a infraestrutura necessária, assumindo os setores de indústria pesada, velando por um "equilíbrio" político e ideológico da sociedade que administra e revestindo-se de status de neutralidade (ABREU, 2014, p. 29–30).

[60] Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/ebooks/planejamento-governamental-a-sudeco-no-espaco-mato-grossense-contexto-propositos-e-contradicoes-silvana-de-abreu.pdf. Acesso em: 28.jul. 2019.

O movimento denominado Marcha para Oeste, implantado e organizado no governo de Getúlio Vargas, a partir de 1930, tinha como objetivo central controlar as fronteiras e garantir as conquistas territoriais pós-guerra com o Paraguai. Mas o contexto da crise econômica pós-Queda da Bolsa de Nova York, em 1929, era o de construir condições para integração do interior do país à economia nacional, visando sobretudo a formação de um mercado nacional para as indústrias de produção de mercadorias substituírem as importações. Segundo Silveira (2007, p. 35), "foi necessário a abertura de estradas de rodagem, a ampliação das estradas de ferro e promover a colonização".

Além do aspecto geopolítico em pauta, como afirma Abreu (2014), sobre a preservação das fronteiras, há o aspecto de controle e ordenamento da população nacional (principalmente nordestina) em franco processo migratório para os centros industriais (São Paulo). Desse modo, ações de colonização do interior viriam na quarta e na quinta década do século XX e atenderiam à expectativa de tirar a pressão dos centros industriais em formação e ao mesmo tempo, fomentaria a produção de alimentos e produtos agropecuários, ainda que as condições e relações de ligação e transporte fossem limitadas.

Nesse contexto, a ferrovia conhecida como Noroeste do Brasil, veio ligar o estado de São Paulo com a região sul-mato-grossense (correspondente ao atual estado de Mato Grosso do Sul). A estação de Itahum (Figura 08) exerceu, durante vários anos, um importante papel nas transações comerciais do município de Dourados. Antes mesmo dos trilhos, começou a se formar, em torno do local designado para a estação de Itahum, um novo povoado.

Segundo relatos coletados por Santos (2006), um proprietário de terras na região, chamado Vicente Azambuja, decidiu lotear parte de suas terras. Esse loteamento teria começado em meados dos anos 1940, dando origem à colônia denominada Eldorado.

Mais tarde, com a chegada dos trilhos, essa colônia deu origem a um povoado, formado em torno da estação, dos dois lados dos trilhos. Aos poucos a antiga vila Eldorado adotou o mesmo nome dado à estação ferroviária, passando-se a chamar Itahum (no idioma guarani "Pedra Preta"). (SANTOS, 2006, p. 12–14).

Figura 08 – Foto da Estação Ferroviária.
Dia da inauguração em 18 de maio de 1949

Fonte: Acervo pessoal André de Bauru. Acesso em: 21 jun. 2019.

Com a ferrovia o distrito virou referência na região, desde a construção no final da década de 1940 e início de 1950, tendo se transformado na porta de entrada para famílias e trabalhadores paulistas, mineiros, nordestinos (maioria já migrando do estado de São Paulo). O trem transportava mercadorias, mas também pessoas, à época em que se iniciou o povoamento da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND). As pessoas vinham de São Paulo e desembarcavam em Itahum, para depois ir para Dourados.

> Mas a implantação da Colônia Agrícola de Dourados (CAND) ocorreu apenas em 1948, quando, segundo Lenharo (1986, p.56), "o Governo Federal demarcou a área e os limites para sua futura instalação", recebendo grande contingente de nordestinos e também de paulistas e mineiros, entre outros. Um fator a ser considerado para compreender a atração exercida pela Colônia está na sua proximidade com a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, encarada como meio de circulação importante para a produção econômica e para o transporte das pessoas. (ABREU, 2014, p. 59)

Segundo Abreu (2014, p. 59), nesse contexto também foi criada a Fundação Brasil Central (1943). Na análise da autora, a Fundação Brasil Central exerceria o papel principal de promover estudos e viabilizar as condições para construção de estradas de ligação entre o sul industrializado e o norte a ser explorado. Nesse momento, ainda, a Região Centro Oeste era *espaço* de ligação com a Amazônia, vislumbrada como grande possibilidade de exploração de riquezas não conhecidas. Assim, a CAND seria utilizada como propaganda ideológica de ocupação do interior do país (colônia modelo do Estado

Novo). Porém, a colônia tinha baixa capacidade de manter o colono nas terras, sobretudo porque não aconteceram financiamentos e/ou outros apoios para auxiliar aqueles que chegaram totalmente descapitalizados, muitos dos quais, acabaram vendendo os lotes e saíram para as cidades que se formavam, ou mesmo para o norte, em outras frentes de povoamento.

> Não há dúvida quanto ao apelo publicitário e ideológico que essa **Colônia oportunizou, contudo ela foi assentada em uma área de 200.000 hectares no Cone Sul do então Mato Grosso e proporcionou uma configuração espacial diferenciada da estrutura agrária nacional, e inclusive regional, baseada nos latifúndios**. No governo de Fernando Henrique Cardoso, boa parte dessa área foi considerada de propriedade dos Índios Kaiowá, pelo Ministério da Justiça, já que o projeto de colonização de Vargas desconsiderou, na época, a legitimidade da propriedade indígena, assentando os colonos sobre suas terras. Este é um bom exemplo dos percalços que ações de planejamento provocam por desconhecerem ou desconsiderarem a realidade local. (ABREU, 2014, p. 59, grifo nosso)

Corroborando, Santana Junior (2009, p. 90) afirma:

> A conjuntura sócio-política do Brasil, em meados do século XX, permitiu o desenvolvimento de políticas visando intensificar o povoamento das regiões menos ocupadas do país, que por sua vez, estabeleceram uma **nova configuração territorial para a região Centro-Oeste, tendo em vista, a criação de Colônias Agrícolas e o crescente processo migratório.** (grifo nosso)

Dentro desse contexto, também trazemos Ponciano (2001) que destaca:

> [...] a pequena propriedade era utilizada como estratégia para propiciar o retorno do homem desocupado da grande cidade ou de regiões com grande densidade demográfica ao campo e às regiões como a de Goiás, a do Mato Grosso e a da Amazônia. [...] o trabalhador teria a aquisição de sua terra facilitada em função do baixo preço, pela ajuda financeira na obtenção de recursos e utensílios para trabalhá-la. [...] A política de colonização do Estado Novo, na região do sul de Mato Grosso, especificamente a região da Grande Dourados, propiciou o início da exploração capitalista, de forma sistemática, nessas terras, **com a implantação da pequena propriedade.** (PONCIANO, 2001, p. 100, grifo nosso)

Veja-se que os diferentes autores reforçam a importância da política de povoamento implementada, sobretudo porque impôs uma base territorial diferenciada àquela que estava impressa até então com o domínio da exploração pelo capital estrangeiro e de latifúndios ocupados com pecuária extensiva. Nas bordas da própria CAND, também aconteceriam outros processos colonizadores sob comando de empresas

privadas. [61] A proposta colonizadora tinha como discurso a fixação do homem no campo através da implantação da pequena propriedade, tendo em vista a necessidade de expansão das relações capitalistas de produção e consequentemente do capital agrícola.

A CAND (Mapa 05), entre 1940 e 1960, traria, para o Mato Grosso austral, transformações que se mostraram importantes, do ponto de vista da organização espacial e dos processos de ocupação historicamente consolidados a partir da atração de migrantes do Sudeste e depois do Sul do país, com expulsão dos menos capitalizados (para o norte, sobretudo) e fomento à agricultura moderna.

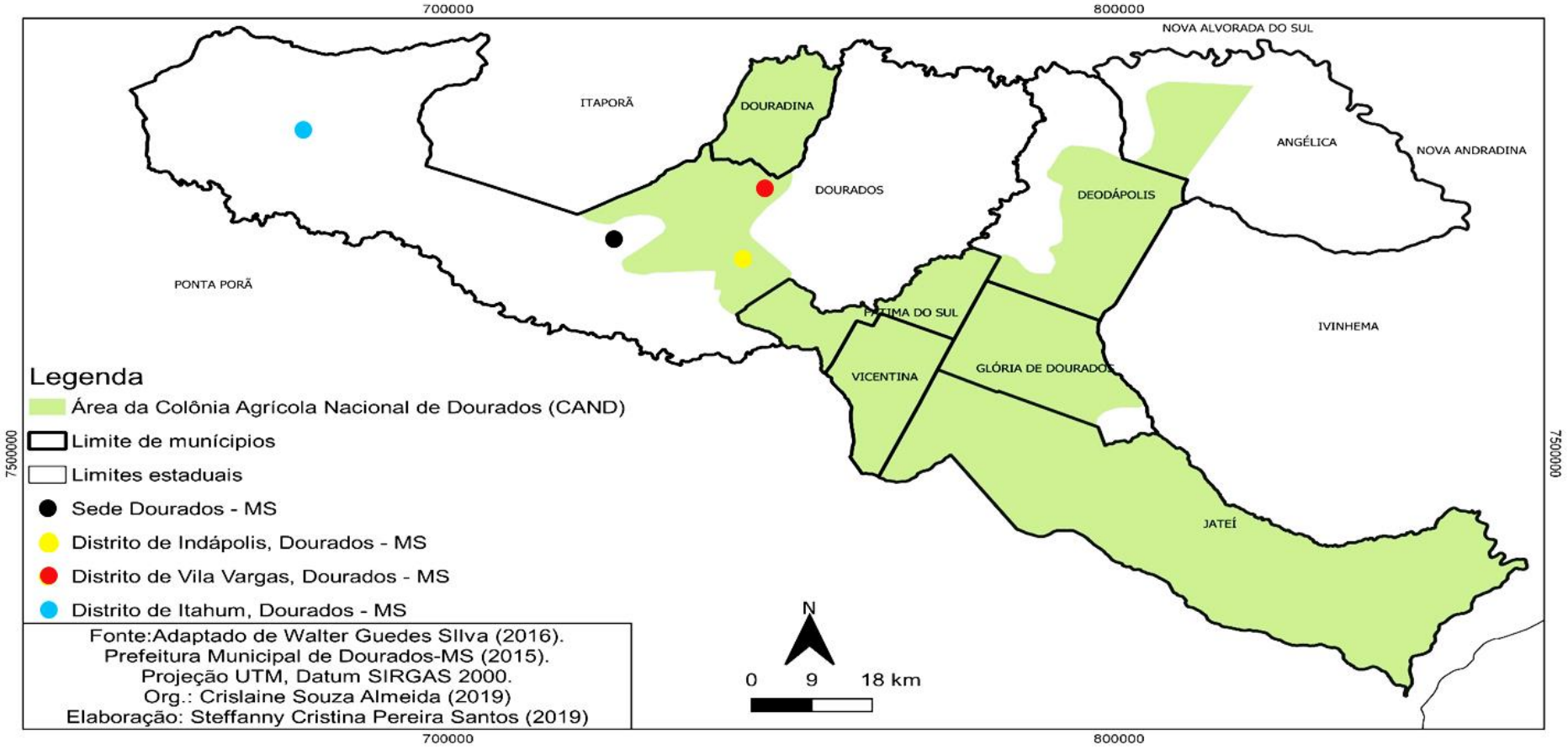
Essa região acabaria projetada nacionalmente e viria a ser considerada, nos anos setenta e oitenta, "Celeiro Agrícola" e "Região da Grande Dourados", projetando Dourados como "polo de desenvolvimento" e de planejamento[62]. Nesse movimento, vários Distritos foram se formando no rastro da ocupação e fomento à produção agropecuária. O processo de formação territorial histórica e geográfica desses distritos, onde as escolas em análise estão localizadas, possuíam e possuem características agrícolas. Santana Junior (2009, p. 92) ressalta que:

> Os lugares possuem características históricas e geográficas que os identificam e os diferenciam**. No estado de Mato Grosso do Sul, a história agrícola está ligada diretamente ao processo de colonização**. Historicamente, o modelo de produção da CAND, **era caracterizado até a década de 1960, como um sistema policultura, havendo diversificação de culturas, tais como feijão, arroz, milho, mandioca, amendoim e algodão, cultivados para o próprio consumo familiar, exceto o amendoim e o algodão, cultivados para o mercado local. Eram plantações que contavam apenas com o trabalho familiar e/ou parcerias com vizinhos, utilizando-se apenas instrumentos manuais e de tração animal.** (grifo nosso)

[61] De acordo com Abreu (2014/ p. 62-63): "No sul de Mato Grosso é possível citar empresas colonizadoras, como a Companhia Viação São Paulo-Mato Grosso, que atuou em Bataiporã, Anaurilândia e Bataguassu; a Companhia Moura Andrade, que loteou áreas nas altas bacias dos rios Samambaia, São Bento e Inhambuí--Guaçu e a Sociedade de Melhoramentos e Colonização (SOMECO), que atuou em Ivinhema e Glória de Dourados, para destacar as mais expressivas. No Norte, várias foram as colonizadoras instaladas como Rio Branco e Jaurú, em Cáceres-MT; Colonizadora SINOP S/A, em Aripuanã e Juruena; INDECO, em Aripuanã, nas Glebas de Paranaíta e Alta Floresta; a CODEMAT, também em Aripuanã entre outras. Para melhor compreensão desse processo, torna-se necessário fazer referência à política de venda de terras efetuada pela Companhia de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso (CODEMAT), que loteou terras do norte mato-grossense, nos anos 50, mesmo sem ter um inventário real da situação fundiária, o que proporcionou muitas irregularidades que conduziram, inclusive, ao fechamento do Departamento de Terras e Colonização, em 1966. Tratava-se de aproximadamente 4 milhões de hectares das terras reservadas, a que já se fez referência e que foram negociadas com colonizadoras que não cumpriram seus contratos. Como consequência, tais contratos foram revogados e os colonos já instalados tiveram sérios problemas com a titulação de suas áreas. Veja ainda Silva (2011, p. 90): "Em 1946 foi criada a Colônia Municipal de Dourados (CMD) numa área de 50.000ha, sendo elevada à categoria de município em 1953 com o nome de Itaporã".

[62] Por meio da SUDECO foram criados os polos de desenvolvimento que deram origem, entre outros, ao Programa de Desenvolvimento da Região da Grande Dourados. Sobre a política de planejamento da SUDECO e PRODEGRAN, ver: ABREU (2014).

Mapa 05: Distritos de Dourados-MS localizados na área da Colônia Agrícola de Dourados (CAND)



As pessoas se estabeleceram nesta região, na CAND e entorno dela; dessas localidades surgiram os povoados, vilas e distritos (Itahum, Indápolis e Vila Vargas, por exemplo), formados sobretudo por imigrantes. Primeiramente o sistema de plantio atendia à alimentação e venda do excedente. Mas já nos anos de 1980, os sulistas, principalmente gaúchos, implantaram grandes plantios de soja na região, o que significaria a introdução da agricultura moderna, mecanizada, voltada para exportação. Essa situação representaria o fim da produção diversificada (policultura), mas sobretudo alteração na estrutura fundiária da região.

O processo de expansão agrícola estava vinculado a uma reorganização da agricultura brasileira e, consequentemente, da agricultura do sul mato-grossense, no sentido do avanço da "fronteira agrícola". Tal condição justificaria e racionalizaria a divisão do "espaço mato-grossense" em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (ABREU, 2014). Nos anos oitenta, com o intuito de incentivar e incrementar a fronteira agrícola do país, o "Celeiro Agrícola" mudaria sua paisagem, assumindo a produção monocultora. Santana Junior (2009, p. 98) ressalta que:

> Houve a desestruturação das pequenas propriedades, desencadeando a venda de lotes e, consequentemente a migração dessas famílias para as cidades. Essa desestruturação contribuiu para promover uma nova estrutura fundiária, baseada nas médias e grandes propriedades, para a instalação da agricultura moderna, voltadas para prática do binômio soja/trigo visando abastecer o mercado externo.

Sobre a monocultura, segundo Gliessman (2000, p. 35), trata-se de:

> [...] uma abordagem industrial da agricultura, em que os insumos de mão-de-obra são minimizados e os insumos baseados em tecnologia são maximizados com vistas a aumentar a eficiência produtiva. As técnicas de monocultor casam-se bem com outras práticas da agricultura moderna: a monocultura tende a favorecer o cultivo intensivo do solo, a aplicação de fertilizantes inorgânicos, a irrigação, o controle químico de pragas e as variedades especializadas de plantas.

É possível afirmar que desde as duas últimas décadas do século XX, Dourados e seu entorno e o Mato Grosso do Sul sofreriam mudanças em seus diferentes contextos, acumulando condições para assimilar plantas agroindustriais (esmagadoras, frigoríficos, abatedouros), tendo passado pela fase da diversificação dos anos noventa, com instalação de granjas e pocilgas e, já no novo século, pela ampliação da produção de cana de açúcar e instalação de usinas. Ainda que se reconheça a força da indústria na definição sobre o que, onde e como plantar, a paisagem do sul de Mato Grosso do Sul e de Dourados ainda

é agrária, com focos de resistência instalados a partir de assentamentos e acampamentos de trabalhadores sem-terra, indígenas e/ou quilombolas.

Atualmente, a área da antiga CAND (Mapa 03) faz parte da denominada Região da Grande Dourados, sendo um dos principais polos do agronegócio do estado, com uma agricultura altamente tecnificada e com altos investimentos de capitais. De modo que predomina a produção da soja para o mercado externo, assim como aves e suínos. Contudo, há espaço para a produção para o mercado local, que foi bastante estimulada por programas governamentais voltados para assentamentos e pequenos produtores rurais durante o período dos chamados Governos do PT (2003–2006; 2007–2010; 2011–2014), de Lula e Dilma, mas reduzidos e/ou aniquilados a partir do Golpe de 2016.

Ainda que os lotes originais de colonização tenham sido em grande parte vendidos, concentrados, devido a processos de êxodo rural e migração para o Norte, em movimentos migratórios estimulados por governos federal e estaduais, vale ressaltar que os distritos de Indápolis, Vila Vargas e Itahum, ainda possuem colonos remanescentes da CAND. Persistem pequenos produtores que, de alguma forma, resistem, tendo, evidentemente, que se inserir na estrutura produtiva. Alguns que venderam suas terras, vivem dentro dos Distritos, praticando atividades da economia informal ou trabalhando como diaristas em fazendas, competindo muitas vezes com o progresso técnico que também expropria o trabalhador de sua única fonte de renda, que é sua a força de trabalho.

Esses trabalhadores, que vendem sua força de trabalho, já são a segunda geração dos colonos originais, ou então, compraram lotes de colonos e são os pais (avós) dos alunos das escolas do campo que estamos pesquisando.

Os estudantes que estudam nas escolas dos distritos, desde o Fundamental até o Ensino Médio, convivem com um modo de vida mais rural do que urbano. As casas “das vilas” já são bem parecidas com as da cidade, seja na aparência, seja nos materiais de construção, nos desejos e confortos agregados. Contudo, a maioria tem quintais que produzem mandioca, abóbora, horta, frutas, o que não é comum na cidade. Além disso, boa parte dos sujeitos que atuam em funções diferenciadas, como professores, comerciantes, por exemplo, acabam também tendo seu sítio e reproduzindo no seu cotidiano os valores do campo.

A contextualização realizada, sem dúvida, não aprofunda as questões que envolvem a compreensão e o processo de consolidação do espaço que viria a se tornar Mato Grosso do Sul, em 1977, mas permite-nos compreender que a base discursiva da escola do campo e a transformação de escolas comuns e/ou rurais em escolas do campo,

desde 2011, pode ser justificada pelos sujeitos que acessam as escolas, assim como aos governos estadual e municipal. Seus estudantes são em grande maioria oriundos do próprio distrito. São os filhos de campeiros, trabalhadores do campo e ainda filhos de outros profissionais, comerciantes, professores, que lá vivem, mas que tem uma vida muito voltada para o modo de vida do campo.

Assim, o contexto histórico de consolidação do espaço sul-mato-grossense, as contradições apontadas ainda que sem aprofundamento nos permite compreender que há legitimidade no movimento de luta pela terra e por escolas *do* campo em Dourados e no Mato Grosso do Sul, na medida em que, apesar do domínio da urbanização, ainda mantém nas Vilas e Distritos, o predomínio de hábitos do campo que se explicitam no tempo e no espaço, mas sobretudo nas relações sociais. Contudo, no processo mesmo de implantação e manutenção das escolas criadas na modalidade do campo, as ações governamentais têm promovido inserções que dificultam, como já apresentamos anteriormente, o funcionamento da escola do campo na sua proposta de fomentar e valorizar a vida no campo. De modo que a disputa entre os interesses do agronegócio e da práxis inerentes à luta dos trabalhadores sem-terra, que levou ao reconhecimento da diferenciação escolar na CF de 1988, encontram, no interior das escolas, espaço fértil, dada a diversidade de estudantes que frequentam as escolas, com interesses divergentes, sem falar que os próprios gestores, servidores, bem como os próprios estudantes, não têm necessariamente a compreensão dos diferentes projetos que estão em disputa.

Assim, passaremos a tratar as escolas que estudamos especificamente, visando também contextualizá-las e analisá-las sob a ótica dos gestores e professores de geografia.

3.1 – O Distrito de Indápolis e a escola do campo "Joaquim Vaz de Oliveira"

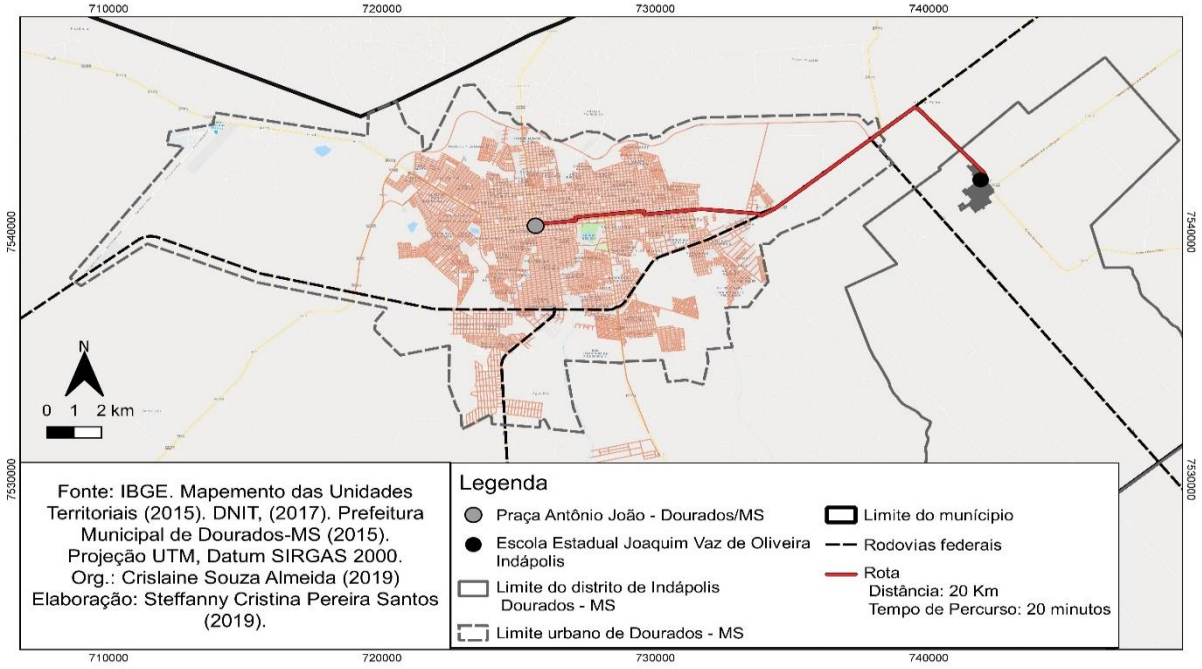
A Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, no distrito de Indápolis está localizada (Mapa 06) a 20 km da Praça Antônio João, coração da cidade de Dourados-MS. Pegando a rodovia Federal 163 e rodovia MS 276, com pista duplicada, o morador do Distrito leva apenas vinte minutos de carro para chegar até o centro da cidade. Isso, muitas vezes, pode significar metade do tempo que leva um morador de um bairro periférico de Dourados, como o Parque das Nações, por exemplo, ou o Estrela Porã, que depende do transporte urbano, para chegar ao mesmo ponto.

A escola foi criada pelo Decreto nº 14.623, de 13 de dezembro de 2016 e passou a funcionar no dia 15/02/2017, através da Resolução SED/MS nº 3.206/2016. A escola

surgiu da integralização das escolas Estaduais Dom Bosco e São José. Conforme consta no Decreto nº 14.707, de 30 de março de 2017:

> Art. 1º Integram-se as Escolas Estaduais Dom Bosco e São José à Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, localizadas no Distrito de Indápolis, Município de Dourados.
> Art. 2º Compete à Secretaria de Estado de Educação:
> I – Prover a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira com recursos materiais e humanos necessários ao seu funcionamento, em conformidade com as normas do Sistema Estadual de Ensino;
> II – Dar destinação aos arquivos das unidades integradas;
> III – Assegurar, no que lhe couber, os atos legais referentes às Escolas Estaduais Dom Bosco e São José. (MATO GROSSO DO SUL, 2017)

Mapa 06: Rota entre a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, Distrito de Indápolis e a Praça Antônio João – Dourados – MS



As escolas "integradas", Dom Bosco e São José, originaram-se nos anos cinquenta do século XX. A primeira foi criada por padres da Missão Salesiana [63]e denominada de Colégio de Iniciação Agrícola Dom Bosco. A partir de 1998, a escola recebeu outro nome: "Escola Estadual Dom Bosco". Segundo CAPPÉLI (1978, p.1):

[63]A escola foi fundada pelo Padre André Cappéli e era chamada de "Colégio de Iniciação Agrícola Dom Bosco", claramente voltada para a formação agrícola, vista como a grande solução econômica para o país da década de 50. Portanto, a construção desse colégio era voltada para formação e capacitação dos jovens para a produção agrícola. Inicialmente, era um colégio de formato interno (internato), que atendia apenas estudantes do sexo masculino (ALMEIDA, 2017).

> A escola de Iniciação Agrícola "Dom Bosco" de Dourados teve início aos 16 de maio de 1956. Foi aberta com a finalidade de servir como escola para os filhos dos colonos do Núcleo Colonial de Dourados. A orientação com a qual foi aberta era técnica-agrícola. Até o ano de 1960 ficou só um padre encarregado com uma casa de madeira. Em 1960 foi construído um galpão de madeira, foi comprada mais terra e com a vinda de mais dois salesianos foi possível começar um pequeno internato para 30 meninos do curso primário. No ano de 1968 foi construído um pavilhão com cinco salas de aula e em 1969 um pavilhão para dormitórios e o prédio do moinho. Em 1970 foi construído o salão do teatro e teve início o funcionamento do Ginásio Estadual.

A escola, em 1972, passaria a ter nova direção com a assunção pelo governo do Estado de Mato Grosso. Apesar da mudança, a direção da escola ainda ficou sob comando dos padres salesianos, situação que permaneceu até meados dos anos de 1990, quando a professora Márcia Brochado de Souza assumiu a direção da instituição, permanecendo até início de 2015.

A segunda escola funcionava desde 1955, sob comando das irmãs Vicentinas e era chamada de Escola Rural Mista de "Serraria". Em 1998 a escola passa a denominar-se Escola Estadual São José.

> Escola Rural Mista da Serraria teve seu início no ano de 1955, com a chegada das irmãs vicentinas que vieram do Rio de Janeiro para a região denominada Serraria, atual Indápolis, distrito de Dourados (MS). Inicialmente as religiosas vieram para trabalhar em um hospital, mas perceberam a necessidade de desenvolver um trabalho educacional com as crianças da região já que, até então, não existia nenhuma entidade que realizasse este trabalho. A educação oferecida na região de Indápolis na década de 1950 era de caráter filantrópico, administrada pelas religiosas da igreja católica. As primeiras práticas educativas realizadas pelas irmãs aconteciam embaixo de um pé de laranjeira. Mas o número de crianças foi aumentando e seria inviável continuar naquelas condições. Diante disso a irmã Ângela Cavalcante, uma das professoras pioneiras da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), enviou um documento ao então governador de Mato Grosso, João Ponce de Arruda, por intermédio do então deputado José Cerqueira, que estivera visitando a região. Atendendo à solicitação da religiosa os políticos se engajaram na luta para conseguir um espaço onde as irmãs pudessem continuar desenvolvendo o trabalho que haviam começado. Com a doação de um terreno foi possível construir a escola e assim as irmãs continuaram desenvolvendo aquele trabalho considerado de extrema importância para aquela comunidade (PROVÁSIO, 2013, p. 01).

O fato do Colégio de Iniciação Agrícola Dom Bosco e da Escola Rural Mista de Serraria serem assumidos pelo governo do estado de Mato Grosso, apenas a partir de 1970, ilustra a omissão do poder público em relação à escolarização da população do campo nacionalmente (até meados do século XX), e da região da CAND e seu entorno.

Segundo Carli (2008, p. 61), os discursos populistas de Getúlio Vargas e seus seguidores tocaram os trabalhadores rurais e os mobilizaram, atraindo, para a região da

CAND, paulistas, mineiros, nordestinos, japoneses, paraguaios, todos em busca de adquirir terra para subsistirem por meio da agricultura. Nas bordas da política do governo, vieram empreendimentos de companhias privadas de colonização, na década de 1950 e 1960, e multiplicaram-se as colônias agrícolas em todo o Sul de Mato Grosso, atraindo para região considerável contingente populacional. Esse fenômeno mudou o cenário rural e urbano da região de Dourados, provocou uma forte corrente migratória, formada por um grande número de trabalhadores e de famílias, em geral, com baixo poder aquisitivo.

Para Fernandes e Freitas (2004, p. 45);

> [...] exigências da acumulação capitalista – entre elas, a reprodução da força de trabalho, a socialização desta e a produção da "harmonia" social necessária – e em sintonia com o projeto nacional, é que se vai verificar a promoção de políticas sociais na região, entre as quais a política de educação.

A escola Joaquim Vaz de Oliveira (Figura 09) foi criada em homenagem a um pioneiro da região, senhor Joaquim Vaz de Oliveira. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2018, p.7), a escola está construída em terras que foram originalmente desse homem, que, segundo consta, tinha desejo de doá-las para construção de uma escola, não tendo conseguido fazer isso enquanto estava vivo. Portanto a escolha do nome da escola, não teve participação da comunidade, mas teve um acordo entre o governo do estado MS e o filho do senhor Joaquim Vaz de Oliveira de que o nome da escola fosse uma homenagem ao seu pai, como consta no Projeto Político Pedagógico (PPP):

> No ano de 2017 extinguem-se as Escolas Dom Bosco e São José, integralizadas na nova escola que tem **por nome Joaquim Vaz de Oliveira, em homenagem a um pioneiro da região, que nasceu em Portugal no dia 01 de maio de 1902, que aos 12 anos de idade veio para o Brasil com seus pais: José de Oliveira e Joaquina Vaz, em uma viagem de navio que durou 15 dias [**...]. Joaquim Vaz de Oliveira foi um dos pioneiros de Indápolis, constituindo-se numa figura significativa para o distrito, pois assim como tanto outros colonos da região, cruzou os oceanos para cultivar nossas terras, criando raízes que ajudaram a formar os frutos dessa comunidade multicultural que tem o campo como fonte de vida e trabalho. (PPP/ JVO – 2020, p. 3, grifo nosso)

A escola Joaquim Vaz de Oliveira foi construída e já nasceria como uma escola do campo, a partir da Resolução/SED nº 3.206, de 15 de fevereiro de 2017:

> Dispõe sobre o Credenciamento da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira para oferecer a educação básica e a autorização de funcionamento do ensino fundamental e do ensino médio, na modalidade Educação Básica do Campo, localizada no Município de Dourados-MS. (MATO GROSSO DO SUL, 2017)

Figura 09 – Vista frontal da Escola Joaquim Vaz de Oliveira – 2019

Autora: Almeida, 2019.

Assim como todas as escolas do campo, ela é contemplada com currículo específico, considerando a relação com a realidade agrícola do distrito. A escola atenderia Resolução /SED/MS 2.676, de 04 de fevereiro de 2013, com a inclusão da disciplina TVT (Terra, Vida e Trabalho) como eixos temáticos.

> 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)

A diferenciação em questão se coloca entre educação da cidade e do campo, que no dizer do técnico representante da Secretaria de Educação (SED/MS), foi uma mudança positiva para a educação básica do campo. A escola procurou elaborar seu Projeto Político Pedagógico realçando a importância do contexto no qual está inserida.

> Na condição de Escola do Campo, devemos levar em consideração que o estudante não chega à escola enquanto tábula rasa, por isso, suas vivências, experiências, bagagens e particularidades culturais precisam ser respeitadas para que a escola atue de forma inclusiva, garantindo o acesso à educação e incorporando aos seus conteúdos as atuais formas de conhecimentos ligados à ciência, tecnologia e cultura. (PPP/ JVO – 2018, p. 5)

Baseada nestas considerações, a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, se apresenta a partir de sua missão, visão e valores:

> A **missão** da nossa Escola é garantir o acesso à educação inclusiva e de qualidade, a permanência e o sucesso do estudante na escola. Para tanto, buscar-se-á valorizar as diferentes visões dos *indivíduos oriundos das comunidades do campo, estabelecendo relações com o meio ambiente, valorizando suas formas próprias de pensar, de agir e de expressar-se*, com vista a formar cidadãos críticos e conscientes, preparando-os para o exercício

> da vida profissional e da cidadania, enquanto agentes de mudança social frente aos desafios do mundo moderno.
> A Escola **visa** *promover o desenvolvimento integral do estudante* com uma educação de qualidade, priorizando a criatividade no ensino que ministramos, pelo trabalho em equipe, eficaz, inovador e responsável, contribuindo para uma sociedade igualitária, *respeitando os aspectos inerentes à educação do campo.*
> A Escola **valoriza** os seguintes princípios: Ética; Dignidade da pessoa humana; Respeito à vida, à pessoa e à comunidade escolar; Cidadania; Solidariedade; Tolerância; Gestão democrática e transparente; *Compromisso com os saberes do campo*, cultura brasileira e sul mato-grossense, meio ambiente e a sustentabilidade, priorizando o conhecimento escolar e a interação familiar. (PPP/ JVO – 2018, p. 6)

A comunidade na qual a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira (Figura 10) se localiza possui aproximadamente 3.000 habitantes, sendo que esses dados do IBGE são de 2010. As principais atividades no distrito de Indápolis são a agricultura (predominando pequenas e médias propriedades), com o plantio de soja e milho e a criação de animais, como suinocultura, avicultura e piscicultura.

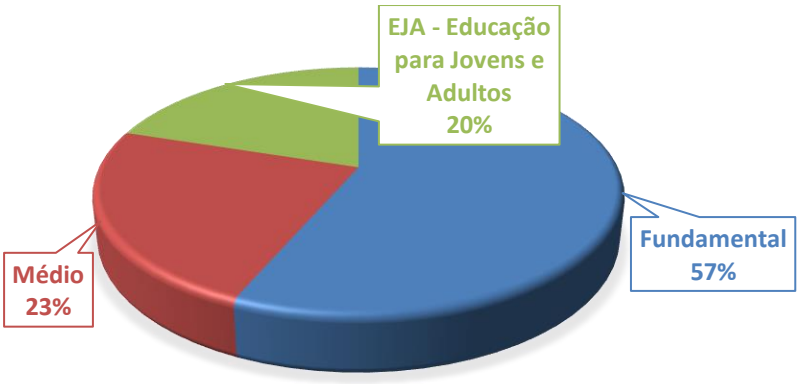
A comunidade conta com uma unidade de saúde, correio, ginásio de esportes, academia, campo de futebol, centro comunitário, várias igrejas, seminário salesiano, cemitério, uma praça com academia ao ar livre e pista para caminhada. Observa-se pequena atividade comercial com lojas de utilidades e de produtos agropecuários, cerealistas, padaria, farmácia, mercados, açougue, bares e lanchonetes. Quanto a atividades de lazer e culturais, são realizadas principalmente festas populares religiosas, como a tradicional festa da nossa Senhora Auxiliadora e da festa do Colonial (clube de esporte), da comunidade e aquelas que são organizadas pela própria Escola, como é o caso de festa Agostina, por exemplo.

Figura 10 – Vista aérea da Escola Joaquim Vaz de Oliveira – Dourados – 2019

Autor: Menezes. 2017.

A escola teve em 2018 (Escola Joaquim Vaz de Oliveira) 823 alunos matriculados, sendo 465 (57%) do ensino fundamental e 193 (23%) estudantes do ensino médio, além de 165 (20%) do EJA (Gráfico 03).

Gráfico 03 – Número de Matriculados na Escola Joaquim Vaz de Oliveira em 2018.



Fonte: NEP/MEC/SED: Dados oficiais do Censo Escolar de 2018.

A maioria dos estudantes reside em sítios e fazendas e necessitam de transporte rural para se locomoverem até a escola; alguns, inclusive moram em região de difícil acesso, como o travessão do Guanandi (6° Linha)[64] e, nos dias chuvosos, não conseguem frequentar as aulas, devido aos ônibus não conseguirem trafegar pelas estradas. Além disso, outro motivo que interfere na frequência dos alunos é o trabalho durante a época de safra. Essa situação está prevista no PPP:

> As safras são intercaladas entre a soja e o milho, no final de cada ano nos meses de outubro e novembro tem-se o plantio da soja e sua colheita se dá nos meses de fevereiro e março do ano seguinte, o plantio do milho se dá na sequência no mês de abril e sua colheita entre os meses de julho e agosto. (PPP/ JVO – 2018, p. 8)

As escolas da Rede Estadual do Mato Grosso do Sul possuem documentos oficiais que possibilitam a utilização da pedagogia da alternância, descrita na Resolução/SED n 2.501 de 20 de dezembro de 2011, Art. 5º e 6º, porém nenhuma escola utiliza esse recurso. Acreditamos que seria uma opção para comunidade escolar de Indápolis, principalmente durante o período chuvoso e de safra (colheita e plantio). Segundo a própria Gestor A:

> Nosso público, apresentam uma **realidade diferente.** A **escola do campo é diferente no sentido de comunicação com os pais ou responsáveis que fica**

[64] Localizado ao leste do município travessão do Guanandi, que interliga as MS-274 e 276.

> **sem sinal de telefone, tem que lidar com mudanças climáticas, chuvas, período de colheitas, é preciso um olhar com atenção e compreensão para os alunos.** (Entrevista, Gestor A, 27/11/2019, grifos nossos)

Os dados organizados e que compõem a estrutura do PPP escolar indicam que os pais dos estudantes da escola possuem, em sua maioria, o ensino fundamental e ensino médio completo. São poucos os que concluíram o ensino superior. As famílias, em grande maioria, vivem da produção em arrendamentos ou propriedades, ou trabalham em fazendas de pequeno e médio porte. Alguns trabalham com o beneficiamento de cereais, outros são funcionários de usinas ou do pequeno comércio local.

De acordo com informações repassadas pela coordenação pedagógica:

> há uma certa dificuldade apresentada em relação ao acompanhamento dos pais no processo ensino-aprendizagem dos alunos, muitos não comparecem às diversas atividades extraclasses, tais como reuniões, entregas de notas, festas e apresentações culturais'' (Entrevista: 27/05/2019).

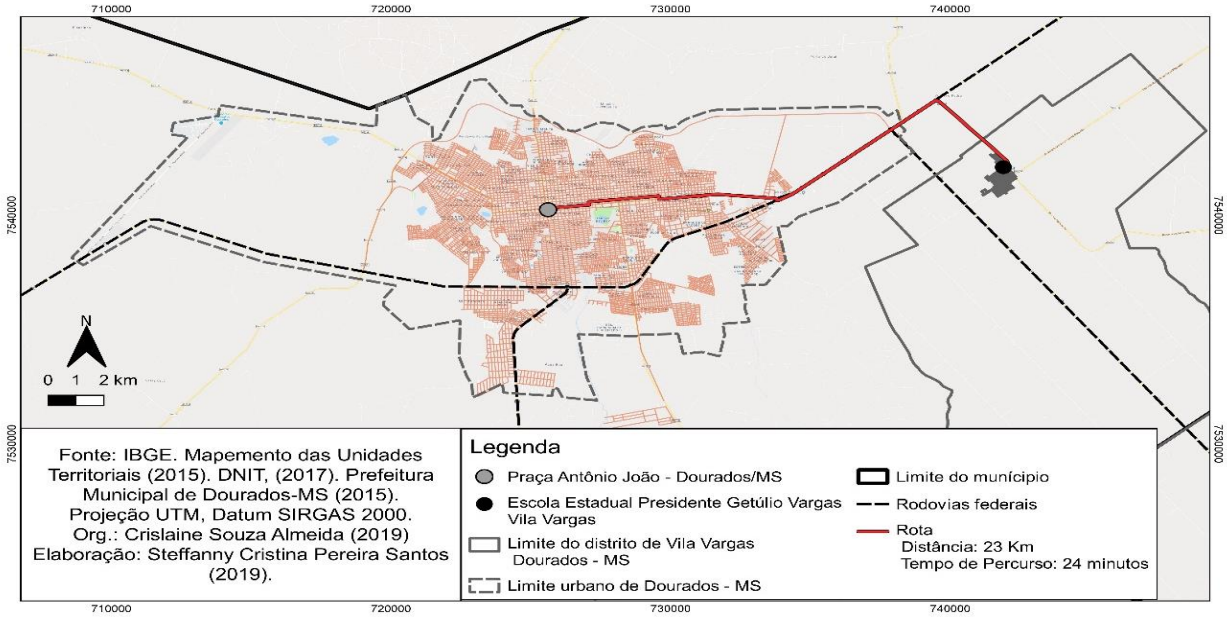
No PPP, encontramos citação a respeito da participação dos familiares e responsáveis em atividades da escola e também da parceria com a Copacentro e o Programa Cooperjovem[65].

3.2 – O Distrito de Vila Vargas e a escola do campo "Presidente Getúlio Vargas"

A Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas localiza-se no distrito de Vila Vargas, localizada a 23 km da praça central da cidade de Dourados, o que equivale a 24 minutos para chegar até o centro da cidade, pela rodovia Federal 163 e avenida Marcelino Pires, que corta a cidade de leste a oeste. (Mapa 07)

[65] Cooperjovem tem como objetivo promover a cultura da cooperação. Esse objetivo se torna realidade a partir da inserção de uma proposta educacional construída com base em princípios e valores do cooperativismo e da prática da cooperação. O Programa Cooperjovem tem abrangência nacional, é implementado pelas Unidades Estaduais do Sescoop e cooperativas parceiras do programa (Copacentro). Em Mato Grosso do Sul, envolve escolas da rede de ensino público e atende a professores e alunos de todo o ensino fundamental, com a intenção de disseminar os ideais cooperativistas por meio de ações participativas e cooperativas. Por meio do programa, alunos, educadores e comunidade, são estimulados a vivenciar valores essenciais como: cooperação, voluntariado, solidariedade, autonomia, responsabilidade, democracia, igualdade e equidade, honestidade e ajuda mútua.
Para informações ver em:
http://www.paranacooperativo.coop.br/PPC/index.php/sistema-ocepar/comunicacao/2011-12-07-11-06-29/ultimas-noticias/121850-sescooppr-programa-cooperjovem-lanca-o-projeto-fazendo-arte-cooperando-com-a-vida. Acesso em: 22 abr. 2019.

Mapa 07: Rota entre Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas, Distrito de Vila Vargas e a Praça Antônio João – Dourados – MS



No dia 03 de agosto de 1970 foi fundada a escola Presidente Getúlio Vargas, no Distrito de Vila Vargas, dentro da Colônia Agrícola Nacional de Dourados. O nome inicialmente era Grupo Escolar Presidente Getúlio Vargas, evidentemente em homenagem ao Presidente do Brasil, Getúlio Vargas (Figura 11). Na época de sua inauguração, a escola contava com apenas 04 salas de aula para atender a formação de 1ª à 4ª séries.

Figura 11 – Vista frontal da Escola Presidente Getúlio Vargas – 2019

Foto: Almeida, 2019.

Em 1982, a escola começou a atender alunos de 1º à 8º série do então 1ºgrau e, em 1984, a escola ofertaria o 2ª grau, passando a chamar-se Escola Estadual de Pré-escolar 1º e 2º grau Presidente Getúlio Vargas. Em 1999, a escola passou a ser denominada Escola

Estadual Presidente Getúlio Vargas, atendendo alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio. Isso significa que o acesso da população rural (vinculada ao distrito) a escolarização (parcial, inclusive) só foi possível já nos anos oitenta do século XX, de modo que os jovens com idade de estudar o ensino médio não tinham acesso a nenhuma escola no distrito até o final do século passado. Evidentemente que esse processo contribuiu para famílias se mudarem para Dourados, ou para outros distritos, para que seus filhos estudassem. Outros, ainda, não poderiam cursar o ensino médio, ou se dedicavam a estudar nas escolas de Dourados, viajando diariamente, e ainda trabalhando na roça para ajudar a família. Mas é significativo destacar o abandono e despreocupação dos governos com políticas educacionais voltadas para os povos do campo.

O distrito de Vila Vargas[66] foi criado em 20 de dezembro de 1963, pela Lei Estadual n.º 2.092. Em 2019, o distrito possuía aproximadamente 4 mil habitantes, distribuídos entre área urbana e rural, cujas atividades estão voltadas para a agropecuária, comércio, além de alguns funcionários públicos, como professores, entre outros. Segundo o PPP (2018, p. 02) da escola, ao descrever a situação socioeconômica da comunidade: "apresenta um quadro socioeconômico diversificado com famílias de todas as classes sociais, sendo em sua maioria de classe baixa e média."

Criada às margens da BR 163, a comunidade conta com duas associações atléticas (Associação Atlética Vila Vargas – AAVV e Esporte Clube Nacional), um Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, dois mercados, uma farmácia, lojas de utilidades e de produtos agropecuários e de material de construção, açougue, bares, lanchonetes, praça poliesportiva, praça com academia ao ar livre, um posto de saúde que atende pelo Programa Saúde da Família – PSF, uma unidade dos correios, em torno de sete igrejas e vários comerciantes que vendem artesanatos e alho ao longo da BR 163.

Quanto às atividades de lazer e culturais, são realizadas principalmente festas populares religiosas, como a tradicional festa da igreja Senhor Bom Jesus, a festa dos caminhoneiros "Banana Souza", da comunidade, e aquelas que são organizadas pela própria Escola, como é o caso de festa junina, festa tropical e a festa a fantasia, por exemplo.

[66] Vila Vargas ficou bem conhecida, até nacionalmente, pela produção de alho, situação nos fins dos anos 70 e 80 do século passado, que lhe daria o título de capital do alho. Para informações ver em: https://www.douradosnews.com.br/noticias/politica/vila-vargas-capital-do-alho/1109456/. Acesso em: 26 dez. 2020.

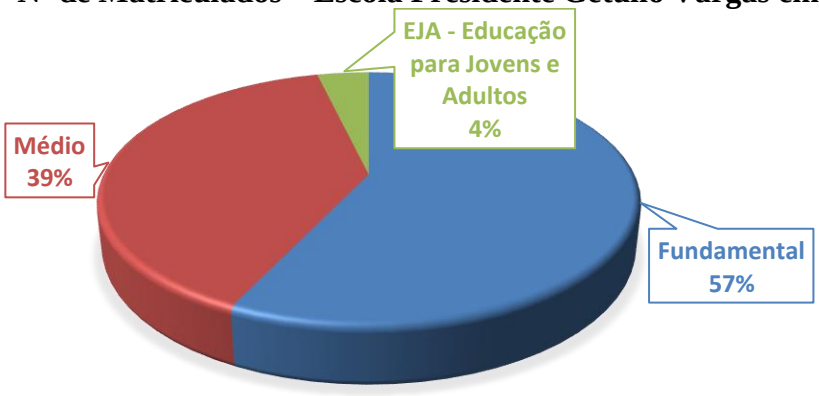
No campo educacional, em 2018 e 2019, o Distrito de Vila Vargas contava com somente uma unidade escolar; a escola Estadual Presidente Getúlio Vargas, que atende 3 extensões do Ensino Médio fora de sua sede. São elas: extensão do Distrito de Vila Formosa, extensão de Macaúba e extensão do Distrito de Panambi (Aldeia *Pái Chiquito*). As extensões estão respaldadas no CEE (Conselho Estadual de Educação) n° 7111 de 2003:

> Art. 32. Para o atendimento da população rural, serão admitidas outras unidades ou salas denominadas extensões.
> §1º. **Extensão é o espaço físico escolar separado da escola polo do campo, à qual estará subordinada administrativa e pedagogicamente.** (BRASIL, 2003, grifo nosso)

A escola Presidente Getúlio Vargas, em 2018, contava com 459 estudantes matriculados, sendo 262 (57%) no ensino fundamental, 180 (39%) no ensino médio e 17 (4%) no EJA (Gráfico 04), quando começou a fazer parte da modalidade Educação Básica do Campo a partir da Resolução SED nº 3.190, de 17 de janeiro de 2017. Segundo o gestor da escola Presidente Getúlio Vargas, ela se tornou do campo no ano 2017: "em concordância com a maioria da comunidade escolar, entendeu-se que não fazia sentido sermos escola urbana, estando num meio predominantemente rural" (Entrevista, 05/02/2020).

Com isso, possibilitou-se a implantação do Curso de Educação de Jovens e Adultos, *Conectando Saberes – Campo*, a partir da Resolução SED nº 3.191, de 20 de janeiro de 2017.

Gráfico 04 – Nº de Matriculados – Escola Presidente Getúlio Vargas em 2017.



Fonte: NEP/MEC/SED: Dados oficiais do Censo Escolar de 2018.

A Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas oferece Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio, atendendo, como apontamos, estudantes de três distritos vizinhos. As 3 extensões atendem o Ensino Médio, mantidos pelo Governo do Estado. A Escola ainda recebe 3 turmas de Educação Infantil, extensão da Escola Municipal Prefeito Ruy Gomes, localizada no distrito de Vila São Pedro.

O currículo da escola contém, obrigatoriamente, uma Base Nacional comum e é complementada por uma parte diversificada, a partir da sua transformação em escola do campo, em 2017. A articulação entre a Base Nacional comum e a parte diversificada do currículo do ensino fundamental e médio pretende possibilitar a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, através da disciplina TVT – Terra, Vida e Trabalho, que é um eixo temático com finalidade de interdisciplinaridade entre as disciplinas e a realidade dos estudantes.

A escola, por meio do seu PPP, propõe relações estreitas com a comunidade, visando educar indivíduos através da sua realidade.

> Assim, uma das formas que encontramos nesse sentido é conhecer a comunidade educacional, através de palestras, encontros, eventos festivos e reuniões bimestrais. Deseja-se também que o professor aprenda estratégias para estimular a comunidade educacional na qual trabalha. Os alunos, por sua vez, podem desempenhar atividades que beneficiem sua comunidade, como recuperar elementos culturais do campo. (PPP/ GV – 2018, p. 30)

Uma das atividades que a escola desenvolve, por meio de TVT, é o projeto ‘‘Horta Escolar Sustentável’’, realizado em conjunto com as demais disciplinas da matriz curricular. De acordo com projeto de autoria do professor de TVT, Claudio Oliveira (2017, p. 10), trata-se de um projeto de pesquisa a ser trabalhado interdisciplinarmente e cujo objetivo é a valorização dos saberes dos estudantes do campo que frequentam a escola:

> Projeto interdisciplinar desenvolvido como instrumento de pesquisa, aprendizado teórico e prático para os alunos de TVT em conjunto com as outras disciplinas da matriz curricular, aplicando a interdisciplinaridade, fazendo a interação entre os diversos conhecimentos, que tem como objetivo trabalhar o conteúdo programático dentro das disciplinas, **valorizando os saberes trazidos pelos alunos que estão inseridos no seu meio, que é o campo e a produção agrícola da nossa região. Incentivando a continuidade dos estudos desses alunos em áreas técnicas e superior, que favoreçam a continuidade da produção no campo. Isso levando em consideração que grande parte da produção de alimentos vem dos pequenos produtores, ou agricultores familiares e não apenas da produção em massa destinada à exportação.** (grifo nosso)

O projeto visa desenvolver atitudes positivas em relação ao futuro profissional desses alunos e envolve, pelo menos do ponto de vista teórico, a valorização e permanência no campo. Aparentemente trata-se de debater a possibilidade de existência de condições de vida e de retorno financeiro compensador, inclusive para a produção agrícola, sem precisar deixar o campo. Como já debatemos, TVT foi criado para ser um eixo integrador e multidisciplinar e interdisciplinar. Mesmo sendo tratado como disciplina, a existência do projeto demonstra a possibilidade de trabalhar-se com diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Fazenda, sobre interdisciplinaridade (2011, p. 61):

> Admite-se que a Interdisciplinaridade **propõe novas relações entre as disciplinas**, **ampliando os espaços de intercâmbio dinâmico e experiências pedagógicas inovadoras**. **A opção pela interdisciplinaridade também leva a refletir sobre o tempo necessário para o processo de formação, exigência para o assentamento das novas práticas e modos vivenciados.** A Interdisciplinaridade, uma experiência prática e sem dúvida vivenciada coletivamente, **provoca o diálogo**, **possibilitando a cada participante o reconhecimento do que lhe falta e do que tem para contribuir**, ampliando as trocas com a atitude de humildade requerida para receber dos outros. (FAZENDA,2011, p .61, grifos nossos)

Concordamos com a autora que a interdisciplinaridade possibilita a experiência a ser vivenciada coletivamente, aonde as partes carregam o todo e se transformam em benefício do novo todo, construído a partir do encontro das partes e o diálogo que retorna em formação para todos os participantes. O projeto ‘‘Horta Escolar Sustentável’’ pode ser um exemplo de ações coletivas, que está proposto teoricamente como interdisciplinar, mas que até mesmo pela forma disciplinar imposta, pareceu ser mais realizada pelo professor de TVT, sobretudo porque a “disciplina” TVT está na grade e acontece ao mesmo tempo em que as outras disciplinas também estão acontecendo. Como se realizar interdisciplinarmente?

O projeto traz sugestões de algumas ações interdisciplinares a serem realizadas sob a coordenação de disciplinas específicas de cada área, de acordo com Oliveira (2017, p. 10) e reproduzido a seguir. (Quadro VII)

Quadro VII – Sugestões de teorias e práticas das disciplinas específicas de cada área com a interligação com o eixo temático TVT:

Arte: •Confecção de um espantalho; •Decoração do ambiente da horta e seus canteiros com garrafas pet e outros materiais recicláveis;	**História:** •A história do surgimento das plantas para uso medicinal; •A evolução do processamento das plantas para a medicina tradicional;

<table>
<tr><td>Matemática:
•Sistema de medidas na horta, perímetro, área, volume, frações, sistema monetário, porcentagem, e situações problemas usando as quatro operações;</td><td>•Conhecimentos empíricos das plantas medicinais, seus princípios ativos e preparo caseiro;
•Plantas medicinais da nossa região;
•O conhecimento indígena e dos imigrantes que foram passados aos remanescentes da nossa cultura atual;</td></tr>
<tr><td>Ciências:
•Higiene alimentar e alimentação saudável;
•Princípios ativos das plantas medicinais;
•Nomes científicos das plantas medicinais;</td><td rowspan="2">Geografia:
•Tipos de solo;
•Clima;
•Relevo;
•Vegetação;
•Água;
•Conservação ambiental;
•Consequências da degradação ambiental;</td></tr>
<tr><td>Português:
•Confecção de relatórios dos trabalhos realizados pelos alunos;
•Escrita, pontuação, gêneros textuais, verbos, etimologia das palavras, coesão e coerência, concordância nominal e verbal.</td></tr>
<tr><td>Inglês:
•Pesquisar nomes de hortaliças, frutas, legumes e verduras em inglês;
•Produção de textos sobre os trabalhos na horta em inglês;
•Trabalhos práticos na confecção e no desenvolvimento da horta.</td><td>TVT (Eixos Terra–Vida–Trabalho):
•Manejo e condução no cultivo de alimentos orgânicos ou agroecológicos;
•Compostagem orgânica;
•Captação da água da chuva para a rega das plantas;
•Confecção de cercas e canteiros;
•Correção do solo;
•Plantio;
•Controle de pragas e doenças de forma natural;
•Colheita;
•Sustentabilidade ambiental</td></tr>
</table>

Fonte: OLIVEIRA, Claudio. Projeto: Horta escolar sustentável: Horticultura Agroecológica,2017.

Sem dúvida, é possível observar nesse projeto as possibilidades da interligação entre a teoria e a prática, entre disciplinas escolares, a partir do eixo TVT. Por exemplo, na geografia, podemos tratar os tipos de solo e com TVT tratar possibilidades de correção do solo. Isso teoricamente, pois na prática não é feito. Em entrevista com o Professor 02, o mesmo relata que "o projeto de TVT interdisciplinar, entre a disciplina de Geografia e TVT, nunca saiu do papel".

O ensino de Geografia assume um papel preponderante, na teoria pelo menos, no tocante à interdisciplinaridade, reconhecendo que conceitos da geografia como espaço, território e lugar, podem se constituir em fundamentos que expressam a vivência e experiências de estudantes do campo, criando/reforçando sua identidade, sendo esse um dos pré-requisitos da educação do campo, qual seja, fortalecer a cultura e a identidade da população camponesa. Porém, esses objetivos não foram alcançados, pois o projeto só se manteve na aula prática, no manejo e cultivo da horta escolar.

Segundo a Professora 02:

> o eixo temático TVT, não deveria ser tratado como disciplina e ter sido implantado no lugar de 1 aula de geografia, 1 de ciência (biologia), isso é prejudicial para os alunos, como já disse, não conseguimos seguir o referencial curricular por conta dessa diminuição de 1 aula semanal. Vale ressaltar que em (2019) temos duas aulas de TVT no ensino fundamental e uma aula no Ensino

> Médio, porém nos anos anteriores o ensino médio também havia, duas aulas. Pode colocar que mesmo tendo a possibilidade de um calendário flexível ou aderirmos a alternância dentro das escolas do campo, porém acredito que nenhuma escola obtém esse recurso diferencial, reafirmando como descrito anteriormente. (Entrevista, Professora 02, 28/10/2019)

Como já mencionado, o projeto de TVT interdisciplinar entre a disciplina de Geografia e TVT, nunca saiu do papel. Umas das justificativa da professora é que com a redução de uma aula semanal de geografia, para que implementasse o eixo temático TVT. Isso prejudicou a realização das atividades, já que o tempo era insuficiente, até porque, segundo ela, a escola segue o mesmo referencial curricular da escola urbana, o que a deixa com sobrecarga de trabalho e de conteúdo a serem obrigatoriamente trabalhados com os estudantes e lançados no sistema de controle da SED.

Além disso, observa-se que a professora questiona o fato de as escolas não se utilizarem dos recursos diferenciais que têm com a prerrogativa de serem do campo. Fica evidente que existe dificuldades dos gestores, e talvez até mesmo dos professores, em entenderem e usufruírem da condição diferencial. Aspectos preocupantes, pois é demonstrativo de resistência a um outro modelo escolar que não seja a reprodução do sistema escolar urbano, que é "auleiro", e é também padronizado, implicando em apenas segui-lo, sem precisar propor qualquer mudança.

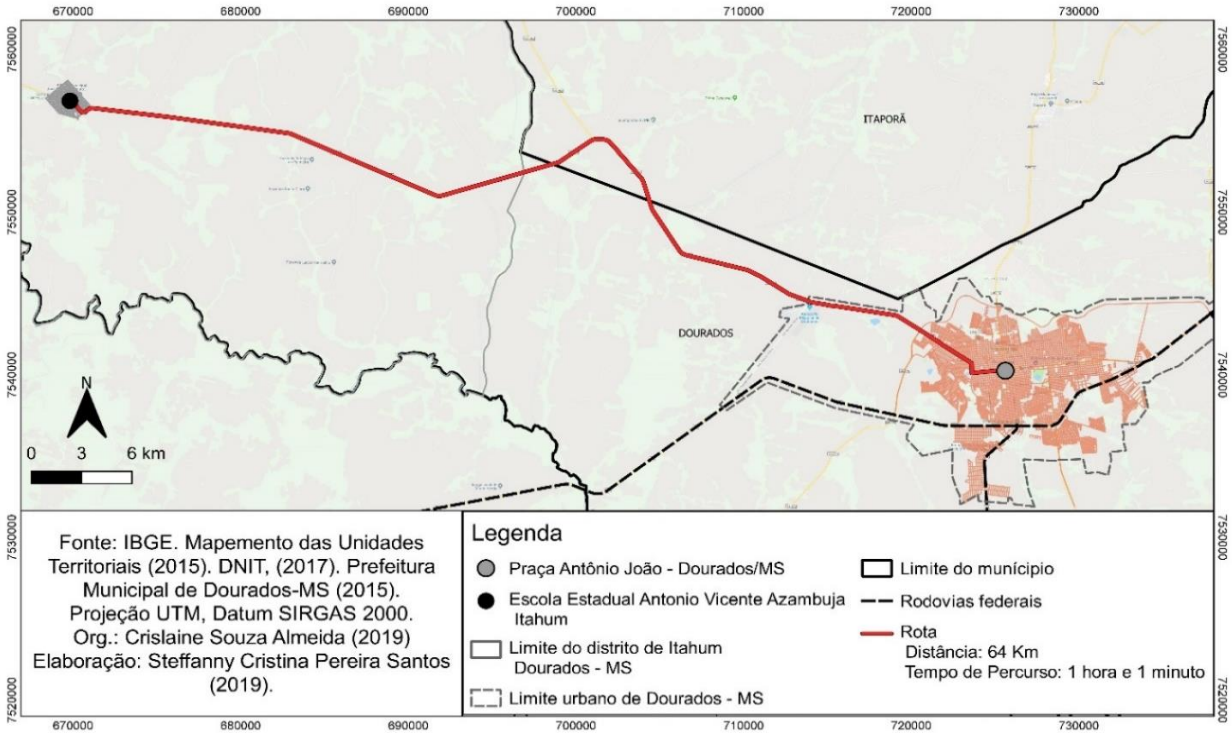
3.3 – O Distrito de Itahum e a escola do campo "Antônio Vicente Azambuja"

A Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja foi criada através do Decreto nº 1.500, de 22 de agosto de 1978, com a denominação de Escola Estadual de 1º e 2º graus Antônio Vicente Azambuja. Através da deliberação CEE/ MS nº 6238, de 22 de junho de 2001, passou a denominar-se Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja (Figura 11).

O nome da Escola homenageia o colono Antônio Vicente Azambuja que, em 1914, entra para a História do Município de Dourados fundando o vilarejo Eldorado, hoje Distrito de Itahum.

O Distrito de Itahum encontra-se (Mapa 08) a 64 km do centro de Dourados, o que equivale a aproximadamente uma hora de distância. O percurso é realizado pela rodovia MS 162 e MS 270. O Distrito foi criado pela Lei nº 661, de 10 de dezembro de 1953, que entrou em vigor a partir de 1º de janeiro de 1954 (D.O. de 12/12/1953). De acordo com o censo 2010, o distrito conta com uma população de quatro mil habitantes.

Mapa 08 – Rota entre Escola Estadual Antonio Vicente Azambuja, Distrito de Itahum e a Praça Antônio João – Dourados – MS



Como já explicitamos, o distrito surgiu de um povoado, inicialmente chamado Eldorado, cuja localização e expansão seria beneficiada pela implantação da Ferrovia Noroeste do Brasil, em 1949. Durante os anos 50, principalmente, seria ponto de chegada para os colonos que vinham pela ferrovia que ligava o oeste ao sudeste brasileiro, trazendo familiares e sonhos de terra para plantar e futuro melhor para os filhos.

Como distrito de Dourados, as atividades econômicas estão voltadas para agropecuária. Com assentamentos de reforma agrária, criados desde 1998, o distrito tem história de resistência. Bem organizados, os assentamentos de Lagoa Grande, com 151 lotes distribuídos em uma área de 4.070,7679 hectares, e o Assentamento Nossa Senhora do Amparo, com 67 lotes distribuídos em uma área de 1.126,8933 hectares[67] desenvolvem atividade de pecuária leiteira e agricultura familiar. O assentamento Lagoa Grande possui a cooperativa da "economia solidária". Cada família produz determinado produto: bolacha, bolo, salgado, artesanatos em crochê, para venda em alguns locais, como é o caso da Biblioteca Central da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), por

[67] SANGALLI, A. R. Assentamento Lagoa Grande, em Dourados, MS: aspectos socioeconômicos, limitações e potencialidades para o seu desenvolvimento. 2013. Disponível em: http://www.ufgd.edu.br/face/mestrado-agronegocios/downloads/dissertacaoadriana-1. Acesso em: 10 jul. 2019.

exemplo. O lucro que recebem é dividido igualitariamente, sendo essa a forma com que algumas famílias se mantêm financeiramente no assentamento.

O Distrito conta com duas unidades escolares: Escola Municipal José Eduardo Canuto, que oferece a educação infantil e o ensino fundamental nos anos iniciais (do 1° ao 5º Ano), e a Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja, que oferece o ensino fundamental e médio. Possui mercado, farmácia, loja de material de construção, posto de gasolina, restaurante, bares, lanchonetes, centro de esporte e convívio, um posto de saúde, uma unidade dos correios, duas igrejas e uma pousada.

Quanto às atividades de lazer, são realizadas principalmente festas populares, como a tradicional festa da Padroeira, organizada pelo Assentamento Nossa Senhora do Amparo; e bailes no salão de eventos "do Goiaba". Há ainda as festas da comunidade e aquelas que são organizadas pela própria Escola, como é o caso de festa junina e a festa das cores.

A partir da Resolução/SED n. 2.507, de 29 de dezembro de 2011, em seu Art. 1º, ficou deliberado sobre a autorização de funcionamento do ensino fundamental e/ou médio, na modalidade educação básica do campo, na Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja (Figura 12).

Figura 12 – Vista frontal da Escola Antônio Vicente Azambuja – 2019

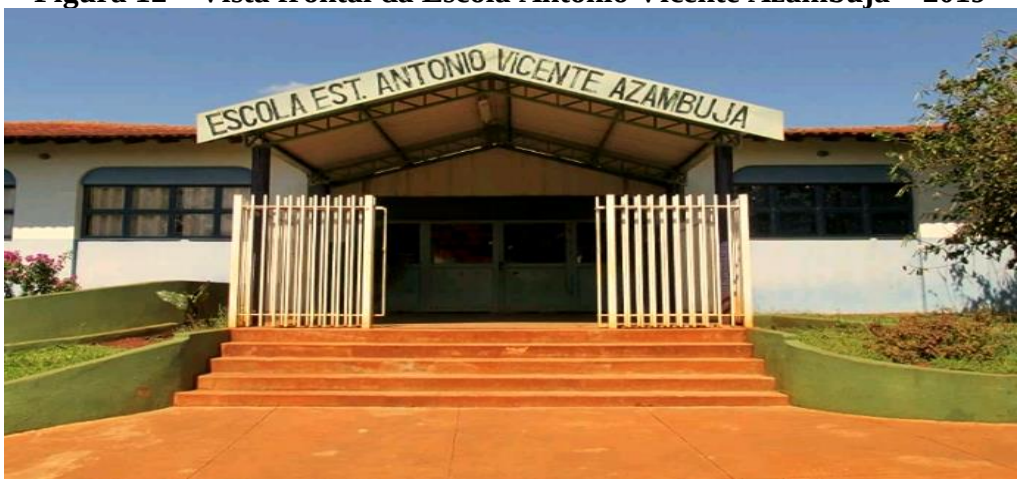


Foto: Almeida, 2019.

Em 2017 a escola foi autorizada a oferecer o Ensino Médio Inovador – ProEMI[68], na modalidade Educação Básica do Campo, conforme dispõe a Resolução/SED nº 3.190,

[68] De acordo com o Portal do Mec: "O programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de

de 17 de janeiro de 2017. O ProEMI foi criado para promover propostas curriculares inovadoras, que no caso de uma escola do campo pode ser uma oportunidade de construção de propostas alternativas para a valorização de outras expressões e significações do modo de produzir e viver rural.

No caso da escola em questão, o projeto foi implantado segundo o professor 04, "visando recuperar a evasão dos alunos que estavam abandonando a escola e optando por trabalhar nos sítios e fazendas", a própria gestão reafirma quando questionado a respeito de como foi o processo de implementação do curso técnico dentro da escola do campo (foi a pedido da comunidade?):

> **Foi providencial a implementação, porque o distrito de Itahum é voltado pro campo, a economia de base é a agropecuária e isso favoreceu a aceitação e a confiança na implementação do curso dentro da escola do campo.** O curso técnico em agropecuária foi implantado no início do ano de 2017 de forma gradativo, começando no primeiro ano do ensino médio, depois seguindo de forma contínua. (Entrevista, Gestor, 13/02/2020, grifo nosso)

A Escola Antônio Vicente Azambuja ofereceu no Ensino Fundamental em 2018, 226 (87%) educandos nos anos finais (6º ao 9º ano), distribuídos em 8 (oito) turmas. O ensino médio atendia três turmas, sendo 43 (7%) matriculados no Curso Técnico e 16 (6%) no ProEMI (Gráfico 05).

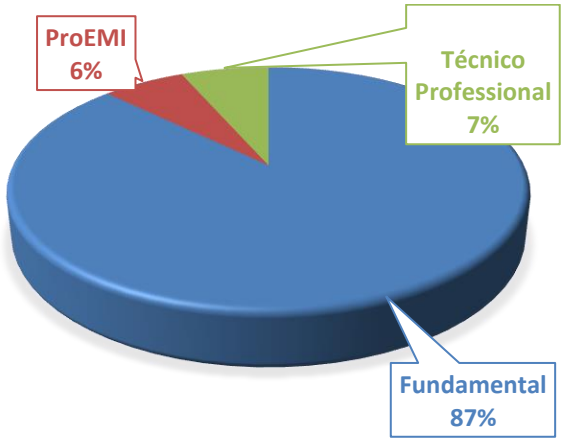
O primeiro, segundo e terceiro ano contemplam o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Vale ressaltar que os alunos têm a opção de não fazer o curso técnico. Por isso, todo o ensino médio está dentro do ProEMI (Quadro VIII), projeto específico aprovado pela SED/MS, ou seja, esses 16 (6%) optaram por não fazer o curso

---

Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.
A adesão ao Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, que selecionam as escolas de Ensino Médio que participarão do programa EMI. Essas escolas receberão apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de suas Propostas de Redesenho Curricular (PRC). As Propostas de Redesenho Curricular (PRC) deverão estar alinhadas com os projetos político-pedagógicos das escolas, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012).
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador.
Acesso em: 10 jul. 2019.

técnico. Portanto, quando há uma aula específica do curso técnico, como por exemplo, "Espécies Nativas e Silvicultura", o aluno que optou por não fazer, vai para uma aula de estudo orientado ou alguma eletiva. Para facilitar as disciplinas diferenciadas são ofertadas apenas nas duas últimas aulas do período, e as disciplinas comum para ambos, são ofertadas nas 4 primeiras aulas, totalizando 6 aulas diárias.

Gráfico 05 – Nº de Matrículas na Escola Antônio Vicente Azambuja em 2018.



Fonte: NEP/MEC/SED: Dados oficiais do Censo Escolar de 2018.

Assim como as demais escolas do campo, a escola Estadual António Vicente Azambuja organiza-se a partir das seguintes áreas de atuação: "Terra, Vida, Trabalho, Ciência, Esporte e Cultura", por meio de proposta interdisciplinar. Na Matriz Curricular do Ensino Médio Inovador traz a "disciplina" Eixo Temáticos TVT (Quadro VIII). Vale ressaltar que não é implementado o eixo TVT, dentro da Matriz Curricular do Curso Técnico Agropecuário (Quadro IX).

Quadro VIII – Matriz Curricular – Ensino Médio Inovador – 2019

	Áreas do Conhecimento	DISCIPLINAS	1° ano	2° ano	3° ano
	Linguagens	Língua Portuguesa	04	04	04
		Arte	01	01	01
		Educação Física	01	01	01
		Língua Estrangeira Moderna – Inglês*	02	02	02
	Ciências da Natureza	Física	02	02	02
		Química	02	02	02
		Biologia	02	02	02

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA		**Eixos Temáticos: Terra–Vida–Trabalho**	–	–	01
	Matemática	Matemática	04	04	04
	Ciências Humanas	Geografia	02	02	02
		História	02	02	02
		Filosofia	01	01	01
		Sociologia	01	01	01
		Subtotal BNC	25	25	25
	Atividades Integradoras	**Projeto de Vida/Pós-médio**	01	01	01
		Estudo Orientado	01	01	01
		Atividade Eletiva I	01	01	01
		Atividade Eletiva II	01	01	01
		Atividade Eletiva III	01	01	01
		Subtotal PD	05	05	05
Totais de cargas horárias		Semanal em h/a	30	30	30
		Anual em h/a	1.200	1.200	1.200
		Anual em horas	1.000	1.000	1.000

Fonte: Resolução/SED n. 3.373, de 28 de dezembro de 2017.

A escola aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador, aprovado por meio da Resolução/SED n. 2.335, de 29 de março de 2010, e por essa razão faz uso da matriz curricular de que trata o quadro VIII, que consta na Resolução/SED n. 3.373, de 28 de dezembro de 2017. Portanto, além da implementação do eixo TVT, traz também a parte de atividades integradoras, que é subdividida em 5 partes: Projeto de Vida/Pós-médio, Estudo Orientado, Atividade Eletiva I, Atividade Eletiva II e Atividade Eletiva III.

> A disciplina **Projeto de vida e Pós-Médio** objetivam o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas relacionadas ao mundo do trabalho, dando início à formação e à discussão de cenários que contribuam para a escolha da área de formação profissional.
> A disciplina Estudo Orientado: Objetiva promover o aprofundamento e consolidação de conhecimentos específicos da **Língua Portuguesa e/ou Matemática**, articulando ações interdisciplinares que potencializem o domínio das habilidades de leitura, interpretação, escrita e raciocínio lógico.
> As disciplinas de **Atividades Eletivas I, II e III** correspondem ao tempo de estudo destinado ao desenvolvimento de atividades relativas aos campos de ação pedagógico-curricular: Iniciação Científica e Pesquisa (Atividade Eletiva I); Conectados (Atividade Eletiva II); e Leitura, Interpretação e Ação (Atividade Eletiva III). (PPP /AVA – 2018, p. 38, grifos nossos)

A maioria dos estudantes residem em fazendas, acampamentos e assentamentos rurais, condição que não apenas consta no PPP da escola Estadual António Vicente Azambuja (2018, p. 25), mas também justifica sua existência:

> A escola do campo constitui-se em um espaço insubstituível para o estímulo ao estudo, à pesquisa, garantindo condições propícias para o educando absorver as habilidades necessárias, obter êxito e competência na sociedade, conservando a sua origem campesina.
> **Seu currículo deve englobar não só os conteúdos das disciplinas, como também a concepção filosófica da educação que a escola quer realizar, que orientam para um planejamento coletivo considerando-se os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural; princípio político do respeito, da valorização e fortalecimento da identidade étnica e racial dos diferentes povos do nosso território; princípio político de explicitar o papel da escola junto à construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável; princípio da interdisciplinaridade, onde a construção do conhecimento precisa ser vista de forma integrada, interdisciplinar e a partir do contexto local; princípio metodológico da pesquisa não só como uma ferramenta de construção do conhecimento, mas como uma postura diante da realidade; princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes.**
> A Educação do Campo envolve os sujeitos educativos em uma distinta forma de organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, apontando a busca de processos participativos de ensino e aprendizagem, neste sentido, **é preciso que os educadores façam uso de várias metodologias e formas de ensinar, haja vista que o campo é um território vivo**, repleto de possibilidades em que se estabelecem relações entre seres humanos e se produzem novas condições de existência, proporcionadas pelo avanço das ciências e das novas tecnologias. (PPP /AVA – 2018, p. 25, grifos nossos)

Apesar do discurso de formação para autonomia e valorização do território do campo (“vivo”), a escola Estadual Antônio Vicente Azambuja, como demonstraremos, diferencia-se das demais escolas do campo aqui pesquisadas, uma vez que, além de oferecer Educação Básica do Campo, oferece o Ensino Técnico Profissionalizante (Curso Técnico Agropecuário), para o 1º, 2ºe 3º ano do Ensino Médio, e também o Programa Ensino Médio Inovador, ambos com o objetivo de formação para o mercado de trabalho.

Normalmente, em função dessas condições apontadas, a escola deveria ser em tempo integral, por ser técnica e fazer parte do Programa Ensino Médio Inovador[69], porém, a escola foi autorizada a funcionar apenas meio período, por ser uma escola de difícil acesso, tanto para os alunos, quando para os professores. A autorização em questão foi da Coordenadoria Regional da Educação. As aulas iniciam-se às 7 horas da manhã,

[69]Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador. Acesso em:15 jan. 2021.

mas o horário é organizado em seis aulas, sendo que os dois últimos tempos são de apenas trinta e cinco minutos para que os estudantes possam sair às 12:15 horas. Ainda, a escola não tem as condições físicas exigidas para ser de tempo integral, como refeitório, laboratórios, espaços de descanso, de modo que a organização especial resolve um problema de não investimento, que se justifica, já que o horário é especial.

Vejamos a fala do Professor 04:

> Houve essa modificação devido os alunos serem de fazenda e precisar de **transporte**, **essa foi a única solução para que eles pudessem fazer o curso técnico, essa alteração veio da coordenadoria. Porque o curso técnico normal é em tempo integral,** mas aqui não tem como, porque não teria como os alunos ir embora. Temos alunos que **moram em assentamentos e acampamentos** e aqueles que moram a 60 km da escola, ele só não estuda em Maracaju porque tem um rio que separa, ele não tem como atravessar. Ele (aluno) acorda as 04:00 da manhã e chega às 14:00 da tarde, isso se fluir bem o transporte. Se tivesse que ser integral esses alunos chegariam às 19:00 da noite em casa. (Entrevista, Professor 04, em 11/11/2019, grifos nossos).

O dizer do professor esclarece que foram dadas condições especiais para o funcionamento de um curso, que era para ser em período integral, acontecer com redução de horário. O significado disso tem pelo menos dois aspectos a serem destacados.

O primeiro é que a chamada educação do campo, em combinação com o projeto de formação técnica em agropecuária, está sendo descaracterizada. A burocracia foi construída para que os estudantes tivessem um diploma técnico ("para que eles pudessem fazer o curso técnico, essa alteração veio da coordenadoria") e isso soa como um desvirtuamento, seja do papel dos governos municipal e estadual, que deveriam garantir que as estradas e transportes dos estudantes estivessem adequados e, sobretudo, que as escolas não estivessem a 60 km de distância dos estudantes, por exemplo, já que é evidente que existem muitas crianças e jovens que estão distantes demais dessa escola — condição que justificaria a abertura de salas de aula mais próximas, ou mesmo dentro dos assentamentos, pelo menos; seja porque a educação do campo, para o qual as escolas do campo foram criadas, não são escolas de formação de mão de obra — condição que não combina com a existência do projeto dentro da escola em questão.

Um segundo aspecto é que a adoção de diminuição da carga horária das duas aulas finais é uma solução mais burocrática do que de formação, em tese profissional.

O Curso Técnico em Agropecuária [70](Quadro IX) foi implantado em 2017, com carga horária de 4.767 horas, das quais 4.500 são de hora-aula e 267 de estágio supervisionado, distribuídos no período de três anos. O curso tem disciplinas da base comum do Ensino Médio Inovador e disciplinas técnicas, ministradas por agrônomos.

> O objetivo do Curso é oportunizar a formação geral e a **habilitação técnica aos estudantes, preparando-os para o mercado de trabalho e ao ingresso no Ensino Superior,** com embasamento teórico e prático, através de uma proposta Agroecológica, Científica, Cultural e Interdisciplinar. (MATO GROSSO DO SUL, 2017, grifo nosso)

Quadro IX – Matriz Curricular do Curso Técnico Agropecuário – Ensino Médio

DISCIPLINAS	1º ANO			2º ANO			3º ANO		
	Carga Horária Semanal		CH Total Anual (H/A)	Carga Horária Semanal		CH Total Anual (H/A)	Carga Horária Semanal		CH Total Anual (H/A)
	AP	ANP		AP	ANP		AP	ANP	
Administração Rural e Economia Solidária	02	–	80	–	–	–	–	–	–
Arte	–	–	–	01	–	40	–	–	–
Biologia	01	01	80	–	–	–	–	–	–
Biologia e Gestão Ambiental	–	–	–	–	–	–	02	–	80
Biologia Geral e Instrumental	–	–	–	01	01	80	–	–	–
Desenho Técnico	–	–	–	–	–	–	01	–	40
Educação Física	01	–	40	01	–	40	01	–	40
Espécies Nativas e Silvicultura	–	–	–	–	–	–	01	–	40
Filosofia	01	–	40	01	–	40	01	–	40
Física	01	01	80	01	01	80	01	01	80

[70] Agora em 2020, o curso técnico em agropecuária vai ser só pro segundo e terceiro ano do ensino médio, e em 2021 só o terceiro ano. Porque esse ano está sendo implantado uma nova modalidade é o trabalhador agropecuário em geral, com qualificação profissional, e de forma gradativa esse curso que está valendo a partir dos próximos anos (Entrevista, 13/02/2020). Observação: mesmo com a pandemia foi implantado o novo curso.

Geografia Geral e Instrumental	**01**	**01**	**80**	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**	**–**
Geografia e Empreendedorismo	**–**	**–**	**–**	**01**	**01**	**80**	**01**	**–**	**40**
Higiene e Segurança no Trabalho	01	01	80	–	–	–	–	–	–
História	01	–	40	–	–	–	01	–	40
História Geral e Instrumental	–	–	–	01	01	80	–	–	–
Inglês Instrumental	01	–	40	01	–	40	01	–	40
Língua Estrangeira Moderna Facultativa (Espanhol)	01	–	40	01	–	40	01	–	40
Língua Portuguesa e Literatura	02	01	120	02	01	120	02	01	120
Matemática	03	–	120	03	–	120	03	–	120
Mecanização, Irrigação, Drenagem e Manejo do Solo	02	–	80	–	–	–	–	–	–
Nutrição Animal	–	–	–	03	–	120	–	–	–
Produção Agroindustrial Animal	–	–	–	–	–	–	02	–	80
Produção Agroindustrial Vegetal	–	–	–	–	–	–	01	01	80
Produção Vegetal e Fatores Climáticos	–	–	–	02	–	80	–	–	–
Química	01	01	80	01	01	80	01	01	80
Sanidade e Bem-Estar Animal	–	–	–	–	–	–	02	–	80
Sistemas de Produção Vegetal	–	–	–	–	–	–	02	–	80
Sociologia	01	–	40	01	–	40	01	–	40

Zootecnia e Produção Animal		03	–	120	–	–	–	–	–	–
Disciplina Eletiva		01	–	40	01	–	40	01	–	40
Estudo Orientado		01	–	40	01	–	40	01	–	40
Pós-Médio		–	–	–	–	–	–	01	–	40
Projeto de Vida		01	–	40	01	–	40	–	–	–
Total Geral	Semanal em h/a	30	02	–	30	02	–	30	02	–
		32		–	32		–	32		–
	Curso/ Ano em aulas	1280			1280			1280		
	Curso/ Ano em horas sem Estágio	1067			1067			1067		
TOTAL GERAL DO CURSO										
Cursos em aulas										**3.840**
Curso em horas sem Estágio										**3.200**
Estágio Supervisionado (em horas)										**240**
Curso em horas com Estágio										**3440**

Fonte: Resolução/SED n. 3.234, de 05 de abril de 2017.

A proposta de um curso técnico agropecuário, dentro de uma escola do campo, certamente passa uma visão contraditória à luta dos movimentos sociais que buscaram uma escola diferenciada. Na verdade, esse curso tem como base a metodologia da prática da educação rural voltada para a capacitação de mão de obra. Esses impasses não são só dentro do curso técnico, mas também no Ensino Médio Inovador. A disciplina denominada "Projeto de vida/Pós-Médio" tem como objetivo promover o aprofundamento e consolidação de conhecimentos específicos da Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, ao que se assemelha ao período de educação rural aonde o principal objetivo era "saber ler, escrever e somar".

Em entrevista, o técnico da coordenadoria (COPEED SED/MS) explicou como funciona a implantação desses cursos técnicos agrícolas, dentro das unidades escolares consideradas do campo:

> A percepção de que a educação do campo é uma modalidade de educação emancipatória em sua essência, somente é percebida por quem participou de

> sua construção ou de alguma forma estudou a trajetória de lutas que aconteceu para sua implantação. Como todo sistema, existe a probabilidade de transitar entre as possibilidades. **A escola do campo que aderir a um curso técnico deve se adequar à realidade local e justificar sua escolha.** Para justificativa ser contundente se deve levar em consideração a demanda da comunidade e quando existe tal demanda para o curso técnico, vinda da comunidade, há possibilidade dessa implantação ser aprovada pela Secretaria de Educação. Se a percepção da Secretaria for pautada por técnicos que compreendam que o curso técnico oferecerá a base curricular comum com qualidade e a parte diversificada com parcerias, é provável que tenha sucesso na implantação. (Entrevista 28/06/2019, grifo nosso)

Ainda em seu dizer:

> Na minha percepção como Professor formado pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) se deve ter cuidado no sentido emancipatório das políticas, pois todos e todas têm o direito da escolha de permanecer no campo, mas sem a necessidade de se tornar somente mão de obra para as fazendas, podendo e devendo também ocupar outros espaços para formação pessoal e profissional e ascensão em todas as dimensões de sua vida. (Entrevista, 28/06/2019)

Uma das disciplinas do ensino médio (curso técnico agropecuário) que mais chama atenção é a geografia associada ao empreendedorismo. Realmente, observa-se que essa relação, ao acontecer, descaracteriza a questão do debate pela terra e a proposição da educação e escola do campo, ou mesmo a compreensão da produção do espaço, suas paisagens, sob o ponto de vista das relações de produção, sua compreensão e desmistificação; amarrada que está à ideia de empreendedorismo, parece que se trata de criar "uma geografia" para promover o agronegócio.

Segundo o professor 04:

> A **diferença entre geografia Instrumental e Empreendedorismo: Muda apenas no terceiro ano, eles estudam globalização, Europa e outros conteúdos do referencial comum para o ensino médio, a diferença maior é que no último ano eles têm o aprofundamento na disciplina**; Geografia e Empreendedorismo, essa disciplina entra no lugar da Geografia Instrumental que eles têm no primeiro ano. **A disciplina Geografia e Empreendedorismo I ou II ensina a administrar uma empresa na atualidade** (Exemplo: **Projeto SABÃO ECOLÓGICO ECOAVA**).
> O **livro didático** do técnico é o mesmo do ensino médio regular, eu que tenho que adaptar na hora de explicar o conteúdo relacionado ao curso técnico (Geografia instrumental I e II – Geografia Empreendedorismo).
> O conteúdo técnico é adentrado de forma diferente em cada ano (1º 2º 3º) e bimestre como consta no referencial curricular, vale ressaltar que os conteúdos e habilidades do curso técnico é colocado manualmente no sistema regular de planejamento do professor (Entrevista Professor 04, 11/11/2019, grifos nossos).

O dizer do professor 04 é esclarecedor já que, na prática, o que se tem parece ser Geografia, sobretudo aquela que tem material disponível (livro didático), e o que se faz é alguma adaptação para dar algum sentido a "outra geografia", "inventada", como possiblidade de uma formação técnica e que pouco muda no dia a dia além das anotações no planejamento e da denominação criada provavelmente na SED/MS.

Ao observar aulas, na prática, percebemos que a escola tenta se adaptar à realidade local e às disciplinas diferenciadas, como "Geografia Instrumental e Empreendedorismo". Seguem o livro escolhido pela rede estadual, igualmente a todas as escolas do estado, e o conteúdo diferente é trabalhado de forma interdisciplinar, não saindo da sua realidade local.

Apesar da fala do docente, observa-se que existe diferenças estruturantes no currículo em questão que é difícil desconsiderar, mesmo que na teoria. Vejamos o quadro X.

Quadro X – Conteúdo Programático: Curso Técnico em Agropecuária – Integrada ao Ensino Médio

ENSINO MÉDIO – 1º ao 3º ANO	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: **Relacionar os conceitos da disciplina ao contexto da área profissional específica.**	
Disciplina: Geografia Geral e Instrumental **Conteúdos – 1º ano:**	
1º BIMESTRE: • Evolução e conceitos da ciência geográfica; • Formações vegetais; • Hidrosfera; • Meio ambiente. **2º BIMESTRE:** • ***Topografia;*** • ***Conceitos sobre topografia;*** • ***Instrumentos utilizados;*** • ***Altimetria e planimétrica;*** • ***Uso de teodolito (estação total) e GPS;*** • ***Estacionamento e visadas;*** • ***Levantamento de planialtimétrico;*** • ***Descarregamento de dados;*** • ***Confecção de planta topográfica;*** • ***Técnicas de leitura e interpretação de mapas.***	• ***Simbologia e Confecções técnicas;*** • ***Sistemas de sensores remotos;*** • ***Sistemas de posicionamento global;*** • ***Estrutura geológica;*** • ***Relevo;*** • ***Atmosfera e clima.*** **3 º BIMESTRE:** • Brasil e seus aspectos naturais; • Aspectos humanos; • Quadro econômico e político atual; • Mato Grosso do Sul; aspectos físicos. • Aspectos humanos e aspectos econômicos. **4º BIMESTRE:** • Produção agropecuária; • Agricultura e pecuária brasileira; • Política da terra.

Disciplina: Geografia e Empreendedorismo I **Conteúdos – 2º ano:**	

1º BIMESTRE:
• Dinâmica populacional;
• População brasileira;
• Ética e cultura no mundo e no Brasil.
 	
2º BIMESTRE:
• Urbanização mundial;
• Urbanização brasileira.
 	
3º BIMESTRE:
• ***A constituição das Indústrias;***
• ***A constituição do Comércio;***
	• ***Conceitos e história do empreendedorismo;***
	  ○ ***Empreendedor;***
	  ○ ***Empresário;***
	  ○ ***Intraempreendedorismo;***
	• ***Empreendedorismo e liderança.***
	
	4º BIMESTRE:
	• Fontes produtivas de energia;
	• 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.

Disciplina: Geografia e Empreendedorismo II **Conteúdos – 3º ano:**	
1º BIMESTRE; • Oriente Médio, Europa, Rússia, Ásia, África, Canadá, EUA, América Latina, Austrália, Nova Zelândia. • Mundialização Econômica; • A geopolítica no mundo atual; • A globalização. **2º BIMESTRE;** • ***Plano de negócio e empresa simulado;*** • ***Decisão de abrir o negócio;*** • ***Características empreendedoras;*** • ***Ferramentas SWOT;*** • ***Análise de mercado (concorrentes, fornecedores e consumidores).***	**3º BIMESTRE;** • ***Elaboração de plano de negócio;*** • ***Estimativas de Investimentos inicial e de custos;*** • ***O plano financeiro;*** • ***Margens de contribuição;*** • ***Plano operacional e gerencial;*** • ***Análise de viabilidade Econômica;*** • ***Tipos de empresa logística empresarial.*** **4º BIMESTRE;** • ***Marketing: definição e conceitos;*** • ***Plano organizacional: definição;*** • ***Globalização e regionalização;*** • ***O futuro da economia mundial; Brasil.*** • ***O processo de emancipação do Sul do Mato Grosso.***

Fonte: SED – Secretaria de Estado da Educação – Referencial Curricular – Curso técnico em agropecuária integrada ao Ensino Médio – 2017.

O segundo e terceiro anos têm forte peso e apresentam, em suas ementas anuais, os "tópicos" que devem ser tratados para dar conta da nomenclatura da matéria. Absolutamente deslocado, o terceiro bimestre do segundo ano põe em discussão os conceitos e história do empreendedorismo, condição evidentemente bastante valorizada nas perspectivas teóricas liberais que alimentam o capitalismo desde sua origem.

A promoção da industrialização e da comercialização são os temas que puxam a discussão do empreendedorismo no bimestre citado, contudo, compreender o processo de industrialização e da comercialização, leva-nos para a compreensão da sociedade

capitalista de produção, cuja organização da divisão internacional do trabalho permitirá a promoção da desigualdade, da acumulação e do expansionismo com diferentes níveis de aprofundamento internamente, onde se instalam e definem as normas e os direitos, mas também externamente, nas relações dos países entre si no processo das trocas, definindo quem vende o que, e para quem se pode ou não vender.

No terceiro ano, o que se pode compreender é a elaboração de planejamento, pontos fortes e fracos na definição de abertura ou não de um negócio, ou mesmo as vantagens a serem observadas na decisão de abertura de um negócio. Tudo isso comparece desde o segundo bimestre finalizando com a emancipação e criação do Mato Grosso do Sul.

Vejamos que há, na fala da professora 04, a ideia de que quase nada muda. É a geografia com algumas adaptações. Mas o fato é que não se pode negar a inviabilidade da proposta em pauta com a escola do campo, cujo papel da geografia seria conforme Konzgen, Cancelier e Silva (2020, p. 40):

> No que tange à Geografia, cabe, antes de tudo, compreender que seu objeto de estudo é o espaço geográfico. Ensinar Geografia em uma escola do campo demanda pensar qual conhecimento geográfico se deseja produzir, quais são significativos para os sujeitos, quais práticas pedagógicas são possíveis de serem realizadas em atendimento ao contexto social do campo, bem como integrar a comunidade escolar para o resgate de tradições, conhecimentos e valores ampliando aprendizagens, atendendo também aos conceitos e enfoques que podem servir para a construção da aprendizagem de modo que a educação tenha significado para as crianças e jovens que vivem no campo.

Considerando os autores, a formação técnica ofertada na escola do campo como uma alternativa aos estudantes não corrobora com os objetivos da educação do campo, sendo uma construção mais de exclusão do que de inclusão social, uma vez que nega a esses estudantes as possibilidades de compreensão da vida do campo como condição de existência e outra produção possível, e não como agronegócio, que é o que a ementa indica.

Por meio do conteúdo programado observamos o que deveria ser trabalhado "de forma adaptada" na disciplina de geografia proposta. Segundo pudemos observar esse diferencial é trabalhado de forma interdisciplinar. Quando questionado em entrevista: "Desenvolve práticas pedagógicas diferenciadas voltadas para a especificidade da escola ser do campo? Que tipo? Exemplos".

> Temos projetos interdisciplinar. Eu trabalhei bastante com o professor de ciências.
> **– Sabão Ecológico:**

> **– Horta Agroecológica: (Anexo – IV)**
> **– Passeio ciclístico educativo e científico: Paisagens do Cerrado: (Anexo – V)**
> A interdisciplinaridade, funciona na escola porque temos uma professora responsável, que é a **coordenadora de projetos**. Os professores tem que elaborar projetos que case com outras disciplinas e enviar para coordenadora que arquiva em um portifólio. (Entrevista, Professor 04, 11/11/2019, grifos nossos)

Reafirmando a fala do professor, temos os dizeres do gestor:

> Possui **interdicisplinaridade** principalmente envolvimento dos alunos e professores. **É uma proposta de trabalho que vem em encontro do perfil da nossa comunidade, eminentemente camponesa.**
> Portanto essa proposto interdisciplinar tem foco e resultado e eleva a qualidade do aprendizado, a formação integral, envolvimento sociocultural e o fortalecimento da identidade regional.
> A gente precisa **garantir e cuidar para que os nossos costumes e valores,** nossa cultura esteja viva, e a escola trabalha muito bem essa questão. (Entrevista, Gestor, 13/02/2020, grifos nossos)

Foi fundamental a aula de campo e as entrevistas, porque acabou sendo surpreendente para nós, considerando que os professores de geografia, mas não apenas, parecem ter conseguido articular algumas possibilidades que pretendiam aproximar a escola e o ensino escolar da comunidade. É possível dizer que a existência de uma coordenadora de projetos (interdisciplinares) é um diferencial positivo, que se destaca nessa escola do campo, mas não é regra nas escolas de uma forma geral.

Conseguimos observar várias atividades (projetos) no curso técnico em que participavam a Geografia, outras disciplinas e próprio TVT, como por exemplo o "Projeto sabão ecológico" (Figura 13).

Aconteceram aulas teóricas e práticas nas disciplinas de Ciências, Geografia, Matemática, Arte e Eixos temáticos: Terra – Vida – Trabalho, sob orientação dos professores(as). O projeto teve como objetivo desenvolver a conscientização da comunidade local sobre os impactos ambientais que o descarte inadequado do óleo de cozinha provoca no meio ambiente e da necessidade de criar formas de reciclagem do mesmo, oportunizando uma produção de produtos ecológicos, gerando alternativas de amenizar os impactos causados por este, quando descartado de forma incorreta no ambiente. Dentro da disciplina: Geografia e Empreendedorismo foi trabalhado a criação de uma logomarca para o sabão, cálculos para porcentagem de ganho nas vendas e produção de textos publicitários. Nas aulas de química aprenderam a produção do sabão.

Posteriormente, o produto foi embalado e etiquetado e os alunos venderam o sabão na comunidade, além de fornecerem a receita para a comunidade.

Figura 13 – Sabão Ecológico: ECO AVA – 2018

Fonte:https://www.facebook.com/EEANTONIOVAZAMBUJA/photos/a.287087744980052/566708290351328/?type=3&theater. Acesso em: 28 dez. 2019.

Percebe-se que a escola conseguiu interagir a partir das aulas práticas do ensino técnico com a comunidade local e escolar. No PPP da escola:

> Essa modalidade de ensino (Curso Técnico Agropecuário) oferta a possibilidade de crescimento profissional aos educandos em uma região eminentemente voltada à agropecuária, **visando preparar o jovem para o mercado de trabalho com a finalidade de melhorar a produção de renda e a qualidade de vida, além de fixá-lo na atividade rural, formando profissionais que estão ao encontro das expectativas do mercado de trabalho em constante modernização**, como também ao atendimento das necessidades locais e regionais, (PPP / AVA – 2018, p. 38, grifo nosso)

Observamos que se a existência do curso técnico em agropecuária no interior de uma escola do campo apresenta-se como contraditório entre a prática escolar e as teorias impressas no PPP da escola. Pudemos observar que, ao mesmo tempo, parece querer garantir a origem campesina, por meio da "produção de produtos ecológicos", que era inclusive próprio do viver no campo. De toda forma, os objetivos não fogem da lógica formal capitalista, qual seja, formar a força de trabalho.

CAPÍTULO IV

A geografia nas escolas do campo de Dourados-MS: entre discursos e práticas. Por uma escola do campo

Vimos debatendo a escola do campo e sua implementação em Mato Grosso do Sul e em Dourados nas duas primeiras décadas do século XXI. Buscamos demonstrar que mesmo com a predominância do agronegócio, e apesar da industrialização do campo e seus impactos nas relações de trabalho rural, decorrentes da substituição do trabalhador por maquinários modernos, do êxodo rural e o fenômeno da favelização das cidades por todo o país, a vida no campo tem se colocado como uma alternativa viável e a luta pelo retorno à terra, como possibilidade de fonte de vida, tem sido uma luta implementada pelos chamados trabalhadores "sem-terra" desde o final do século passado.

Fruto do processo de redemocratização política do País, após longo período de ditadura militar, os movimentos sociais passaram a disputar o discurso de participação nas prioridades governamentais e de Estado. Nesse sentido, a luta pela terra, para dela e nela viver, coloca em movimento trabalhadores proletarizados nas cidades, ou mesmo no campo, mas também é grito de subsistência de povos indígenas, quilombolas, todos desejosos de garantir sua territorialidade.

No Mato Grosso do Sul, sobretudo no Sul do estado, esses movimentos tomam força, e não é possível negar que os acampamentos e assentamentos instalados, assim como as áreas de retomada de territórios indígenas e também quilombola, têm sido protagonistas de constante e intensos conflitos com o latifúndio e, fundamentalmente, com o agronegócio, desde os anos 80.

As escolas do campo, assim, são fruto da necessidade de enfrentamento à perspectiva hegemônica, em que a escola a ser ofertada para a população que vive nas áreas rurais deve voltar-se para o trabalho rural. Ao mesmo tempo, também não é a reprodução da escola regular urbana a expectativa que carrega a proposta de educação do campo. Esses também são os argumentos do técnico representante da Secretaria de Educação (SED/MS):

> A realidade regional é camponesa e os hábitos da comunidade diferencia-se dos hábitos urbanos. A paisagem, os costumes, a realidade, a cultura, todos esses fenômenos são diferenciados e quando uma comunidade é reconhecidamente camponesa então a educação também deve ser diferenciada. Lembrando que essa foi uma das condições de luta dos movimentos sociais e dos povos do campo, sabendo que o campo é local de vida, então nada mais justo que a educação seja emancipatória, ou seja construída a partir da realidade e anseios da comunidade local, pois não há razão nem condições de

> se aplicar uma educação urbana, em uma realidade rural. (Entrevista, 19/08/2016)

O discurso do técnico tem fundamentação teórica no Paradigma da Questão Agrária (PQA) apresentado, mas tem, principalmente, relação com a suas *práxis*, já que carrega em si a experiência da luta pela terra e a participação do movimento de criação da escola do campo, do PRONERA/UFGD e do curso permanente de Educação do Campo da UFGD, durante a política do REUNI/MEC, em 2008. Não é, portanto, apenas um burocrata e esse é um elemento de riqueza que enxergamos para o desvendamento dos aspectos contraditórios que envolvem a criação, implementação e manutenção das escolas do campo no estado e em Dourados.

No Mato Grosso do Sul, desde 2011, como apresentado, várias escolas foram adaptadas para atender a estrutura curricular da educação do campo.

As escolas do campo, que analisamos nesta pesquisa, começaram a funcionar em 2011, 2017 e 2018. Contudo, essa formação, como apontamos, não foi gradual, já que no total, o município já teve cinco escolas, tendo sido duas delas fundidas para criação de apenas uma escola, cuja condição de instalação, inclusive, foi bastante diferenciada, pois se trata da única escola que foi construída e instalada já como escola do campo. Isso quer dizer que as demais escolas existentes no munícipio nasceram de estruturas que já existiam e, como apresentamos anteriormente, carregam em suas histórias movimentos e mudanças conjunturais da participação regional na divisão territorial do trabalho no Brasil (e no mundo).

Do ponto de vista da educação e das perspectivas governamentais para os povos que não vivem nas cidades, sobretudo aqueles que ficaram ou voltaram para o campo em processos de assentamentos e acampamentos, vimos retomar, nas primeiras décadas do século XXI, políticas de apoio à fixação no campo, por meio de diferentes programas (Programa Território da Cidadania, Programa Território Rural, por exemplo) e que também se ampliaram para a educação, em todos os níveis. É o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA e do Programa Nacional de Educação do Campo, PRONACAMPO, por exemplo, ambos voltados para a formação educacional de crianças, jovens e adultos que vivem no campo, desde o nível básico ao nível superior. No caso do PRONACAMPO, ainda envolvia o fomento de recursos direto na escola, além de outras ações, distribuídas nos seus diferentes eixos[71]:

[71] Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/acoes-do-pronacampo. Acesso em: 18 jan. 2021.

I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas
- Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo
- Programa Nacional Biblioteca da Escola — PNBE Temático
- Mais Educação Campo

II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores
- Formação Inicial e Continuada de Professores
- Escola da Terra

III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional
- EJA Saberes da Terra
- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica
- Construção de Escolas
- Inclusão Digital
- PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDDE Água e Esgoto Sanitário – Programa Dinheiro Direto na Escola
- Luz para Todos na Escola
- Transporte Escolar

Assim, evidentemente, a mudança realizada por algumas escolas localizadas em distritos, ou mesmo suas extensões, sem dúvida, abria portas para participação de outros projetos e possibilidades de investimentos, condição nem sempre acessada por todas as escolas. Não é, portanto, uma decisão apenas racionalizada diante da identidade campesina que está em jogo, mas também oportunidades de investimentos que foram surgindo durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, na perspectiva de *Mais Educação no Campo* (*slogan* do PRONACAMPO). Essas condições, contudo, sofreram cortes significativos e esgotamentos, desde 2015, com a aprovação de afastamento da presidenta Dilma Roussef do cargo de mandatária do país, condição que conduziu ao Golpe de 2016 e seu desfecho, que foi seu impeachment e assunção do cargo pelo seu vice-presidente, Michel Temer, a quem coube conduzir mudanças significativas na própria Constituição Federal, foi o caso da aprovação da chamada "PEC[72] dos Gastos".

Esses desafios, evidentemente, são significativos e têm impactado a consolidação da escola do campo, que como vimos, no município de Dourados, se mostrou bastante diversificada quanto a sua formatação.

Assim, dedicamo-nos a também dialogar com os sujeitos que estão nas escolas, gestores e professores de geografia, visando compreender o papel da geografia, enquanto saber e disciplina escolar, na construção da escola do campo, no município de Dourados.

[72] Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016 - Publicação Original [Diário Oficial da União de 16/12/2016] (p. 2, col. 2). Essa PEC foi aprovada e virou Lei nº 133, em 28/1/2019. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=16/12/2016. https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/138555.
Acesso em: 20 jan. 2021.

4.1 Entre dizeres (e fazeres) sobre a escola do campo e a geografia: os sujeitos que constroem a educação do campo em Dourados-MS

A definição por analisar as escolas do campo, como explicitamos, é resultado da pesquisa realizada em 2017, quando da monografia de graduação. Na oportunidade, atuávamos como estagiária na escola Dom Bosco, com trabalhos de secretaria, quando descobrimos que a escola havia se tornado do campo. Moradora do distrito de Indápolis, ex-aluna da escola em pauta, foi uma descoberta a nova condição da escola, desde o ano de 2013. Enquanto graduanda em um curso de licenciatura, ex-pibidiana[73], as questões que compareceram de imediato foram: *Qual seria a diferença? Como seria ensinar geografia em uma escola do campo?*

Assim nos debruçamos a analisar os documentos encontrados, além de dialogar com os responsáveis (gestores, professores). Ao final de nossa pesquisa, antes mesmo da defesa da monografia, a escola analisada já não era mais do campo. Ela, assim como a Escola Estadual São José, havia sido fechada. Nesse movimento, a oportunidade da entrada na pós-graduação nos proporcionou retomar a análise, para compreender o movimento da educação do campo no Mato Grosso do Sul e em Dourados.

Nesta pesquisa analisamos três escolas, dialogamos com três gestores e quatro professores de geografia. Em uma das escolas havia três extensões, de modo que havia professores diferentes, sendo um para atender as aulas da ‘‘Polo”, que fica no distrito, e outro professor para atender as três extensões.

Dos professores participantes da pesquisa, apenas uma mora no distrito e os outros três moram na cidade de Dourados, deslocando-se diariamente para a escola. Mas nenhum deles tem formação para educação do campo. São formados em Geografia, no curso de Geografia da UFGD e/ou do antigo CPDO/UFMS, o que, na verdade, constitui o mesmo curso.

Todos os gestores são moradores dos distritos, porém não possuem ligação com o campo, assim como os professores, que na prática não têm ligação direta com a vida no campo ou formação voltada ao campo.

[73] O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 pelo MEC e o curso de geografia da UFGD participou desde o primeiro edital até 2018, quando foi encerrado, ainda dentro do Governo Temer. Sobre o PIBID no curso de Geografia/UFGD, ver ABREU E SOUZA, 2016.
Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/25825/19578.
Acesso em:10 jan. 2021.

A vivência, enquanto trabalhadores em escolas do campo, foi considerada procedimento metodológico fundamental para nossa análise e se fez acompanhada de nossa presença na escola, seja assistindo aulas dos professores, seja pesquisando o PPP de cada escola, seja circulando, conversando com outros profissionais, estudantes – não citados aqui especificamente, mas que nos permitiram compreender melhor os diálogos proporcionados, que tinham um roteiro próprio, mas que não foram limitadores e únicos elementos de nossas análises.

Procuramos saber dos gestores, por exemplo, sobre as condições diferenciadas de investimentos para funcionamento e materiais disponíveis nas escolas do campo. Apenas um deles citou o recebimento do PDDE CAMPO (Dinheiro Direto na Escola do Campo) e também o recebimento de livros didáticos específicos para o ensino fundamental I. É o caso do Gestor C.

Das escolas analisadas, confirmamos que duas escolas receberam livros didáticos de Geografia[74] e/ou livros específicos para a biblioteca, mas apenas para as séries iniciais e isso aconteceu porque o PNLD Campo não avançou para além do ensino fundamental I. Segundo o Gestor (C):

> Como recurso financeiro específico, a escola recebe o PDDE CAMPO. Ele tem toda uma estrutura voltada à escola do campo[...]. Já em relação ao material didático, até 2019 recebemos livros específicos da educação do campo **nos anos iniciais do ensino fundamental, já nos anos finais do ensino fundamental e o médio não há material didático diferenciado; é igual o livro didático da escola urbana.** (Entrevista, 13/02/2020, grifo nosso)

Os outros gestores fizeram outras referências. No caso do Gestor (B): "Não recebe nada diferente das demais". Enquanto o Gestor A valorizou a excepcionalidade de número menor de estudantes para abertura de salas: "No caso da nossa escola, o único incentivo é a quantidade mínima de alunos para abrir uma turma e a disciplina de TVT que tem como foco a educação do campo".

Observamos que a questão da dificuldade de acessar recursos não é especificidade de Dourados, segundo o técnico representante da Secretaria de Educação (SED/MS),

[74]Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo. Objetivo: Distribuir 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. Ações: Contempla aquisição e disponibilização de coleções com metodologias específicas voltadas à realidade do campo e com conteúdo curricular que favoreçam à interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades.
Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/7-programa-nacional-do-livro-didatico-pnld-campo. Acesso em: 15 ago. 2020.

quando perguntado sobre vantagens possíveis das escolas do campo: "Algumas conquistas, foram diferenciadas, o custo por aluno para merenda escolar é maior, o PRONACAMPO trouxe contribuições, o PDDE Campo foi um avanço, mas nada que fosse muito significativo, pois existe sempre a dificuldade de acesso".

O fato é que existiram recursos financeiros específicos para as escolas do campo dentro do PRONACAMPO, como é o caso, por exemplo, do Programa Nacional do Livro Didático – PDDE CAMPO[75] citado. Contudo, a adesão não é imediata e demanda alguns aspectos burocráticos, nem sempre possíveis, seja por desconhecimento de alguns gestores para acessar tais oportunidades, seja porque nem todas as escolas cumprem os requisitos, entre outras possibilidades, como a submissão das escolas do campo aos cortes de recursos vividos pela educação com aprovação da Lei nº 133/2019, de corte dos gastos.

Segundo o técnico representante da Secretaria de Educação (SED/MS), quando questionado sobre as condições governamentais e investimentos para funcionamento das escolas, em 2018/2019:

> No atual governo estadual, houve avanços significativos para os professores e alunos do campo, no sentido de valorização dos profissionais, um dos maiores salários do Brasil, sempre pago em dia e com gratificação por difícil acesso, e as demais políticas para as escolas foram mantidas, como: uniforme e material escolar, merenda, reformas e escolas novas, entre outros. As ações feitas pelo governo federal no MEC ainda não refletiram nas escolas do campo do estado. O governo estadual sempre foi sensível às demandas das populações do campo, ouvindo e atendendo na medida do possível, e isso é um ponto positivo, sempre acompanhado pela COPEED. (Entrevista, 28/06/2019)

Apesar da fala positiva frente a ações do governo estadual, dentro do contexto de arrojo salarial dos trabalhadores da educação, de investimentos reduzidos, sobretudo em

[75] "PDDE Campo - Programa Dinheiro Direto na Escola. 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. Ações: 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". Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/17-pdde-campo-programa-dinheiro-direto-na-escola. Acesso em:15 Jan. 2021.

2019, após as mudanças que levaram ao fechamento da SECADI/MEC, também percebemos sinais de que tem retrocessos:

> A Educação do Campo é uma política pública conquistada e em efetivação, no estado de Mato Grosso do Sul, ainda está nos primeiros anos. Neste sentido, a construção passa por etapas e algumas etapas podem representar avanços ou retrocessos. **A disciplina TVT (Terra, Vida e Trabalho) está perdendo espaço, as aulas foram diminuídas para arranjos da matriz curricular, isto pode ser considerado um retrocesso, porém não houve nenhuma reação dos movimentos sociais, professores e população do campo para que isso fosse justificado aos mesmos, isso também é um retrocesso.** A Educação do Campo foi conquistada, porém muitos fatores para sua real implantação devem ser observados. Um dos fatores é a formação dos professores que atuam nas escolas do campo, não há concurso específico para as escolas do campo. Logo, qualquer professor efetivo que queira atuar em uma escola do campo pode ser lotado e trabalhar sem qualquer vínculo com o campo. (Entrevista, 28/06/2019, grifo nosso).

Como já mencionamos anteriormente o eixo TVT, teve uma redução nas aulas do ensino médio, permanecendo atualmente com duas aulas no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e uma aula no ensino médio, de modo que concordamos com o técnico que a atualização da matriz curricular acabou retrocedendo a conquista da implantação de duas aulas semanais de TVT, no ensino médio.

Sobre o problema referente a concursos específicos, de fato não existem concursos específicos para escolas do campo, ou mesmo para as escolas indígenas. Mas também é verdade que 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. Essa forma de contratação representa a precarização da condição de trabalho a que tem sido submetidos os professores, de forma geral, sobretudo porque não têm direito a férias e outros benefícios, sem falar que todo ano há a insegurança quanto a permanência ou não no emprego. É, portanto, um problema estrutural que tem se perpetuado e já tem pelo menos três mandatos[76].

[76] Governo não cumpre realização do Concurso para Professores(as) e administrativos e diz que não tem data para a publicação do Edital". No dia 25 de setembro (2018), o Governo Reinaldo Azambuja (PSDB) se reuniu com a Comissão da FETEMS (Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul), sendo os(as) professores(as) representados por Onivan de Lima Correa (Secretário de Formação Sindical) e os Administrativos por Wilds Ovando (Secretário dos(as) Trabalhadores Administrativos em Educação, onde foi debatido sobre a reestruturação dos editais para a realização do Concurso Público para os(as) Profissionais em Educação. **O Governo Reinaldo Azambuja (PSDB) novamente não cumpriu com o acordo com a categoria, conforme cronograma divulgado pelo próprio governo, que seria publicado o Edital no dia 24 de setembro**. Além de adiar a data da publicação, os representantes do Governo do Estado informaram que estão com dificuldades para cumprir o cronograma e as empresas solicitaram um prazo maior. **Há mais de 05 anos não é realizado Concurso Público para a área de**

Outro aspecto interessante foi a possibilidade de abrir salas com número menor de estudantes. No Mato Grosso do Sul, uma sala de aula, para ser aberta, deve ter pelo menos 25 estudantes, contudo, para escolas do campo podem ser abertas com 15 estudantes, e isso compareceu como oportunidade, somando-se com outros aspectos de diferenciação que envolvem, sob o ponto de vista dos gestores, o perfil dos estudantes do campo. Vejamos seus dizeres quando questionados sobre essas diferenças:

> Percebo uma educação, respeito em relação aos professores, aos colegas e comunidade escolar, de maneira geral, que muitas vezes não se encontra em escolas urbanas. Proximidade com o que conhecem, vivências deles e dos familiares. (Entrevista, Gestor B,05/02/2020)

> (...) o perfil do nosso estudante é do sujeito criativo, dinâmico, critico que vê a escola como sinônimo de ponto de encontro. Por ser no meio rural, eles gostam de vir à escola, nós não temos problema com frequência, eles gostam de vir e mostrar suas experiências, opiniões. São trabalhadores, com perfil carente, em relação à questão financeira e emocional. O projeto de vida da maioria sinaliza o desejo de ter um trabalho, de poder se sustentar; valoriza a formação

---

Educação em Mato Grosso do Sul. Esta situação tem levado a um número crescente de Profissionais Temporários, que sem estabilidade e continuidade do trabalho, tem prejudicado a qualidade do Ensino na Escola Pública. (Grifos nossos).
No entanto, a FETEMS não comunga com tal decisão, tendo em vista que desde março de 2018 os(as) Profissionais em Educação aguardam o edital e o Governo vem prorrogando as datas para justificar o atraso. Existem hoje, mais de 2.890 vagas puras na Rede Estadual de Ensino esperando para serem preenchidas por profissionais concursados, conforme prevê a Constituição Federal e é uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor. A FETEMS espera que, de fato, o edital seja publicado até o dia 05 de outubro, conforme disseram os representantes do Governo do Estado durante a reunião e que a homologação ocorra ainda este ano para suprir o número excessivo de convocações de professores(as) e a terceirização dos(as) Trabalhadores(as) Administrativos em Educação.
A FETEMS repudia a forma precária de Contratação e Terceirização, e ao mesmo tempo para contribuir pela redução no déficit previdenciário de Mato Grosso do Sul. Concurso Público Já!
Disponível em: https://www.fetems.org.br/Utilidades/view/governo-nao-cumpre-realizacao-do-concurso-para-professoresas-e-administrativos-e-diz-que-nao-tem-data-para-a-publicacao-do-edital/i:1872/categoria:/search/menu:5/submenu:35. Acesso em: 25 jan. 2021.
Ação do MPMS pede suspensão de concursos para professor – O Ministério Público de Mato Grosso do Sul (MPMS) pediu a suspensão do concurso da Rede Estadual de Ensino (REE). Concurso realizado pela Fundação ligada à Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro (Funrio), previam a disponibilidade de 1,5 mil vagas, sendo 66% para professores e o restante para técnicos administrativos. **No entanto, só 74 candidatos foram aprovados, o que gerou polêmica e denúncias de irregularidades.**
Além desta ação, o promotor Marcos Alex Vera de Oliveira, da 30ª Promotoria de Justiçado Patrimônio Público e Social, abriu procedimento para apurar as denúncias de irregularidades nos concursos.
No dia 30 de janeiro 2019, data em que foi publicado o resultado do certame, um grupo de candidatos fizeram protesto na Secretaria Estadual de Administração e Desburocratização (SAD).
No dia, uma concorrente revelou ao Correio do Estado que já existe um dossiê de 30 páginas comprovando irregularidades do concurso. “Vamos pedir clareza no concurso. Queremos explicações”.
Na internet, mais de 7,5 mil professores assinaram petição exigindo o cancelamento das provas. **O governador Reinaldo Azambuja já anunciou que não vai cancelar o atual concurso.** No entanto, ele prometeu abrir novo certame para os mesmos cargos.
Disponível em: https://correiodoestado.com.br//cidades/acao-do-mpms-pede-suspensao-de-concursos-para-professor-e-tecnico/346699. Acesso em:15 jan. 2021 (grifos nossos).
Concurso com 99% de reprovação – Disponível em: https://www.campograndenews.com.br/cidades/empregos/concurso-com-99-de-reprovacao-tem-pedido-para-anular-16-questoes Acesso em:15 jan. 2021.

> profissional. Grande parte pretende cursar uma faculdade, mas a situação financeira limita esse sonho, muitos precisam ingressar cedo no mercado de trabalho rural, pra contribuir com sustento da família. A necessidade e a carência financeira fazem com que eles, muitas vezes, abandonem a escola. (Entrevista, Gestor C, 13/02/2020)

Como se vê, pelo menos dois gestores enxergam o estudante do campo como diferente em si. E essa condição se personaliza no comportamento, porque a experiência e vivências deles e de seus familiares, como expressa um dos gestores, é de fato diferenciada culturalmente. Também encontramos evidências de diferenciações significativas no dizer do técnico representante da Secretaria de Educação (SED/MS), ao se referir a realidade e justificativas para existência das escolas do campo:

> A realidade regional é camponesa e os hábitos da comunidade diferencia-se dos hábitos urbanos. A paisagem, os costumes, a realidade, a cultura, todos esses fenômenos são diferenciados, e quando uma comunidade é reconhecidamente camponesa então a educação também deve ser diferenciada. (Entrevista, 28/06/2019)

Concordamos com os respondentes. Muitos desses alunos ajudam seus pais no trabalho e lida diária. A lógica da vida é permeada pelo tempo da plantação, da colheita, da lida com o gado, do trabalho, portanto, que precisa também se acomodar com a escola.

Tais observações também foram expressadas e valorizadas por professores de geografia, relacionando, inclusive, com possibilidades de ensino-aprendizagem, aspectos que trataremos adiante. Evidentemente que turmas menores carregam mais possibilidades de desenvolvimento de processos ensino-aprendizagem, assim como os tempos mais lentos, próprios do campo, permitem outras relações.

De toda forma, podemos afirmar que houveram investimentos para reformas e construções de novas estruturas, assim como para alguns materiais didáticos (caso do PNLD Campo, PNBE Temático), Dinheiro Direto na Escola, criação de cursos técnicos nas escolas do campo de Dourados e essas (e outras) condições não aconteceram em todas as escolas. Ao que parece, esses investimentos têm se mostrado insuficientes para permitir que as escolas do campo sejam reconhecidas como tal, na perspectiva para a qual foram idealizadas, qual seja, fomentar a escolarização e permanência na escola e a aprendizagem com valorização do modo de vida do campo.

Observamos que os gestores das escolas identificam que a realidade do campo, o modo de viver e se relacionar, as relações espaço-temporais, comparecem como elementos que diferenciam (ou deveriam diferenciar) uma escola do campo de uma escola urbana. Destacamos seus dizeres:

> (...) o público, pois apresentam uma realidade diferente. A escola do campo é diferente no sentido de comunicação com os pais ou responsáveis que fica sem sinal de telefone, tem que lidar com mudanças climáticas, chuvas, período de colheitas, é preciso um olhar com atenção e compreensão para os alunos. (Entrevista, Gestor A, 27/11/2019)
>
> A diferença está na questão de ser trabalhado o conteúdo para o "local", cultura, subsistência. As pessoas costumam conhecer vizinhos, comunidade, diferente de grandes centros. (Entrevista, Gestor B,05/02/2020)
>
> é preciso ter vínculo entre escola e comunidade e proximidade com a prática social que ocorre fora da escola; ainda há alguns entraves, pois, a escola é identificada como do campo, do ponto de vista formal, mas ainda não se fundamenta nos princípios da educação do campo. (Entrevista, Gestor C,13/02/2020)

Os dizeres dos gestores são demonstrativos de que há um convencimento e isso se materializa na demanda que é a existência de escolas do campo. A questão é se a convicção dos gestores, professores e da própria comunidade envolvida estava pautada no significado dessa condição.

Para além das experiências diferenciadas, vivenciadas em cada escola, que são significativas para justificar a existência e permanência da educação do campo e da escola do campo, como vimos, há algumas alterações curriculares, traduzidas basicamente pela disciplina TVT. Condição amplamente apresentada pelos participantes da pesquisa.

Segundo o Técnico em Educação do Campo, representante da Secretaria de Educação (SED/MS), sobre as mudanças na estrutura curricular de uma escola ao se tornar do campo:

> **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[..]. **Porém, na maioria das escolas do campo do Estado de Mato Grosso do Sul o calendário segue o urbano.** As escolas recebem os mesmos financiamentos que as escolas urbanas, porém algumas conquistas foram diferenciadas, o custo-aluno para merenda escolar é maior. O PRONACAMPO trouxe contribuições, o **PDDE CAMPO foi um avanço, mas nada que fosse muito significativo, pois existe sempre a dificuldade de acesso.** (Entrevista 16/08/2016, grifos nossos).

Existem algumas questões importantes no discurso em pauta: 01) há evidente incongruência entre Eixo e Disciplina, que implica na dificuldade de implementação de propostas interdisciplinares, porque as disciplinas ocupam as janelas de horários semanais e, na prática, encerram-se na rigidez do tempo de aula; 02) o calendário escolar é igual ao das escolas urbanas, aspecto que certamente impossibilita estudantes de participarem de

todas as aulas e demais atividades escolares, e, evidentemente, tais condições prejudicam a formação do estudante do campo, que tem direito à educação diferenciada, mas não tem sua diferença respeitada (ainda que haja a possibilidade de ter faltas abonadas); 03) não existem de fato outras mudanças curriculares, para além de TVT, de modo que é a única e não a mais importante alteração.

O discurso do técnico é a representação de que a criação da escola do campo, na prática, não tem encontrado a mesma solidez que tem teorias e também "sonhos" sonhados nos movimentos sociais de reforma agrária, nos acampamentos, "chão" em que foram forjadas tais escolas, embaladas pela luta, resistência e pela compreensão da sociedade, sob bases de compreensão das desigualdades, tensão e contestação constante. Esta não é a realidade da escola oficializada *do campo*. Assim, não há um referencial específico para educação do campo; sequer há um calendário específico!

O que existe é um referencial para TVT (Anexo III), que a despeito das flexibilizações possíveis, no interior da própria LDB e da autonomia escolar (PPP), foi descaracterizado, deixando de existir enquanto eixo, enquanto transverso, enquanto possibilidade de responder aos projetos pedagógicos das escolas em pauta, que ressaltam as especificidades da vida do campo e justificam a existência da escola nessa formatação.

O fato é que as três escolas analisadas seguem o calendário e o referencial curricular urbano (anexo II), o que vai ao encontro da afirmação do técnico.

Em entrevistas com Professores que se dispuseram a contribuir com nossa pesquisa, pudemos apreender aspectos da relação do corpo docente com o referencial curricular e o calendário. Quando questionados, se consideravam a educação do campo diferenciada e sua posição sobre a escola do campo, os professores foram unânimes em dizer que não é diferenciada, a não ser pela existência de TVT:

> Trabalhar em uma escola considerada do campo possui alguns diferenciais como no **perfil dos alunos, são alunos menos indisciplinados, existe menos violência e mais respeito**. Outro ponto **a questão da maioria dos alunos trabalhar no campo** essa é uma das principais diferenças, pois eles acabam tendo menos tempo em casa para estudar ou fazer em casa, maioria dos trabalhos tem de ser em sala, até mesmo questão de atividade em grupo, pois a casa dos alunos se encontra afastada do espaço escolar.
> Já na questão do funcionamento da escola a meu ver é quase inexistente, a única diferença é a matriz curricular possui uma disciplina especifica TVT conhecida como eixo temático e a junção com as demais disciplinas das escolas urbanas. Por obter **menos alunos dentro de uma sala de aula o aproveitamento dos conteúdos é bem melhor. Uma das diferenças é o quantitativo de alunos por sala que é bem menor em relação com as escolas urbanas**, por exemplo, uma escola do campo pode abrir turma com 15 alunos ao contrário da escola urbana tem que ter 25. Essa é uma das únicas diferenças concretas. (Entrevista, Professor: 01 – 07/10/2019, grifos nossos)

> A educação do campo é diferenciada, mas como foi colocada na escola, onde não há estrutura adequada para desenvolver os projetos e os professores não receberam uma capacitação para a finalidade de escola do campo, não observo mudanças e, ao meu ver é uma escola comum, que **se resume as aulas teóricas de TVT. Penso que em ternos de aprendizagem, os alunos só perderam, pois foi tirado da matriz curricular 1 aula das disciplinas de geografia, história e ciências e a maioria dos nossos alunos moram na área urbana do Distrito e não têm vocação para as atividades do campo. Teria que ser diferenciada, ligando teoria à prática, mas, no modelo que foi implantado não contempla de uma escola do campo.** (Entrevista, Professor: 02 – 28/10/2019, grifo nosso)

> Não. Como disse anteriormente a diferença existe na formação de turmas; quanto à mudança de currículo não existe, não se encontra estruturado e ... para atividades diferenciadas, a escola não possui estrutura física para implantar técnicas agrárias e muito menos pedagógicas. Um exemplo está no laboratório de informática que se encontra sucateado.
> Existe diferença na formação de turmas, quanto à mudança de currículo não existe. A diferença encontra-se somente na disciplina de TVT. Para mim da **área de geografia, acredito que saímos prejudicados, pois reduziu uma aula de geografia em cada turma, possibilitando dificuldade em contemplar os conteúdos propostos no referencial, ficando estes muitas vezes atrasados.** (Entrevista, Professor: 03 – 01/11/2019, grifo nosso)

> **(...)** por causa das disciplinas do eixo temático, quantitativo de alunos é menor e a questão da falta no período da safra. Preciso fazer algumas adaptações com os alunos que faltam devido ao trabalho na safra. **Sabemos que poderíamos ter opção de alternância, esse mecanismo poderia ser usado pelo menos no período de safra, se utilizasse esse recurso não precisaríamos ficar nos adaptando. Nossos alunos principalmente do ensino médio são meninos e precisa trabalhar na safra.** É diferenciada nas disciplinas do eixo TVT. (Entrevista, Professor: 04 – 11/11/2019, grifo nosso)

Para os professores de Geografia, há unanimidade (100%) quanto ao fato de que a diferença básica é a oferta da disciplina TVT, e também sobre a possibilidade de formação de turmas com menos estudantes em relação ao que acontece nas escolas urbanas. Contudo, aparecem pontualmente algumas outras diferenças, como: os estudantes são trabalhadores do campo (50%); há menos aulas de geografia, embora a ementa das disciplinas seja idêntica à das escolas urbanas (50%). Nesse sentido há interpretação de que os estudantes têm perdas significativas em termos de conteúdo, porque não é possível aos professores trabalharem com todos os temas, como fazem nas escolas urbanas, pois têm menos tempo de aula.

Ainda, com apenas uma referência, apareceram outras diferenças: direito a abono de faltas na safra (25%); alunos mais comportados (25%); alunos com perfil mais urbano do que rural (25%).

Percebe-se, na visão dos professores, ao descreverem o perfil de seus alunos, também diferenciações que acontecem em função do lugar de localização da escola.

Algumas escolas atendem mais os estudantes do próprio distrito em que se localizam, portanto, são filhos de profissionais do comércio, servidores públicos, por exemplo. Por outro lado, ao que se observa, prevalecem os alunos vindos de acampamentos, assentamentos, indígenas, inclusive, além dos moradores. Condições apontadas também em Projeto Político Pedagógico: "uma vez que cerca de 60% dos educandos matriculados em nossa unidade escolar residem nas propriedades rurais (acampamentos, assentamentos, comunidades indígenas), e no entorno do perímetro urbano do Distrito" (PPP/AVA – 2018, p.10).

Evidentemente, as diferenças de perfis dos estudantes são elementos importantes para compreendermos os limites e contradições na implantação da educação do campo no Mato Grosso do Sul e em Dourados.

Ainda, faz-se necessário destacar duas questões que se colocaram a partir dos discursos e que também se relacionam com TVT. O número de aulas de geografia em escolas do campo é menor, desde 2013. A disciplina de geografia no ensino fundamental tem 2 aulas e no ensino médio 2 aulas. Isso acontece também com história, química e Ciências (Biologia). E os estudantes têm direito a abono de faltas, em períodos de safra, de modo que os professores realizam algumas adaptações para esses estudantes, que se constituem em elaboração de alguns trabalhos, textos, muitas vezes apenas atividades internas em sala de aula. Essa decisão de adaptação e de abonar as faltas não é determinação da SED/MS, mas definições internas em duas das escolas pesquisadas, constando explicitamente nos PPP das escolas, como justificativa da necessária adaptação à realidade dos alunos. Vejamos a seguir apontamentos dos projetos políticos pedagógicos, assim como na afirmação de alguns professores e gestores:

> A maioria dos nossos estudantes reside no campo, necessitando de transporte rural para se locomover até a escola, porém muitos deles moram em região de difícil acesso e, por isso, nos dias chuvosos não conseguem frequentar as aulas, devido os ônibus não conseguirem trafegar pelas estradas**.** As safras são intercaladas entre a soja e o milho, no final de cada ano nos meses de outubro e novembro tem-se o plantio da soja e sua colheita se dá nos meses de fevereiro e março do ano seguinte, o plantio do milho se dá na sequência no mês de abril e sua colheita entre os meses de julho e agosto. (PPP/ JVO – 2018, p. 6)

> Percebe que a frequência dos educandos é afetada devido à logística do transporte escolar que é afetada pelas más condições das vias de acesso**, [...]** por isso dependem do transporte escolar que é ofertado em regime de parceria pela Prefeitura Municipal de Dourados e a Secretaria de Estado de Educação. Apesar da disponibilidade do serviço suprir a demanda existente, nos períodos de chuva, os ônibus não transitam devido às más condições das estradas e essa ausência prejudica o desempenho dos educandos. Mesmo em se tratando de uma escola da zona rural, onde temos diversos problemas que impedem a rotina, como a ausência sazonal discente, por problemas de transporte escolar

> em dias de chuva (em razão das condições precárias das estradas vicinais); períodos de colheitas (onde vários estudantes se ausentam da escola para trabalhar). (PPP/ AVA – 2018, p.10)

> Outro ponto a questão da maioria dos alunos trabalhar no campo essa é uma das principais diferenças, pois eles acabam tendo menos tempo em casa para estudar ou fazer em casa, maioria dos trabalhos tem de ser em sala, até mesmo questão de atividade em grupo, pois a casa dos alunos se encontra afastadas do espaço escolar. (Entrevista, Professor: 01 – 07/10/2019)

> Preciso fazer algumas adaptações com os alunos que faltam devido ao trabalho na safra. Nossos alunos principalmente do ensino médio são meninos e precisa trabalhar na safra, as faltas no curso técnico é diferente, é por porcentagem, se não me engano e 25% de falta permitida. (Entrevista, Professor: 04 – 11/11/2019)

> A escola do campo é diferente no sentido de comunicação com os pais ou responsáveis que fica sem sinal de telefone, tem que lidar com mudanças climáticas, chuvas, período de colheitas, é preciso um olhar com atenção e compreensão para os alunos. (Entrevista, Gestor A – 27/11/2019)

A redução da carga horária de geografia e das demais disciplinas aconteceram para que TVT fosse encaixado como disciplina na estrutura escolar.

O fato é que essa condição compareceu como desconforto no dizer dos professores de geografia, seja porque com menos tempo de aulas, ainda têm que trabalhar o mesmo ementário do referencial curricular estadual, já que não existe um referencial específico para a educação do campo; seja porque o ementário de TVT "repete" temas que são já trabalhados na disciplina de Geografia; seja porque, com a perda de aulas, esses professores precisam trabalhar em mais turmas e outras escolas para garantir seu sustento. No caso de escolas mais distantes, elas inclusive têm dificuldade de atrair profissionais de disciplinas que tenham poucas aulas semanais, considerando que o custo com transporte reduz sobremaneira a relação custo–benefício para que um professor se disponha a lecionar lá.

Sobre o abono das faltas, ainda que justo, a questão é que as escolas poderiam trabalhar com regime de alternância, o que poderia ser significativo do ponto de vista da formação dos estudantes. Para o Professor 04: "Sabemos que poderíamos ter opção de alternância, esse mecanismo poderia ser usado, pelo menos no período de safra, se utilizasse esse recurso não precisaríamos ficar nos adaptando" (Entrevista, Professor: 04 – 11/11/2019).

O abono de faltas, com o referido benefício dos estudantes não reprovarem por faltas e acompanhar o calendário definido pela SED/MS para as escolas regulares e urbanas, é a ratificação da não-diferenciação da escola do campo em Dourados-MS. E

também 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"; condição que, ao que parece, acontece em todo o estado, como sinalizou o próprio técnico.

Buscamos, por meio dos PPPs, dos diálogos e, também, da observação acerca dos projetos realizados nas escolas, compreender a disciplina TVT, sua aplicabilidade e, sobretudo, as possíveis relações interdisciplinares com geografia.

Para os gestores, por unanimidade, a interdisciplinaridade está presente no trabalho desenvolvido em TVT:

> O eixo temático sempre está envolvido com outras disciplinas nos projetos, principalmente biologia, ciências e geografia. (Entrevista, Gestor A, 27/11/2019)
>
> Sim, todas. Está no PPP como projeto. (Entrevista, Gestor B, 05/02/2020)
>
> Sim, possui interdicisplinaridade principalmente envolvimento dos alunos e professores. É uma proposta de trabalho que vem ao encontro do perfil da nossa comunidade, eminentemente camponesa. (Entrevista, Gestor C, 12/02/2020)

As falas dos gestores escolares, evidentemente, carregam uma visão formalizada, política, de quem precisa dar valor a toda ação proporcionada pela escola, sobretudo porque também é esse o papel deles. Toda atividade, que fortalece a apreciação da escola, pela comunidade, pelos estudantes, é bem-vinda e de fato são significativas para a permanência da escola, em tempos em que a escola deve demonstrar produção, números positivos de aprovação, de matrículas, para continuar existindo.[77]

[77] Desde 2017até 2019, várias salas de aulas têm sido fechadas, assim como escolas, inclusive do campo, como já nos referimos. "Confira a lista: Governo Estadual fecha 5 escolas e entrega 8 para prefeituras". A SED (Secretaria de Estado de Educação) divulgou nesta sexta-feira (29) a lista de escolas fechadas em Mato Grosso do Sul. Ao todo, são 13 escolas 'reordenadas', sendo que cinco delas encerram as atividades e 8 passam a ser municipais, ou seja, deixam de oferecer o ensino médio.
A secretária Maria Cecília Amêndola da Motta explica que o reordenamento de escolas deve continuar nos próximos anos e que a justificativa é de que o Governo quer mais escolas de tempo integral. Ela explica que a escolha das escolas que deveriam fechar não foi aleatória e que uma empresa foi contratada para fazer um estudo sobre quais poderiam ser fechadas ou municipalizadas. Disponível em: https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2019/confira-a-lista-governo-estadual-fecha-5-escolas-e-entrega-8-para-prefeituras. Acesso em: Acesso em:15 jan. 2021.
" 'Não fechem minha escola' : alunos protestam contra novo reordenamento". Protestos se repetem pelo segundo ano contra decisão de encerrar ensino em algumas escolas estaduais - Reordenamento do ensino em Mato Grosso do Sul provoca, pelo segundo ano consecutivo, protestos de alunos e comunidade escolar que são contrários à decisão de fechar as portas de escolas estaduais em Campo Grande e no interior. Na Capital, durante a manhã desta quarta-feira (20), ao menos três manifestações têm como mote o encerramento de escolas estaduais. A indignação de quem estuda em uma escola "especial e indígena" chegou até a Assembleia Legislativa.
Disponível em: https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/-nao-fechem-minha-escola-alunos-protestam-contra-novo-reordenamento. Acesso em: Acesso em:15 jan. 2021.

Percebemos que há visões diferentes em relação à interdisciplinaridade e à própria disciplina TVT. Observamos alguns projetos realizados nas diferentes escolas, tais como: Mostra Cultural e do conhecimento, Projeto Semana da Pátria, Projeto Lixo: Reciclando Ideias, Projeto Educação para o Trânsito, Projeto Horta Escolar Sustentável (Horticultura e Agroecologia), Projeto Meio Ambiente (Plantas Medicinais) e o Projeto Passeio Ciclístico, Educativo e Científico (Paisagem do Cerrado).

O fato é que não foi possível relacionar os temas trabalhados e a prática de TVT, com a disciplina de Geografia, na maioria das escolas e nos projetos realizados. Também não notamos isso com outras disciplinas. Inclusive, porque TVT tem estrutura própria como "disciplina".

Apenas em uma escola foi possível observar um certo diferencial, uma vez que a escola tinha uma professora responsável que coordenava ações de interdisciplinaridade entre as disciplinas e o eixo. A professora de ciências foi readaptada por problemas de saúde, por esse motivo foi designada pela gestão escolar a ser a coordenadora de projetos interdisciplinares entre as disciplinas e o eixo TVT. Apesar disso, observamos que a dinâmica funcionava com o encaminhamento de propostas elaboradas pelos professores e arquivadas na coordenadoria. O fato é que projetos interdisciplinares demandam recursos para se realizarem, assim como tempo para reuniões, organização dos temas e conteúdo a serem trabalhados em cada disciplina, ao mesmo tempo em que há a rigidez do ementário da proposta curricular da SED/MS.

Com as aulas de campo foi possível observar que, de fato, não se tratava de interdicisplinaridade e sim da implantação de projetos com temas transversais, assim como ocorre nas escolas urbanas. Portanto o eixo/disciplina TVT não tem sido um norteador principal, responsável pela "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" (Resolução 2.501/2011, Art.3, p. 15).

De fato, podemos observar, a partir da fala do Professor 04 e do Gestor C, despreocupação quanto à condição conceitual de transversalidade, de interdicisplinaridade:

> **Temos projetos interdisciplinar. Eu trabalhei bastante com o professor de ciências: Dengue –Água e Saneamento; Sabão Ecológico; Trânsito; Horta Agroecológica.**
> A interdisciplinaridade funciona na escola porque temos uma professora responsável, que é a Coordenadora de projetos. Os professores têm que elaborar projetos que case com outras disciplinas e enviar para coordenadora que arquiva em um portfólio. (Entrevista, Professor 04 – 11/11/2019, grifo nosso)

Assim como o Gestor C:

> ... essa proposta, interdisciplinar, tem foco e resultado e eleva a qualidade do aprendizado, a formação integral, envolvimento sociocultural e o fortalecimento da identidade regional. A gente precisa garantir e cuidar para que os nossos costumes e valores, nossa cultura esteja viva, e a escola trabalha muito bem essa questão. (Entrevista, Gestor C, 12/02/2020)

Inúmeras vezes, nos próprios Projetos Político Pedagógicos (PPP) são mencionadas as práticas de interdisciplinaridade ou transversalidade, principalmente por ocasião da elaboração dos planejamentos escolares ou projetos e quase sempre o não entendimento dessas práticas afloram.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é possível encontrar a definição de transversalidade e interdisciplinaridade. A *interdisciplinaridade* é definida nos PCN como a dimensão que

> [...] questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter–relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. (BRASIL, 2000, p. 30)

Já a *transversalidade* diz respeito a:

> [...] à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade). (BRASIL, 2000, p. 30)

Contudo, interdisciplinaridade e transversalidade estão interligadas em uma rede de conexões responsáveis por dar sentido aos conteúdos disciplinares uns aos outros e inseri-los na realidade e contexto que cercam os alunos. Desta maneira, é importante para favorecer a criatividade e a subjetividade de cada indivíduo, juntamente a valores éticos e morais, que sejam capazes de transcender os limites das diversidades de raça, cor, sexo, cultura, classe social, religião ou política.

A interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu. Trabalha fazendo conexões entre os conhecimentos das

diferentes disciplinas. Já a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer relações, na prática educativa, através, por exemplo, dos famosos temas transversais.

Os temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar, que não estão ligados a nenhuma matéria particular. E justamente por isso são temas pertinentes a todas as disciplinas.

Observamos que os projetos descritos como interdisciplinares eram de fato temas transversais referentes à Saúde (Dengue – Água e Saneamento), Cidadania (Trânsito) e Meio Ambiente (Horta Agroecológica – Sabão Ecológico; – Plantas Medicinais).

São projetos trabalhados individualmente, como, por exemplo, o manejo da horta, tratado na disciplina TVT, não é estudado em outras disciplinas e é, de fato, um projeto realizado dentro do tema transversal, o meio ambiente. Alguns dos professores, que participaram da pesquisa, comentaram sobre a interdisciplinaridade e o fato de que TVT deveria ser um eixo que conseguisse trabalhar com as outras disciplinas, mas o que observamos foi que há uma grande dificuldade em se conseguir atingir esse objetivo.

Segundo a Professor 02:

> O eixo temático TVT, não deveria ser tratado como disciplina e ter sido implantado no lugar de uma aula de geografia, uma de ciências (biologia), isso é prejudicial para os alunos, como já disse não conseguimos seguir o referencial curricular por conta dessa diminuição de uma aula semanal. (Entrevista, Professor: 02, 28/10/2019)

Segunda a Gestor A:

> Na minha opinião, especificamente em nossa escola, que os alunos têm fácil acesso à cidade e à universidade, principalmente no fundamental, duas aulas de TVT prejudica outras disciplinas. (Entrevista, Gestor A, 27/11/2019)

Como já apontado, há contrariedade em relação a forma como TVT foi inserido como disciplina, e isso compareceu nos dizeres da maioria (02) dos gestores e professores participantes (02). Quando questionados sobre lecionar TVT, apenas um dos professores já teve a experiência, sendo que pelo menos 2 afirmaram categoricamente que não desejam lecionar essa disciplina. No caso do professor que lecionava TVT em 2019, a preocupação demonstrada foi que "não temos formação específica para essa matéria" (Entrevista, Professor 01, 07/10/2019).

A questão da formação é interessante e vai ao encontro da definição de que sejam os professores formados em Licenciatura do Campo os mais adequados para trabalharem com TVT.

4.2 – A realidade da educação do Campo nas escolas do campo em Dourados: relações possíveis entre TVT e Geografia

O eixo Terra, Vida e Trabalho (TVT), como afirmado, encontra-se na grande área de ciências da natureza, ou seja, em que se encaixam as disciplinas de física, química, biologia ou ciências. Porém, oficialmente, desde o início, foi permitido oferecer, a um professor licenciado em Geografia, que está na área de ciências humanas, lecionar o eixo temático.

É possível observar que há uma visão dicotômica ainda vigente (e de senso comum) de existência de uma Geografia física e outra humana, e isso se fortalece em grande parte porque os temas de geografia, indicados no referencial curricular de Geografia, na proposta estadual (que se reproduz nos municípios), estão organizados ainda sob a dicotomia natureza e sociedade.

Isso acontece apesar de todo o debate acumulado, desde os anos 80 do século XX, sob diferentes bases teórico-metodológicas (do materialismo, da fenomenologia e até da análise sistêmica), envolvendo a superação da análise dicotômica e mnemônica, reconhecida como "tradicional", trazendo as relações sociais como resultado das relações dos homens entre si e com a natureza, na produção de sua própria existência. Assim, é preciso elucidar que a Geografia tem avançado na busca de superação desse perfil dicotomizado que lhe garantiu o título de "decoreba" no interior da estrutura escolar, historicamente. Portanto, as relações de produção, que envolvem o homem e a natureza, permitem compreender a produção e organização do espaço geográfico, como objeto de estudo da Geografia. É preciso romper com a dicotomia física e humana presente nas resoluções oficiais, assim como, na formação de docentes, nos livros didáticos e no imaginário dos alunos — aspectos que no tempo podem contribuir para uma outra perspectiva da Geografia, enquanto saber e fundamento de formação cidadã.

Portanto, é preciso analisar a relação da disciplina de geografia com a educação do campo e, principalmente, compreender como a ciência geográfica pode contribuir para esse debate, entre a geografia e o eixo temático TVT.

Vejamos que a estrutura curricular do eixo temático TVT (para o Ensino Fundamental e Ensino Médio) traz alguns temas relacionados à área da Geografia (Anexo III – Estrutura Curricular – Eixo Temático: Terra – Vida – Trabalho). É o caso, por exemplo, de: monocultura, policultura, erosão, assoreamento, mata ciliar, reflorestamento, área de preservação permanente (APP), reserva legal, manejo dos

recursos hídricos, manejo do solo, agroindústrias, sistemas de produção (socialismo, capitalismo, comunismo). São temas que já são trabalhados na matriz curricular de geografia e, nesse sentido, de fato se sobrepõem.

Assim, o conteúdo do eixo temático, também foi um dos pontos relevantes criticados, juntamente com a não capacitação dos professores para trabalharem em uma escola do campo. Vejamos:

> **Não temos formações diferenciada por ser escola do campo, o único curso fornecido pela SED, foi em 2018**. Foi disponibilizado uma ficha para os professores se escrever, não garantida a participação, pois cada escola havia quantitativo mínimo de vagas. **Eu leciono (TVT), acho interessante, mas não temos formação específica para essa matéria**. (Entrevista, Professor 01 – 07/10/2019, grifos nossos)

> A educação do campo é diferenciada, mas como foi colocada na escola, onde não há estrutura adequada para desenvolver os projetos e os professores não receberam uma capacitação para a finalidade de escola do campo, não observo mudanças (...) se resume às aulas teóricas de TVT, **com conteúdo que eram trabalhados nas disciplinas de geografia e ciências e a uma horta escolar. A única formação (2018) que o Estado ofereceu somente alguns professores foram beneficiados, pois foi por sorteio.** (Entrevista, Professor 02 – 28/10/2019, grifo nosso)

> A diferença encontra–se somente na disciplina de TVT. [...] acredito que **saímos prejudicados, pois reduziu uma aula de geografia em cada turma, possibilitando dificuldade em contemplar os conteúdos propostos no referencial, ficando estes muitas vezes atrasados. Não temos formações específicas voltadas a educação do campo. A formação que temos é continuada proposta pela SED,** geralmente realizadas nos sábados letivos**. No ano de 2018 foi disponibilizado a dez professores de cada escola do campo um curso extensivo sobre Educação no Campo. Onde houve parceria entre a SED e a UFMS.** O curso tinha 100 horas, foi muito proveitoso. No entanto houve dificuldades na entrega dos certificados, gerando insatisfação de boa parte dos cursistas**.** (Entrevista, Professor 03 – 01/11/2019, grifo nosso)

> **Não teve uma formação interna na escola. A única formação que teve foi na coordenadoria em 2018, não era disponibilizado o curso para todos os professores da escola.** (Entrevista, Professor 04 – 11/11/2019, grifo nosso)

Tal condição, provoca claramente um desconforto nos professores de geografia que, obviamente, veem-se lesados de suas atribuições. Contudo, a crítica também demonstra a percepção de que não há diferença na educação proposta, seja pela estrutura que a escola tem capacidade de ofertar, seja pela troca de aulas de geografia e ciências por aulas teóricas de TVT, cuja expressão mais prática apresentada seria a existência de uma horta na escola. Nesse sentido, a diminuição de uma aula semanal em algumas disciplinas, inclusive em geografia, para implantar duas aulas/semana de TVT, no ensino

fundamental e uma no médio, não teve a aceitação dos professores envolvidos, pelo menos.

Da mesma forma, quando questionamos os gestores sobre a implementação de TVT e a redução de aulas de algumas disciplinas, como geografia, apenas dois gestores responderam. Os gestores pareceram concordar com os professores no tocante à mudança burocrática que diminuiu aulas de Geografia e outras matérias para TVT, principalmente no ensino fundamental (anos iniciais e finais). Vejamos algumas falas:

> **Como tudo na vida, há suas vantagens e desvantagens.** (Entrevista, Gestor B – 05/02/2020)

> Na minha opinião especificamente **em nossa escola que os alunos têm fácil acesso a cidade e a universidade, principalmente no fundamental, 2 aulas de TVT prejudica outras disciplinas.** (Entrevista, Gestor C – 27/11/2019, grifo nosso)

Assim, as aulas criadas para o eixo TVT, pela incapacidade das escolas de fazerem os enfrentamentos junto à SED, e fazerem valer a autonomia que têm por meio dos seus PPPs, passaram a interferir na distribuição das atribuições docentes. O número de aulas de um professor em uma escola é condição de sobrevivência e meio de vida para o professor, inclusive. Destarte, a imposição de criar TVT como matéria dentro do horário, ao invés de estar sendo questionada sua inviabilidade como disciplina, porque de fato não é, está sendo criticada porque a medida acabou prejudicando professores como os de geografia, que já tem normalmente menos aulas (duas), e que dependem de mais de uma escola para conseguirem sua lotação. Os professores de geografia são historicamente prejudicados nas mudanças de normativos, que pouco interferem no número de aulas de língua portuguesa e matemática, em nítida dificuldade de superação do modelo secular da escola, que ensina ler, escrever e fazer conta.

Nessa "escola" atual os espaços para o pensamento, a criatividade e autonomia dos estudantes, que inclusive já se prevê na LDB e vários outros normativos, não encontram espaços nas matrizes curriculares, nacionalmente, inclusive.

O debate qualificado seria promover a discussão no interior das escolas, construir PPPs que permitissem o Eixo funcionar como transversal e interdisciplinar, trazendo no âmbito da autonomia escolar, propostas que atendessem às condições culturais e próprias de quem vive no campo, seu tempo e seu espaço. A organização burocrática das aulas não mantém a essência e nem a qualidade da educação do campo, mas também se sabe que não é prerrogativa apenas da escola do campo, já que as mudanças, no estado de Mato

Grosso do Sul, sempre têm sido implementadas "de cima para baixo" e burocraticamente. Compreendemos que tais mudanças não se justificam pelo aspecto pedagógico da proposta, mas apenas pela grade e o sinal que toca a cada 50 minutos, em uma condição que parece mais organizada para reproduzir e excluir o campo, do que construir e incluir.

Outro ponto a se destacar em relação à Geografia e TVT é que alguns professores desconheciam a possibilidade de também lecionarem o eixo TVT. Apenas um dos professores tem essa experiência e todos valorizam as dificuldades, sobretudo porque também são poucas aulas e as condições de realização, como viemos debatendo, são pouco atraentes:

> Eu leciono, acho interessante, mas não temos formação específica, nem material adequado para essa matéria. (Entrevista, Professor: 01 – 07/10/2019)
>
> Não tinha conhecimento da lei, que a disciplina pode ser ministrada por um professor de geografia. Não gostaria de lecionar, pois vejo a dificuldade dos meus colegas que ministram aulas de TVT, sem um suporte técnico e muitas vezes sem material adequado para desenvolver os trabalhos. (Entrevista, Professor: 02 – 28/10/2019)
>
> As escolas fazem suas próprias escolhas e chegam a alegar que, como o professor não se escreveu no cadastro de professores temporários para disciplina TVT, não tem o direito de pleitear a vaga. Mas, ao investigarmos, concluímos que no próprio sistema não existe cadastro específico para professor de TVT. Outro aspecto é que essa disciplina está sendo direcionada aos professores com especialização em Educação no Campo ou formação em graduação em Educação no Campo, (Entrevista, Professor 03 – 01/11/2019)
>
> Levando em conta que temos que trabalhar de forma sustentável sem usar defensivos agrícolas (como por exemplo, a prática de quem conhece o lugar, como o professor de educação física: a formiga que vai lá na horta, a primeira coisa que ele faz é colocar uma barreira de folha de couve. Enquanto as formigas comem a couve, ele vai plantando a alface, as outras hortaliças). Sabemos que possui professores formados em licenciatura do campo pela UFGD, mas é difícil vir [...] por conta da distância, não só professores dessa área, mas de maneira geral, a maioria não fica por conta da distância, ainda mais agora com o desconto de 33% no salário do professor convocado. Quem vem três vezes por semana gasta 360 reais, se você não tiver uma carga horária boa (40 horas) não compensa. Hoje com essa diminuição de salário, só quem é efetivo ou quem mora perto da escola se submete a pegar poucas aulas, com isso acaba contratando outras áreas para lecionar TVT [...]. (Entrevista, Professor 04 – 11/11/2019)

Inicialmente, de 2013 até 2017, eram professores das áreas de Química, Biologia ou Geografia, que poderiam trabalhar com esse Eixo, e era previsto que fossem, inclusive, moradores do campo. Na impossibilidade dessas condições, outras áreas poderiam ser consideradas. A mudança, em 2018, trouxe a possibilidade de ser preferencialmente o graduado em licenciatura do campo, mas em caso de impossibilidade, podem ser professores formados em qualquer outra licenciatura.

Quando realizamos outra pesquisa e analisamos uma escola do campo de Dourados-MS, já extinta, observamos que não se cumpria os termos e as condições que deveria ter o professor para lecionar na escola em questão. Os professores não necessariamente viviam no distrito, ou mesmo no campo, e TVT já tinha sido ofertado por professores de História e Ciências Sociais. Segundo Almeida (2017, p. 42–43):

> **Há dificuldades na lotação dessa disciplina TVT e que a Escola Estadual Dom Bosco não segue a condição apontada anteriormente, possibilitando a professor de outras áreas lecionar essa disciplina.** No ano letivo de 2016, por exemplo, **estava lotada por professores formados em História e Ciências Sociais. Não se pode dizer, no entanto, que esteja fora da lei, pois há brecha para tal condição, na ausência das outras formações disponíveis.** Outro ponto destacado pelo **Técnico, diz respeito ao fato de que o professor da matéria precisa ter ligação com o campo ou ser morador local**. Também não observamos que este requisito esteja prevalecendo, uma vez que os **professores que vêm lecionando essa disciplina não são moradores do Distrito de Indápolis, Dourados--MS (onde a escola está localizada), sendo moradores da cidade de Dourados, condição que inclusive lhes garante um apoio financeiro para deslocamento até a escola, por difícil acesso.** (Grifos nossos)

Reforçamos a análise para argumentar que, sob a nova Resolução/SED n. 3.538, de 27 de dezembro de 2018, qualquer professor pode trabalhar TVT, se não tiver alguém licenciado em educação do campo.

Nessa perspectiva, gostaria de observar que é justa a menção a licenciatura do campo na legislação.

A criação de licenciaturas específicas, do campo, indígenas, quilombolas, decorrem dos avanços da CF de 1988, mas passaram a existir no século XXI. São, portanto, conquista dos movimentos sociais que, no caso da educação do campo, incorporam a ideia (e vários autores aqui já referenciados, mas também outros, que concordam e teorizam a respeito) de outra concepção de campo, que está relacionada à cultura e modo de vida. Tais diferenças ainda não são reconhecidas, nem compreendidas, prevalecendo a perspectiva do agronegócio (economia), sob o comando das frações hegemônicas e que invadem as notícias, as orações nas igrejas e/ou templos em pról da boa colheita, os livros didáticos, inclusive de geografia, e o cotidiano de quem vive na Região Centro-Oeste, no Mato Grosso do Sul e em Dourados. Não é incomum a população que trabalha em atividades, como o comércio, e que não tem terras, nem soja para colher, lamentarem as condições do tempo que atrapalham "os produtores" ou festejarem, quando os fazendeiros vendem suas sacas de soja. Não que seja isso um problema, mas o fato é indicativo de uma ideia arraigada de que o sucesso econômico da

cidade, e da região, está na boa safra para os produtores, mesmo que, em geral, a valorização da arroba do boi, ou mesmo do saco de soja, venha sendo historicamente sinônimo de dólar alto e alta dos preços de itens da cesta básica.

Isso é interessante para entendermos o discurso dos professores, por exemplo. O fato de um professor de educação física assumir TVT é apresentado como inusitado, mas compreensível, porque o professor em questão sabe lidar com "ferramentas", que nesse caso, seria decorrente da experiência de vida. Isso é exemplo de que a visão sobre TVT é o de aprender a "lidar no campo": plantar, produzir, colher, lidar com a terra.

A preocupação apontada não é em si um problema, mas os dizeres dos trabalhadores das escolas do campo analisadas, sejam professores, sejam gestores, demonstraram enxergar a escola do campo como formação para o trabalho rural. Essa ideia está presente em todos os diálogos realizados.

Assim, a infraestrutura precarizada e a falta de materiais, argumentada por professores, bem como os recursos didáticos para aulas práticas "dessa disciplina" (TVT), foram fatores proeminentes que os professores utilizaram para desistir e/ou não desejar lecionar o eixo TVT.

Segundo o técnico representante da Secretaria de Educação (SED/MS):

> A mudança principal de educação rural para educação do campo é o reconhecimento que o campo é local de vida, de produção própria, de solidariedade, e sendo assim os moradores merecem uma educação que deve ser emancipatória, ou seja, feita a partir de suas demandas; a partir dessa premissa foram conquistadas muitas políticas públicas. (Entrevista, 28/06/2019)

No dizer de Caldart (2003, p. 66):

> 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) corrobora com nossa análise. A crítica expressa é justamente quanto à perspectiva de trabalho e produção como dominantes, e que comparece nas

normas que regulamentam o eixo TVT como disciplina, passando pela disputa de aulas com áreas de geografia e ciências, mas fundamentalmente pela prática dos professores e a distribuição das "aulas" que ainda é a única forma de se atribuir trabalho docente no interior das escolas.

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.

Concordamos com as autoras. A apropriação da educação do campo, pelas ideias e forma da educação rural, tem prevalecido e isso se fortalece justamente na não compreensão e discussão do sentido político da escola do campo, que, como alertam, "teve suas origens num acirrado campo de disputas e lutas sociais, e surgiu, no final do ano 1980 e início dos anos 1990, com as demandas dos acampados e assentados da reforma agrária". Nessa perspectiva é que TVT foi idealizado, não para ensinar a plantar e produzir, necessariamente, mas justamente para promover o debate em torno do questionamento à ordem capitalista do campo "ancorada no patrimonialismo e no capitalismo de caráter rentista". No entanto, quando a SED/MS coloca TVT em Ciências Naturais, já é indicativo de que a compreensão é outra. A manutenção dessa visão é a reprodução da invisibilidade dos povos do campo, das comunidades tradicionais (como indígenas e quilombolas). (KATUTA E MELZER, 2015, p. 78)

Outra pergunta que podemos nos fazer, nesse contexto, seria: *Como a Geografia pode contribuir com o eixo temático TVT*?

Já sabemos que o eixo deve ser interdisciplinar e também que há vários temas dentro do próprio eixo que poderiam permitir a inserção de análise geográfica. No caso da Geografia, segundo Sandes e Costa (2013. p. 1):

> A Geografia é a ciência que estuda o espaço, os lugares, os territórios, as paisagens, as regiões, a sociedade e as inúmeras relações que se estabelecem em escala local. Dessa forma, proporciona um diálogo entre áreas distintas do conhecimento, num fascinante exercício de interdisciplinaridade.

Sob a educação do campo, o ensino da Geografia tem encontrado muitas questões a serem exploradas, entre elas destacam-se as particularidades socioculturais do campo,

condições referenciadas por professores, inclusive. Refletindo a escola do campo e a contribuição da Geografia a respeito dessa questão, encontramos subsídios em Camacho (2011):

> [...] a geografia deve desenvolver no Estudante-Camponês a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar/refletir/indagar criticamente sobre a realidade com o objetivo de fomentar uma ação transformadora sobre essa realidade. (CAMACHO, 2011, p. 6)

A Geografia vai além da mera descrição; é preciso conhecer o lugar, o espaço de vivência. Essa pode ser uma das grandes contribuições da Geografia dentro do eixo temático TVT, podendo até mesmo descrever aspectos da paisagem e que estão correlacionados, porém destacamos que só descrição do conteúdo não é suficiente. Segundo Straforini (2004, p. 82):

> [...] o aluno deve ser inserido dentro daquilo que se está estudando, proporcionando a compreensão de que ele é um participante ativo na produção do espaço geográfico. A realidade tem que ser entendida como algo em processo, em constante movimento, pois a produção do espaço nunca está pronta e acabada.

Camacho (2011) e Straforini (2014) confluem sob a perspectiva de que a consideração da realidade do estudante é significativa, sobretudo porque pode permitir o aluno ser sujeito ativo (e não passivo) no processo de ensino e de aprendizagem, fomentando a autonomia como utopia.

> 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. (CAMACHO, 2011, p. 28)

Quando observamos as aulas dos professores e a realidade sócio espacial dos alunos que frequentam as escolas do campo analisadas nessa pesquisa, observamos que há diversidade. Os estudantes vêm de assentamentos, acampamentos, sítios, fazendas, aldeias e dos próprios distritos.

Isso muitas vezes é uma dificuldade para professores, que vêm da cidade e não conhecem a realidade do campo, discutir a realidade sócio espacial do aluno. Durante as aulas analisadas, encontramos apenas um professor de geografia lecionando o eixo TVT. Dessa forma pudemos observar que há dificuldades reais para lecionar TVT. Segundo o Professor 03:

> Quanto ao material, foi disponibilizada uma cartilha do Projeto Agrinho, que está sendo adotado por alguns professores de TVT e outras disciplinas. Posicionei-me contrária à utilização desse recurso, visto que o material apresenta uma visão voltada à grande propriedade rural e ao agronegócio e nesse sentido muda a função da escola do campo. (Entrevista, Professor 03 – 01/11/2019)

A afirmação do Professor 03 expressa uma crítica à tentativa de inserção de uma Cartilha[78], que vem sendo promovida pela Secretaria Estadual de Educação – SED/MS, mas que é produzida em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR/MS – e da Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul – FAMASUL. Tratam-se de entidades privadas e vinculadas aos produtores rurais do estado, com claro foco ideológico e dominante.

A produção de materiais didáticos para TVT não encontrou ainda investimento do Estado, que tem preferido apoiar a Cartilha Agrinho (Figura 14), cuja proposta teórico-metodológica diverge completamente dos objetivos da educação do campo e da escola do campo, inclusive com base em seus normativos, nacionais e estaduais. Em Mato Grosso do Sul, o Programa Agrinho é desenvolvido no Ensino Fundamental, nas escolas da rede pública, em parceria com as Secretarias Municipais e de Estado de Educação. O programa trabalha com uma proposta pedagógica baseada na interdisciplinaridade, abordando temas relacionados à ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho, consumo e temas locais, com enfoque na preservação ambiental.

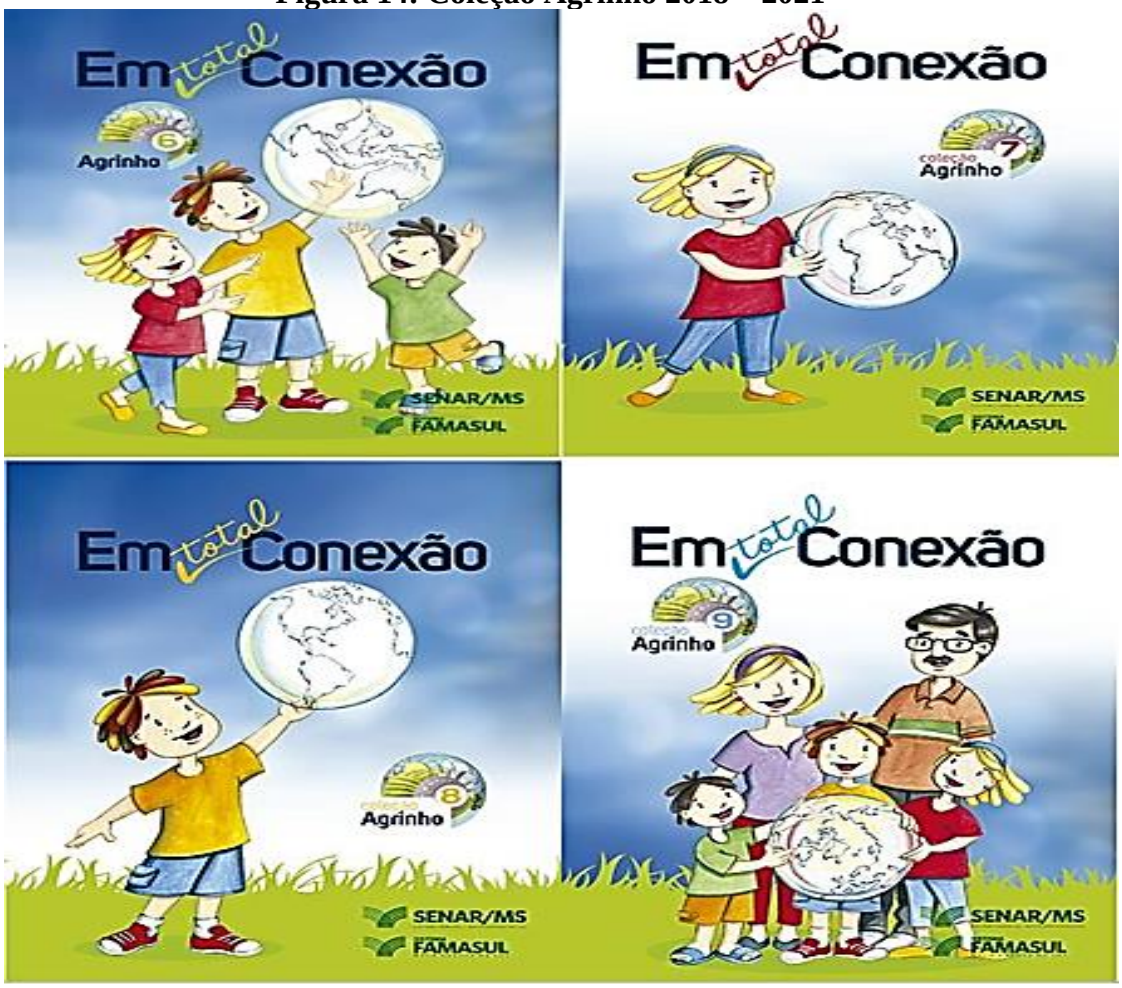
Como se vê, o agronegócio tem encontrado lugar no interior no debate da Educação do Campo, reportando ao campo a demanda pela produção modernizada, tecnológica e, sob essas condições, obviamente capitalista: intensiva, com baixo uso de mão de obra e submetida aos interesses da indústria transnacional. Mantém-se, portanto, a construção de uma base discursiva sobre a educação, que contempla o modo de vida moderno em oposição ao atrasado modo de vida camponês.

Concordamos com o Professor 03, que a cartilha imposta nas escolas foi um artifício utilizado para imprimir o ideário do agronegócio às escolas do campo, divulgando e apresentando uma visão voltada aos interesses do proprietário rural, dos grupos transnacionais envolvidos na agroindústria. Nesse sentido a mídia colabora vendendo a imagem de que o "O Agro é Tech, o Agro é Pop, o Agro é tudo"[79].

[78] Disponível em: http://agrinhoms.com.br/content/about-us. Acesso em: 20 jan. 2020.

[79] A Campanha "Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é tudo", concebida pelas gerências de Marketing e de Comunicação da Rede Globo, tem duração de dois anos (2016-2018). A cada quinze dias, um novo tema é

Figura 14: Coleção Agrinho 2018 – 2021[80]



Fonte: http://agrinhoms.com.br/material-do-aluno. Acesso em: 20 jan. 2020.

Na visão de Caldart (2009), existem três razões para o agronegócio ter entrado nesta disputa pela Educação do Campo:

> **Primeiro,** porque a chamada reestruturação produtiva chegando agora ao campo **requer uma mão-de-obra mais qualificada**, pequena é verdade (e não estritamente formada para o trabalho agrícola em si), mas numa demanda que já justifica o **interesse dos empresários rurais em discutir formação ou educação profissional,** [...]voltados diretamente à gestão do agronegócio.
> **Segundo**, porque nesse contexto de **modernização da agricultura**, onde a chamada **agricultura familiar deve se inserir para sobreviver** ("sobreviverão os melhores, os mais modernos"), **já não parece tão ruim que estes agricultores tenham acesso à escolarização básica**: espécie de exército de reserva para as demandas das empresas que comandam os negócios

apresentado ao público. Até agora, já foram abordados temas como: frango, café, milho, arroz, laranja, flores, algodão, cacau, maçã, feijão, banana, cana de açúcar, uva e transporte.
Disponível em:
http://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do-brasil/noticia/2016/10/agronegocio-e-valorizado-em-campanha-da-rede-globo.html.
Acesso em: 01 jan. 2021.

[80] Programa Agrinho – Material do Aluno.
Escola participante, clique aqui para realizar o seu pedido de material
http://agrinhoms.com.br/material-do-aluno. Acesso em: 20 jan. 2020.

> agrícolas**: mas isso sem excessos, é claro, porque afinal é sempre bom poder contar com a alternativa do trabalho escravo em alguns lugares** e o **Estado precisa dar prioridade às demandas específicas do capital e não gastar recursos na construção de um sistema público de educação no próprio campo**.
> **Terceiro**, onde afinal **existirem escolas para as famílias trabalhadoras do campo,** seja pela pressão dos movimentos sociais ou por concessão de empresas 'humanitárias', elas podem ser (já foram em outros tempos) um **bom veículo de difusão da ideologia do agronegócio: através da nova geração "modernizar" as mentes para a nova "revolução verde", a dos transgênicos,** da tecnologia da monocultura para negócio, dos insumos químicos industriais, da maquinaria agrícola pesada, completamente submetida à lógica da reprodução do capital. **Em muitos estados este tipo de investida já tem se materializado em materiais didáticos ou paradidáticos produzidos pelas próprias empresas, muitas vezes com recursos públicos.** (CALDART, p. 49, 2009, grifos nossos)

Além disso, em associação com a Secretaria de Educação, as tais cartilhas muitas vezes são produzidas em parceria com empresas, com recursos públicos, para viabilizarem a produção e circulação dentro das escolas, utilizando a justificativa de parceria.

Porém, é difícil julgar os professores que utilizam desse material, até porque é o único material disponível, e o professor muitas vezes assume TVT para complementar sua carga horária, sem ter inclusive qualquer debate qualificado e coletivo no âmbito da escola e/ou da comunidade, que, como já apontamos, deveriam participar também dessa construção.

Foi possível assistir algumas aulas de TVT, onde observamos a utilização da Cartilha, e também de algumas aulas práticas, realizadas basicamente na horta escolar.

As cartilhas foram utilizadas nas turmas do 6º e 7º Ano. Com o tema "Água"[81], foi solicitado que os alunos fizessem a leitura e em seguida elaborassem um texto com um mínimo de 15 linhas, sobre o tema: Água é vida. Durante essas aulas, observamos que cada estudante tinha uma cartilha e a partir delas os professores construíram algumas atividades didáticas. Em uma delas, os alunos se sentaram em formato de círculo e, em seguida, apresentaram um texto aos colegas (que havia sido elaborado por eles, baseado na cartilha). Segundo o Professor 04, "é sempre reforçado os pontos maquiados da cartilha". Ainda em seu dizer, "o problema de utilizar a cartilha é quando o professor não consegue dissociar os pontos positivos e negativos que a cartilha traz".

A fala do professor nos passou a sensação de que havia uma obrigatoriedade velada no uso da cartilha, embora ele não tenha dito isso. Contudo, a problematização de

[81] Disponível nas páginas 06 – 07 (Cartilha 6º Ano) e na página 23 (Cartilha 7º Ano).

um material didático, qualquer que seja, é sem dúvida um diferencial. Assim, concordamos com o professor que o risco nesse processo é que nem sempre o professor tem condições de desmistificar a base discursiva dominante no material, permitindo outras leituras e diagnósticos.

Foi possível também observar algumas fases da aula prática "Projeto: Horta Escolar", das turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental, anos finais, no período vespertino, que tinha como objetivo conhecer o solo e sua composição, adubagem sem produtos químicos (1º Compostagens) e a qualidade da produção orgânica; além de beneficiar os demais segmentos da escola com o que é produzido (2º Plantar) e utilizado na merenda escolar (3º Colher). Como podemos ver na Figura 15.

Figura 15: Aula pratica – Etapas – 1º Compostagens – 2º Plantar – 3º Colher. (Projeto: Horta Escolar – Período Vespertino: 6º – 9º Ano)

Fonte: Almeida, 2020.

Vale destacar que não focamos nos conteúdos e nem na prática do professor de TVT, sequer entendemos que a manutenção de uma horta carregue consigo qualquer problema, antes pelo contrário, pretendemos apenas reforçar que Terra–Vida–Trabalho compõe uma construção que vincula a escola a propósitos de transformação social, e isso é importante porque coloca a escola e a educação em novo projeto educativo, o que vai na contramão da histórica participação da escola e até mesmo da educação rural no Brasil.

4.3 – O ensino de geografia na escola do campo: é diferente, mas é igual!?

Dispusemo-nos a investigar o ensino de geografia nas escolas apontadas e questionamos os professores da disciplina sobre o papel da geografia em uma escola do campo. As perguntas foram: *Como a geografia pode contribuir para formação dos estudantes em uma escola do campo? Desenvolve práticas pedagógicas diferenciadas voltadas para a especificidade da escola ser do campo?*

> **A geografia é uma disciplina bastante abrangente e em uma escola do campo, por exemplo, pode-se destacar a agricultura, a expansão de áreas agrícolas, o uso de agrotóxico, questão da fauna e da flora. Todos esses temas são concretos e fazem parte da vivência diária dos alunos no percurso escola pra casa, essa é uma das ferramentas utilizadas na aula de geografia, pois auxilia muito no aprendizado**. Não desenvolvo práticas pedagógicas diferenciadas, utilizo dos mesmos recursos como livro didático, slides, aulas ao ar livre e sala de multimídia. As formações diferenciadas remetem somente aos professores da disciplina eixo temático**.** O material curricular ou pedagógico segue a estrutura padrão igual à da escola urbana. (Entrevista, Professor: 01 – 07/10/2019, grifos nossos)

> Acredito que **levando aos alunos a importância do trabalho do campo para a sociedade, do trabalho voltado para a agricultura familiar e sustentável**. Não tenho trabalhado, pois temos uma emenda curricular que não direciona para a escola do campo, apenas trabalho o conteúdo sobre a Agropecuária com o 1º Ano do Ensino Médio, abordando os sistemas agrícolas e as relações de trabalho no campo. (Entrevista, Professor 02 – 28/10/2019, grifos nossos)

> **Abordando os conteúdos de geografia proposto no Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul** e trabalhando questão que estão enraizadas no contexto do aluno do campo. Tais como: **Preconceitos contra o MST, indígenas e afrodescendentes; Impactos ambientais frequentes como no uso de agrotóxicos e a ação de aterros das reservas legais. Enfatizamos também a exploração dos funcionários rurais por conta do sistema capitalista, trabalhando com ênfase em despertar os alunos sobre sua situação de alienação.** Como atividade avaliativa em conteúdos relacionados a geografia agrária, solicitar como atividade avaliativa que os alunos geralmente do 1º ano do ensino médio visitem e realize entrevistas, se possível com um grande produtor (agricultura moderna) e um pequeno produtor (agricultura família e de subsistência), de acordo com os dados obtidos elaborem um texto dissertativo. (Entrevista, Professor 03 – 01/11/2019, grifos nossos)

> Sim, pode contribuir com a questão do espaço geográfico, os alunos poderão ter uma noção que o espaço abrange muito mais do que os livros didáticos apresentam, **destacando a importância da sua realidade**. No primeiro ano por exemplo, flui bastante essa interligação, porque trabalhamos o conteúdo sobre agricultura e a maioria tem contato direto com essa prática. Quando estudamos sobre agricultura intensiva e extensiva eles sabem do que estamos tratando porque é a teoria ligada à sua realidade. (Entrevista, Professor 04 – 11/11/2019, grifos nossos)

Os dizeres dos professores tem coerência entre si e se aproximam. Todos reconhecem a importância da Geografia para a compreensão da realidade do campo em

que vivem, como apontam os Professores 01 e 04. Além disso, também compareceu a preocupação em debater a hegemonia capitalista e o papel do campo nesse contexto, condição que interfere nas relações de trabalho, de posse e de (des)valorização do meio ambiente e das relações sociais, o que nos leva à compreensão da geografia colaborando na formação para a vida no campo e com possibilidades que podem contribuir para formação da consciência e do conhecimento acerca da relação homem/natureza no contexto da sociedade de consumo.

Percebe-se na fala dos professores, que eles compreendem que a matéria se constitui em oportunidade para promover significativa interligação com o campo. Em seus muitos conteúdos, especificadamente aqueles voltados para a compreensão da agricultura como atividade produtiva, conteúdo do 1º ano do ensino médio, tendo sido citado pelos Professores 01, 02 e 04 como possibilidades de inserção de temas cotidianos e de vivência dos estudantes.

Outro aspecto observado no dizer dos professores refere-se à implementação de práticas diferenciadas. Os Professores 01 e 02 enfatizam que seguem o referencial curricular estadual e que não tem diferenciação, evidenciando que a base é o livro didático. Por outro lado, o Professor 03 expõe sobre experiências desenvolvidas na forma de entrevistas, como etapa avaliativa que tem se apresentado sob a forma de produção de texto, bem como a exploração do percurso casa–escola–casa. O que se percebe é que há dificuldades dos professores sobre o sentido de práticas diferenciadas, tendo sido associadas à disciplina de TVT, explicitamente pelo Professor 01, mas está implícito em todas as falas dos professores, ao firmarem o compromisso com o referencial curricular e com o livro didático. Ao mesmo tempo, os professores 01, 03 e 04, argumentam sobre a possibilidade de uma (re)leitura dos temas, com enfoque nas relações sociais e no modo como o campo participa do processo de produção na sociedade, bem como suas contradições.

Observamos, contudo, na prática, pouca valorização do recurso de relacionar o conteúdo sistematizado e escolar e o cotidiano dos alunos, embora os professores tenham citado a importância da experiência e do modo de vida rural dos estudantes. Tal afirmação está pautada na experiência de pesquisa de campo e não apenas no dizer dos professores. Dedicamo-nos, não apenas a falar com os professores envolvidos, também frequentamos a sala de aula, com objetivo de observar a relação entre teoria e prática, nos contextos de algumas aulas trabalhadas pelos professores. Essa experiência proporcionada pelos professores foi fundamental e muito contribuiu para nossa análise.

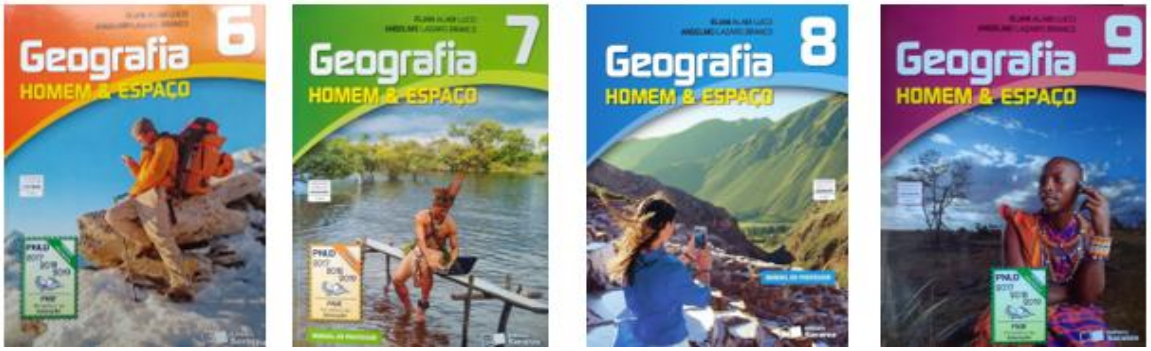
Durante a observação das aulas dos professores, no ensino fundamental final (6º ao 9º ano) e ensino médio regular (1º ao 3º ano), no 4º bimestre (2019), acompanhamos os temas trabalhados pelos mesmos. Participamos de algumas aulas de cada docente, em diferentes turmas. A ideia era observar, a partir da prática de sala de aula, aspectos do fazer docente acerca da geografia nas escolas do campo, reconhecendo, que a aula em questão não é determinante avaliativa em si, da prática do professor, uma vez que foi pontual e sofreu interferências, inclusive, sob observação.

Tivemos a oportunidade de assistir 16 aulas dos professores, de modo que acompanhamos cada professor durante um dia letivo, em aulas do ensino fundamental e/ou ensino médio. Todas as aulas foram assistidas durante o período do 4º bimestre.

Como já afirmado, todos os professores seguem o referencial curricular da rede estadual (Anexo II) e em função disso observamos que havia certa equivalência quanto aos temas que estavam sendo abordados no quarto bimestre de 2019, quando fizemos o trabalho de campo nas escolas. Nas turmas do 6º ano, por exemplo estavam trabalhando *Atmosfera* (clima); no 7º ano, o tema era *Amazônia*; no 8º ano, trabalhavam com o tema da *América do Sul*; e no 9ª ano, o tema era *África*. Já no ensino médio, no 1º ano, o tema era *Produção Agropecuária*; no 2º ano, *Fontes de Energia*; e no 3º ano, o último bimestre era de Revisão, em clara perspectiva de apoiar aqueles estudantes que vão prestar vestibulares, Enem, enfim, buscar alguma possibilidade de ensino superior.

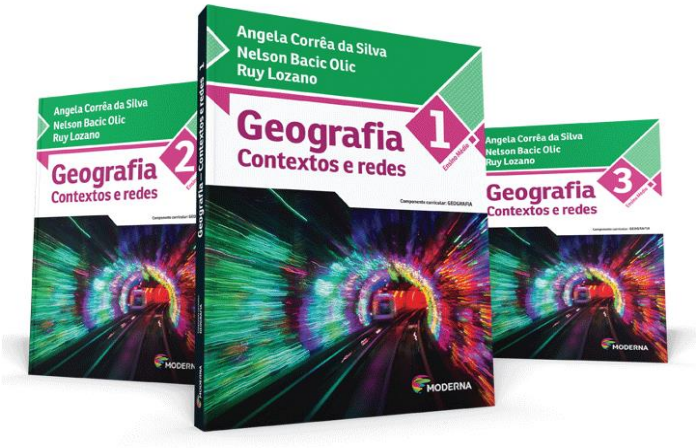
O livro adotado em todas as escolas, *Homem & Espaço* (6º ao 9º ano), dos autores Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco (Figura 16), era recomendado pelo MEC e utilizado em toda a rede do Município de Dourados, em qualquer escola da rede pública estadual. O mesmo aconteceu com a rede de ensino médio, com a coleção adotada pela SED/MS: *Geografia – Contextos e Redes*, dos autores Ângela Corrêa da Silva, Nelson Bacic Olic e Ruy Lozano (Figura 17).

Figura 16 – Livro didático – Homem & Espaço 6º ao 9º Ano



Fonte: https://www.saraiva.com.br/. Acesso em: 28 jan. 2020.

Figura 17 – Livro didático – Geografia – Contextos e Redes: 1º ao 3º Ano



Fonte: https://pnld2018.moderna.com.br/documents/3589087/3657281/34434/51e9a1a35579-4a01-80ef-882dd75e438c. Acesso em: 28 jan. 2019.

Das aulas que presenciamos, pelo menos dois dos professores estavam trabalhando o tema *Clima*, no 6º ano. Tanto o Professor 02, como o Professor 04, utilizaram textos do livro didático, e as atividades desenvolvidas, ou eram do livro, ou para serem respondidas a partir do livro didático.

No caso do Professor 03 possui uma situação diferenciada pois, o mesmo trabalha em duas escolas do campo, uma lecionando no ensino fundamental e na outra escola nas extensões com ensino médio multisseriado. O tema tratado no ensino fundamental (6º ano) foi *Hidrografia do Mato Grosso do Sul*. Tratava-se de um tema do terceiro bimestre e a justificativa da professora foi que estavam atrasados no conteúdo bimestral, e que a redução da carga horária dificultava atingir plenamente o referencial curricular, com apenas uma aula semanal.

No caso do Professor 03, talvez pelo tema, foi possível perceber certa desenvoltura para o desenho, e a explicação expositiva não foi baseada explicitamente no livro didático. Assim, a partir de desenhos na lousa, a professora discorreu sobre a importância dos rios e também sobre a rede hidrográfica do estado, principalmente da microbacia do Ivinhema, dentro da qual está a bacia do Rio Brilhante, aonde desagua o rio Dourados, que, por sua vez, abastece parte da cidade de Dourados com suas águas. Nesse processo, a professora conseguiu aproximar-se da realidade dos estudantes, que estão acostumados com essa drenagem regional, e com os muitos questionamentos sobre a qualidade da água ofertada nas torneiras dos moradores douradenses, devido aos agrotóxicos que são jogados no rio Dourados, ao longo de toda sua extensão.

Segundo Camacho (2011), é preciso trazer a realidade do educando do campo para a Geografia estudada nas escolas do campo, e isso significa a superação da descrição sem crítica, mas fundamentalmente, da pura exposição e atividades de reforço do/no livro didático, o qual é padronizado, genérico e, sobretudo, metropolitano, como nos aponta Abreu (1983). Para Camacho (2011), o estudante deveria ser também sujeito ativo e não apenas passivo nesse processo de ensino e de aprendizagem.

> 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. Da mesma forma que, se nós estivéssemos lecionando para alunos de uma periferia de uma grande metrópole, iríamos focar a questão da segregação socioespacial e da violência urbana. Pois, sempre a geografia deve estar relacionada à realidade socioespacial do aluno. (CAMACHO, 2011, p. 28)

Mesmo se pensarmos nas escolas urbanas, sob o mesmo livro didático, imagina-se que é significativo entender o papel do campo, em uma cidade como Dourados e seu entorno, assim como na unidade da federação. Assim, o campo não deve ser compreendido de maneira isolada/fragmentada e/ou em si, pois o local está submetido à influência das relações globalizadas e globalizantes, em que o modo como vivemos é diretamente proporcional à condição que ocupamos no sistema de produção capitalista.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Santos (2001), quando expressa as mudanças significativas acontecidas, e que se expressaram na ciência, técnica, informação e informatização, refletindo-se no modo de viver no próprio interior da sociedade capitalista. Nos referimos às trocas possíveis e incontroláveis vivenciadas pela humanidade e que são de aproximação e distanciamento, de homogeneização, mas também de singularidades.

Nesse sentido, os professores, do ponto de vista metodológico, demonstram consciência que não conseguem avançar muito além da exposição do conteúdo, ainda que a base discursiva seja de desconstrução ideológica. Antes pelo contrário, apresentaram a necessidade de seguir a proposta curricular e também o reduzido número de aulas, como impedimento e comprometimento da formação do aluno da escola do campo, como já apontamos.

Assim, se o professor, como afirmou Camacho (2011), teria que estabelecer o diálogo entre os procedimentos didático-pedagógicos e conteúdos trabalhados em sala, com o conhecimento trazido pelo aluno, a dureza do sequenciamento curricular, assim como a carga horária baixa, além de possível não-compreensão sobre o papel da disciplina

de geografia no interior da escola do campo, é realmente fator de comprometimento à formação dos sujeitos da escola do campo, pensando em sua concepção como fundamento para a valorização do modo de vida do campo. Nessa perspectiva, se uma das funções do educador é permitir ao aluno refletir sobre sua realidade, de modo a ser parte integrante do processo educativo, há que se avaliar a educação ainda não-diferenciada da escola do campo em Dourados-MS.

A memorização de conceitos e conteúdos fragmentados não são suficientes para garantir ao educando a reflexão acerca de sua realidade (nem na escola do campo, nem na escola da cidade). Comprometendo, deste modo, a aprendizagem e compreensão da realidade de maneira que os estudantes desenvolvam opiniões próprias, construção e ampliação de saberes e pensamento crítico.

Não se trata, portanto, apenas de elaboração da crítica sobre a inexistência de livros didáticos de geografia específicos (e diferenciados) para a Escola do Campo (em nível de 6º a 9º ano, nem para o Ensino Médio), mas também de compreender que certamente essa condição é uma dificuldade para os professores, nas circunstâncias de precarização do trabalho docente, em que têm muitas turmas e normalmente trabalham em mais de uma escola (Professor 03), sendo às vezes nos distritos, e também na cidade.

Em nossa pesquisa foi possível perceber que a utilização de um material didático, idêntico no campo e na cidade, pode ser considerado até democrático, porque coloca o mesmo material e disponibiliza os mesmos conteúdos programáticos para as escolas da cidade e do campo; também pode ser pensado como seu contrário, na medida em que procura tratar como iguais, sujeitos que são evidentemente diferentes, motivos pelos quais a educação do campo foi reconhecida como diferenciada na Lei Magna brasileira. Sem dizer que a não-diferenciação (de fato), impõe um calendário aos estudantes do campo, sob condições que mais parecem de assistencialismo do que de formação intelectual e social.

Durante as observações já mencionadas (realizadas no 4º bimestre), pode-se dizer que o que mais se destacou, no contexto do ensino médio, foi perceber que o único conteúdo do referencial curricular estadual, que foi identificado pelos professores, especificamente como do campo, é ofertado no primeiro ano do ensino médio e foi citado pelos professores como tal.

São conteúdos de ensino médio na disciplina Geografia do 4º Bimestre do 1º ano[82]:

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.

Quanto às competências/habilidades vinculadas a esses conteúdos, encontramos: "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".

Das aulas que participamos, algumas foram em curso técnico, de modo que o nome da disciplina não era apenas geografia, mas Geografia e Empreendedorismo e Geografia Geral e Instrumental. Contudo, o tema era ''Produção agropecuária'', embasado no livro didático da rede estadual, para a disciplina de geografia do ensino médio, em todas as turmas.

As aulas do Professor 04 foram organizadas sob exposição, leitura dos textos do livro e organização de questões a serem elaboradas e respondidas pelos próprios alunos, como atividades de fixação dos conteúdos, que aconteceram em duas aulas, sendo uma delas de apenas 35 minutos (sexta aula).

Segundo o Professor 04: "os alunos do curso técnico não possuem material diferenciado e como alguns conteúdos são iguais ao referencial curricular do ensino médio regular, vou adaptando os conteúdos quando necessário" (Entrevista, Professor 04 – 11/11/2019).

[82] Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxjbGV1emF2YXJnYXNhcnF1aXZvc3xneDpjNzY2MzRhMTFkZDE2NmY. Acesso em: 20 fev. 2020.

Assim, observa-se, que muitas vezes o professor enfrenta dificuldades extras, como é o caso em pauta: a inserção de um curso técnico no interior de uma proposta de escola do campo, promoveu a "invenção" de algumas disciplinas como é o caso de "Geografia e Empreendedorismo" e "Geografia Geral e Instrumental", situação de fato difícil, mas que soma-se à necessidade de ainda ter que lidar com aulas de tempo reduzido, em sexto tempo, com evidente dificuldade de realização de qualquer proposta pedagógica que não signifique esperar o "sinal tocar". Aspectos do "aulismo", que favorece aos governos a implementação de políticas educacionais temporais, muitas delas eleitoreiras, sem a devida qualidade e/ou até mesmo viabilidade.

No caso do Professor 02, o mesmo tema estava em pauta e era basicamente: "As atividades Agropecuárias e os Sistemas Agrários". Também baseado em aulas expositivas, o professor aborda as diferenças entre agropecuária intensiva e extensiva, passando pela contextualização histórica da agricultura, enquanto prática de produção de alimentos e importância para a fixação humana, finalizando com a sua transformação e dependência da sociedade industrial.

Registramos um trecho da aula:

> Êxodo rural, que causou a saída da população para a cidade. A agricultura foi inserida na economia industrial (máquinas, pesticidas entre outros) A agricultura é diferente para cada país. Os principais sistemas agrícolas mundiais são: Agricultura Itinerante, *Plantation*, Agricultura de Jardinagem e Agricultura Moderna. Apesar de serem muitas as formas de práticas da agricultura, todos os sistemas agrícolas têm três fatores: Capital – Terra – Trabalho. A Agricultura Itinerante possui técnicas rudimentares e esgotamento do solo (hoje temos o plantio direto). A Agricultura de Jardinagem, plantio manual (policultura), produtividade em grande escala... esse modelo de agricultura não tem no Brasil, só no continente asiático. Agricultura Moderna, uso intensivo de máquinas, sementes selecionadas, hoje se consegue produzir duas safras de plantio por ano. A Agricultura *Plantation*, sistema baseado na monocultura de exportação, ou seja, cultivo de um só produto... Latifundiário (proprietário) e Latifúndio (grande extensão rural) ... agricultura típica dos países pobres. Outro tipo de agricultura é a orgânica; na escola, por exemplo, nossa horta é toda feita de forma orgânica e vale ressaltar que em Dourados temos a feira agroecológica que se localiza no Parque dos Ypês. (Observação 2º aula do Professor 02 – 06/11/2019)

Toda a discussão apresentada pelo professor estava baseada no livro didático, ainda que não tenha se utilizado dele diretamente na aula.

O Professor 01, também trabalhou o tema agricultura partindo da exposição do conceito de rural. O objetivo era demonstrar e diferenciar o que poderia ser classificado como uma atividade rural e não-rural. Observamos que o professor não se pautou no livro diretamente, procurando trazer alguns exemplos e questionamentos que se aproximavam

todo o tempo das experiências vivenciadas pelas famílias e, consequentemente, pelos estudantes. Vejamos algumas passagens das aulas do Professor 01:

> A palavra Rural é que remete à agricultura e à pecuária, por exemplo; vamos ver alguns exemplos de atividades que entra como rural, outras que não entra. Vamos parar para pensar, por exemplo: o cara que trabalha com compotas de doce (laranja) trabalha fazendo doce, a laranja é uma coisa natural, essa produção é considerada uma atividade rural, porém ele vai ter que produzir a laranja e produzir o doce também, agora se ele só produziu doce e compra laranja de outro, aí ele já não é o beneficiário. Outro exemplo é a casca do arroz, tem gente que planta arroz, descasca e vende, já limpo, ele também é beneficiário. Exemplos de coisas que não entra como atividade rural: vendas de máquinas agrícolas, fertilizantes são utilizados na área rural, mas não são considerados como atividade rural. Vamos voltar ao conteúdo do 7º ano: Agricultura extensiva e intensiva, latifúndio e minifúndio. Para ficar bem fácil vamos pensar o extensivo, aqui no Brasil a gente tem muito gado solto, com pastos, isso é uma criação extensiva. (Observação da 1º aula – 30/09/2019)

> Quando ele é confinado seria intensivo, terá menos área e muita mais produção. Por exemplo a tecnologia interfere na produção, no sistema extensivo utiliza bem menos tecnologia do que na intensiva. Por exemplo: no gado confinado usa-se bem mais tecnologia, terá mais auxílio do veterinário, tem todo um cuidado para engordar o animal. Já a criação extensiva é simples, o gado é solto no pasto. (Observação da 1º aula – 30/09/2019)

> Tem três tipos principais de classificação. Quando tem bastante gente trabalhando como mão-de-obra e menos tecnologia, menos máquinas se chama sistema tradicional.
> Por exemplo os países mais pobres têm bastante sistema tradicional. Quando vamos para os países mais desenvolvidos temos mais mecanização e menos mão-de-obra, menos pessoas, chamamos esse sistema de moderno.
> Sistema alternativos são os orgânicos, agricultura que envolve mais a questão de não usar agrotóxico. É você valorizar as pessoas, a mão-de-obra dela. Outro exemplo, que também temos aquelas fazendas comunitárias, que têm um sistema alternativo, que respeita a vivência ao meio ambiente, que não utiliza nada químico, que entra como sistema diferenciado. (Observação da 2º aula – 30/09/2019, grifos nossos)

> A alternativa orgânica predomina a policultura. Quem trabalha com orgânico não trabalha só com um produto, exemplo produtor de café, que vocês trouxeram como exemplo; tenho certeza que não produz só café, produz outras coisas, eles geralmente produzem policultura, porque a monocultura é para eles um problema, principalmente pela aparição de insetos, quando você faz plantação de apenas uma coisa você vai desequilibrar a cadeia alimentar. Eles (agricultores) acabam plantando dois tipos de alimentos, a maioria voltada ao orgânico, evita-se tudo que é químico e esse plantio, esse método alternativo, gera muito lucro. (Observação da 2º aula – 30/09/2019)

Os questionamentos dos estudantes se fizeram presentes, demonstrando que o "linguajar" do agronegócio, principalmente, parece ser bem real para os estudantes, assim como as diferenças possíveis com as atividades campesinas. As curiosidades dos estudantes envolveram a criação do gado confinado e as vantagens e desvantagens da pecuária por confinamento ou extensiva. A discussão trouxe vida ao processo de produção

da pecuária e também da agricultura, sob a lógica globalizada. Respondendo os questionamentos, o Professor 01 respondeu:

> Exemplo: ninguém planta a soja, para se alimentar, então agricultura comercial é quando você produz especialmente para vender. Aquele produtor que tem horta, galinha, geralmente não é uma produção comercial, esse método tem outro nome, ele planta mais para se alimentar e alimentar a família dele. O nome da produção que é pra própria alimentação é a de subsistência, quando o cara planta para se alimentar. Por exemplo: se eu tenho uma horta em casa, a produção é para alimentar minha família, mas o que sobra eu vendo na feira, deixa de ser subsistência? Não. Por que o princípio primário dele é comer e receber um dinheirinho, mas em primeiro lugar é alimentar minha família e o que sobrar eu vou ganhar o dinheiro. Então em primeiro lugar, subsistência, por isso a maioria dos familiares não vive do comércio especificamente. Geralmente são famílias que utilizam pouca tecnologia, mecanização, isso é comum ver em sítios pequenos (agricultura familiar). Só para lembrar, comercial ela tá embutida no exportar, exemplo: a soja, café, todos esses daí são comerciais, não é para se alimentar, é para exportar. (Observação da 1º aula – 30/09/2019)

Compreender que a produção com mais apoio técnico e tecnologia, e resultados em menos tempo, é mais lucrativa, é evidentemente fundamental para compreender o campo em Dourados, por exemplo. Contudo, existem aspectos fundamentais que ultrapassam aquilo que é evidente, os quais implicam que essa condição não é para todos os proprietários de terras, nem mesmo para todos que vivem no campo.

A verdade é que a construção da crítica não é imediata e a simples exposição, ou mesmo o debate de exposição de ideias, não é significativo, necessariamente, para se compreender que a lógica do agronegócio encaixa-se na produção agropecuária, mas naquela controlada pelo capital industrial. Assim, as condições de lucratividade para quem produz e exporta a soja ou carne, por exemplo, não são as mesmas dos assentados, ou mesmo daquele pequeno produtor integrado ao sistema industrial (avicultura, suinocultura, etc), que também são produtores agropecuários, mas que não são iguais entre si. Da mesma forma, as políticas de financiamento e ou de apoio técnico aos produtores são diferenciadas, sendo de pouca acessibilidade aos pequenos produtores e quase impossíveis para os produtores coletivos, enquanto são ofertadas constantemente aos médios e grandes produtores, quase sempre sem preocupação real com os pagamentos futuros, uma vez que não é incomum os "perdões de dívidas" de fins de mandatos governamentais e parlamentares, em busca de apoios eleitorais.

Assim, o debate que o próprio livro didático alimenta, bem como a discussão gerada a partir das definições de rural, da compreensão de produção intensiva e extensiva, sem a promoção da contradição, sem a pesquisa, não permite o desvelamento, condição

que tem historicamente conduzido a geografia escolar (disciplinar) ao mundo das constatações, ainda que é evidente o desejo dos professores participantes, em sua totalidade, em promover a compreensão da realidade vivida.

A contraposição entre o moderno e o tradicional carrega o fetiche do "avanço" em contraposição e repulsa ao "atraso".

Segundo Sandes e Costa (2013. p. 18):

> A Geografia é a ciência que estuda o espaço, os lugares, os territórios, as paisagens, as regiões, a sociedade e as inúmeras relações que se estabelecem em escala local. [...] No campo, o ensino da Geografia encontra muitas questões a serem exploradas de forma contextualizada e crítica, entre elas pode-se destacar as particularidades socioculturais do campo, as dificuldades dos agricultores, a importância da agricultura de subsistência, os benefícios dos produtos orgânicos, a necessidade de uma reforma agrária, a importância das cooperativas, dos sindicatos dos trabalhadores rurais e movimentos sociais, as consequências da revolução verde e tantas outras temáticas que estão relacionadas com a realidade imediata dos estudantes. O ensino dessa ciência também deve contribuir para uma reflexão e, também, restabelecer os laços quebrados entre o campo e a cidade, minimizando os preconceitos existentes e consolidados ao longo da história.

Concordamos com os autores e reconhecemos que a prisão ao referencial curricular e ao livro didático, bem como as condições de trabalho precarizadas a que os professores vêm sendo submetidos historicamente, e se agravaram na segunda metade da década de 2000, do século XXI (que coincide com o movimento de implementação da escola do campo no Brasil e em Dourados-MS), têm sido limitadoras, não permitindo promover a reflexão necessária para o enfrentamento paradigmático que a criação da escola do campo trouxe, na origem, porque pautado na luta e no movimento pela reforma agrária, qual seja, o fortalecimento e valorização da produção para a vida; condições que implicam luta pela preservação do planeta e da vida para as gerações futuras, por meio do combate às desigualdades sociais, em busca da (re)distribuição da renda gerada socialmente.

Também observamos outras aulas, do Professor 03. Tratava-se de uma sala de extensão para atender a Aldeia Panambizinho[83], de modo que os estudantes eram basicamente indígenas, em uma escola do campo, aonde estava sendo ofertado o ensino médio (1º e 2º ano) multisseriado. É difícil compreender porque a escola é do campo e não indígena, já que a educação diferenciada indígena também foi reconhecida na CF de

[83] Extensão Pai Chiquito – Aldeia Panambizinho, distrito de Panambi (12 km).

1988[84]. Ainda que também possam estudar nela os estudantes filhos de trabalhadores rurais das fazendas, certamente a sala foi conquistada pela comunidade indígena.

A aula ofertada era sobre os *Biomas do Pantanal e Cerrado*, diferente, portanto, do tema *Agricultura*, da proposta curricular estadual. O fato é que os estudantes de 1º e 2º anos (ensino médio) estudam na mesma sala. No dizer do Professor 03, no trabalho em sala multisseriada, ele procura "flexibilizar" o planejamento: "enquanto uma turma eu passo atividade, para a outra eu explico. Aí, na próxima aula, eu pego aquela turma que eu passei atividade, passo a explicar" (Entrevista, Professor 03 – 01/11/2019).

Algumas escolas do campo são multisseriadas e isso acontece devido certos fatores de precariedade, seja da estrutura física e material das escolas, seja porque o número de professores não é suficiente ou não atende a todas as matérias. Além disso, pode haver também reduzido número de alunos e/ou estudantes com distorção idadesérie, entre outros tantos problemas, de modo que acabam por utilizar a estratégia de agrupar alunos de diferentes séries em uma única sala, para um único professor ministrar os conteúdos específicos de cada série, ao mesmo tempo, redundando em aprendizado coletivo e contínuo, ou em absoluta superficialidade, sem aprofundamento e baixo nível de construção de conhecimentos.

Esse é o retrato da sala multisseriada e de escolas do campo que são forjadas recorrendo a esse tipo de condição, representando a imagem do retrocesso educacional a que estão sendo submetidos as populações que não vivem na cidade, sob luta constante por educação no lugar em que vivem, mas não apenas isso. Obtendo como resposta dos governos esse tipo de "ajuste".

---

[84] Além disso, retomou a noção dos chamados "direitos originários" (que desde a época colonial estabelecia a prerrogativa da posse das terras tradicionalmente habitadas pelos índios). E expressou o "Direito à Diferença": o direito dos indígenas de permanecerem como tais indefinidamente, conforme o caput (palavra em Latim que significa cabeça, título ou cabeçalho da lei ou regulamento) do Artigo 231 da Constituição: "**São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens"**.
Assegurou ainda a utilização das línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico (artigo 210, § 2º), por meio da educação escolar indígena. O direito à diferença, ou seja, de não ser assimilado por qualquer outra cultura, acabou sendo posteriormente ratificado pela Organização das Nações Unidas (ONU), quando adotou, em 2007, a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas.
Disponível em:
http://www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/noticias/2017/abril/constituicao-consagra-direito-indigena-de-manter-terras-modo-de-vida-e-tradicoes.
Acesso em: 15 Jan. 2021.

Segundo o Professor 03, a sustentação das extensões se dá pelas políticas de governos municipais, em resposta aos movimentos reivindicatórios dos movimentos sociais.

> Quem mantém essas salas abertas são os políticos, porque pela lógica de quantitativos de alunos, não daria salas, porque no estado a média na escola do campo é 15 alunos, e na escola regular 25 alunos pra abrir uma turma. [...] Vale ressaltar que o que mantém também são as reinvindicações dos pais, quando há uma possibilidade de fechamento da sala os pais se manifestam, formam uma liderança, chamam políticos e pessoas da sede, aí se juntam, reivindicam para manter as extensões. São poucos alunos atualmente, mas os pais estão presentes, quando há risco de fechar as salas, eles acionam a liderança. Temos alunos indígenas da aldeia Panambizinho, de sítios vizinhos e dos próprios distritos. (Entrevista, Professor 03 – 01/11/2019)

O fato é que as condições para o aprendizado, bem como a condição de trabalho docente só amplia a precarização do trabalho e a desconexão entre a proposição de uma escola do campo e a sua implementação. A classe seriada, voltada para estudantes indígenas, em condição de extensão de escolas do campo, é sem dúvida um arranjo político, como aborda o professor, seja porque deveria ser uma escola diferenciada indígena, mas certamente há dificuldades técnico-administrativas e políticas para se promoverem isso, seja porque não se coloca, na prática, nem como do campo, nem como indígena, mas isso pouco é levado em conta, já que o problema acaba sendo do corpo docente e dos gestores escolares. Segundo o Gestor B:

> As comunidades por se acharem distantes do polo (sede) e consequentemente, terem dificuldades para chegar até ela, buscaram através, da direção e forças políticas da época, a abertura de extensões. É muito gratificante termos as extensões, porém a locomoção do nosso corpo docente e reduzido corpo pedagógico para atendê-las, acaba dificultando esse processo de atendimento aos nossos educandos distantes. (Entrevista, 05/02/2020)

O trabalho da Professor 03, apresentado como interdisciplinar (Artes e Geografia) resumiu-se à elaboração de pinturas de animais dos biomas cerrado e pantanal. O resultado dos trabalhos seria para exposição na Feira das Regiões. As aulas aconteceram e envolveram os estudantes de primeiro e segundo ano, do ensino médio (Figuras 18 e 19).

Segundo o Professor 03:

> Os alunos indígenas possuem uma alta habilidade de reproduzir qualquer desenho, e por isso foi solicitado essa atividade para ser exposta na Festa das Regiões da escola sede. A escola precisava de desenhos de alguns animais que pertencesse o bioma cerrado e pantanal da região centro-oeste, e os alunos ficaram responsáveis por elaborar os desenhos e o painel. (Entrevista, 01/11/2019)

Figura 18 – Elaboração dos desenhos: Bioma Cerrado e Pantanal da Região Centro-Oeste

Fonte: Almeida,2019 (Trabalho de campo).

Figura 19 – Painel: Bioma Cerrado e Pantanal da Região Centro-Oeste

Fonte: Almeida, 2019 (Trabalho de campo).

O trabalho realizado, como explicitado, compareceu como possibilidade de interdisciplinaridade e avaliação para as disciplinas de Geografia e Artes. Porém ao nosso ver, não houve uma interdicisplinaridade. No dizer de Fazenda (2011), para que haja interdicisplinaridade é preciso ‘‘uma experiência prática e sem dúvida vivenciada

coletivamente, provoca o diálogo, possibilitando a cada participante o reconhecimento do que lhe falta e do que tem para contribuir" (FAZENDA, 2011, p. 61).

Não observamos e/ou percebemos que tenha havido trocas de experiências entre as disciplinas de Arte e Geografia, mas a aplicação da atividade de elaborar os desenhos que envolvia tema de Geografia, em aula cedida pelo professor de artes.

Quando nós voltamos para o referencial curricular de geografia do terceiro bimestre, do primeiro ano/Médio, verificamos: **Brasil** (Aspectos naturais, Aspectos Humanos e Quadro econômico e político atual); **Mato Grosso do Sul** (Aspectos físicos, Aspectos humanos e Aspectos econômicos).

No caso do segundo ano, o terceiro bimestre tem como macro temas: **A industrialização no Mundo**; **A Nova Geografia Industrial**; **A Projeção da China na produção industrial e mercado internacional** e os **Novos Países Industrializados**.

É mister observar que a Professora 03 convive com essa condição de trabalho.

Os trabalhos (em parte) realizados na aula que participamos, foram expostos no painel sobre a Região Centro-Oeste, que era tema do terceiro bimestre (1º Ano), e têm seu resultado apresentado na Figura 17. A formação política regional, demonstrada pelas bandeiras de seus estados constituintes e a pintura de alguns animais do Pantanal e do Cerrado foram representativos de um ideário sobre a Região Centro-Oeste.

Evidentemente, que não é possível avaliar a totalidade do trabalho do tema Brasil e Mato Grosso do Sul, realizado apenas sob uma aula (sala multisseriada), e também não é objetivo dessa pesquisa fazê-lo. Contudo, é possível afirmar que o painel exposto está muito longe de referenciar uma representação regional, sobretudo porque foi direcionada. Como se expressariam verdadeiramente os indígenas nas pinturas sobre a Região Centro-Oeste, sobre o Brasil, sobre o Mato Grosso do Sul?

Os lindos animais desenhados a mão livre, pela turma, carregam "uma valorização" da habilidade de desenhar que pareceu próprio deles. Mas, o painel que pretende expressar aspectos do regional e do local, do nacional e do estadual e até do natural e do humanizado (como se expressa na ementa), omite o indígena. Omite as relações sociais, culturais e de poder impressas na divisão regional consideradas e que constrói uma ideia de região Centro-Oeste que não tem pessoas, nem relações de trabalho ou sociais e, fundamentalmente, que não tem índios. Ao fazê-lo se coloca como uma representação ideológica.

Contudo, ao mesmo tempo, também observamos que há espaço para o seu contrário, uma vez que também não compareceu o agronegócio e nenhuma outra atividade econômica.

Considerando que a exposição foi realizada na escola do Distrito, há que se imaginar que muitas vezes, seja o professor, seja a gestão escolar, procuram demonstrar neutralidade e acalmar conflitos. Principalmente, em tempos de riscos de processos judiciais a que os professores e diretores de escolas têm sido ameaçados/submetidos, acusados de estimularem a desordem, o comunismo, por exemplo. Todavia, se há neutralidade aparente, há também resistência, já que o mais comum nas representações regionais da Região Centro-Oeste são as grandes plantações/áreas de engorda, com ampla utilização de tecnificação e tecnologia.

No dizer de Costa e Santos (2009, p. 3)[85]:

> [...] a compreensão da experiência dos alunos em sua relação com as paisagens próximas pode fornecer importantes elementos de entendimento da construção da realidade. A relevância do estudo de Geografia introduz-se nesse âmbito, no anseio de concretizar a leitura do mundo, ou seja, esclarecer as relações que ocorrem entre a sociedade de acordo com determinado tempo e espaço. Entretanto, diante da tarefa de ensinar sobre essa leitura de mundo e do lugar de vivência, precisamos ter claro que o espaço escolar é um local onde a formação de alunos adolescentes e adultos pode resultar em uma construção prática e teórica. Tal formação pode levar à superação de atitudes passivas diante da realidade, transformando-as em ativas no exercício de cidadania, baseadas no coletivo, na indignação ética, no comprometimento conjunto de se fazer surgir um viver democrático, uma sociedade plural, onde o respeito aos diferentes grupos que a constitui sejam valores maiores a ser efetivamente vivenciados.

Concordamos com os autores, é possível encontrar a contradição, mesmo quando as condições de ensino–aprendizagem não são favoráveis, sobretudo quando os estudantes trazem o conhecimento e suas experiências: ‘‘meu pai utiliza fumo de corda na produção orgânica, porque não é um agrotóxico e impede a aparição de insetos, é um inseticida natural’’, afirmou um estudante, durante aula do Professor 01.

Que tipo de produção e/ou de produtor utiliza de recursos naturais como este no processo de produção? Sem dúvida a contraposição a isso seria o uso de agrotóxico próprio da agricultura comercial. Desta feita, a realização de pesquisas sobre os sistemas de produção, indicação de *links* para levantamento de dados sobre agrotóxicos (toneladas) consumidos; levantamento de notícias sobre políticas a serem promovidas para beneficiar

[85] Disponível em: http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20(30).pdf
Acesso em: 05 jan.2021.

a produção e produtores agrícolas; levantamento da origem de produtos agrícolas (alimentos) vendidos nos mercados dos distritos; entre outras possibilidades, seriam fundamentos de construção de posição e contraposição, contribuindo para a formação do conhecimento em si e para si, que não seria algo dado (na aula).

A Geografia como disciplina escolar pode ser ensinada por meio de várias linguagens e recursos, dentre os quais podemos citar o livro didático, o uso de imagens e sons, desenhos, filmes e muitos outros materiais e procedimentos didático-pedagógicos utilizados pelos professores. Para Vesentini (2008, p. 56):

> [...] é possível manter uma outra relação com o livro didático. O professor pode e deve encarar o manual não como o definidor de todo o seu curso, de todas as suas aulas, mas fundamentalmente como um instrumento que está a serviço dos seus objetivos e propostas de trabalho. Trata-se de usar criticamente o manual, relativizando-o, confrontando-o com outros livros, com informações de jornais e revistas, com a realidade circundante. Em vez de aceitar a "ditadura" do livro didático, o bom professor deve ver nele (assim como em textos alternativos, em slides ou filmes, em obras paradidáticas etc.) tão-somente um apoio ou complemento para a relação ensino/aprendizagem que visa integrar criticamente o educando ao mundo.

Não enxergamos que os professores participantes da pesquisa vivem sob a ditadura do livro didático, inclusive porque a participação de aulas pontuais não nos permite definir a prática dos colegas professores. Contudo, durante a pesquisa foi possível observar que o livro didático de geografia adotado era, sem dúvida, um dos principais (mas não único) instrumentos de direcionamento das aulas, principalmente no ensino fundamental (anos finais). A conclusão resultou do acompanhamento das aulas, permitido pelos professores.

De acordo com Costa e Santos (2009, p. 4)[86]:

> De uma maneira geral, os manuais didáticos e programas de ensino de Geografia retratam uma realidade estereotipada, que nada tem a ver com a realidade social e cultural do povo brasileiro. Os manuais tradicionais não enfatizam a compreensão do saber geográfico historicamente acumulado, dificultando a visão da Geografia real, vivenciada no seu cotidiano e tão necessária para melhorar as relações entre o homem e a natureza. Compreendemos que a cognição e a motivação dos sujeitos diferenciam de acordo com a realidade dos grupos, lugares, experiência vivida, crenças, valores, visão de mundo e significados sócio-culturais.

Assim, os professores usam o livro didático como um instrumento e o aluno

[86] Disponível em: http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20(30).pdf
Acesso em: 19 jan.2021.

responde as questões propostas, ou faz cópias e resumos, formula perguntas das principais páginas do livro didático; prática adotada como atividade em algumas aulas acompanhadas, que, se contribuíram para a informação e memorização, certamente têm baixa capacidade de estabelecer as conexões entre a realidade do livro e a realidade vivida pelos estudantes, que é permeada pelo espaço geográfico, pelo lugar, muitas vezes reforçando estereótipos que os próprios professores afirmam desvelar.

É preciso reconhecer que, para além da prática dos professores, as escolas, que ficam cerca de alguns quilômetros do centro de Dourados-MS, têm alunos e professores, que independentemente de sua vida cotidiana "do campo", sentem-se e desejam ser efetivamente urbanos, ainda que "no campo".

Apesar disso, em outra pesquisa realizada (Almeida, 2017), verificamos que a vida nos distritos é bastante diferenciada daquela do cotidiano urbano. As casas e seus quintais costumam produzir vários alimentos/produtos (milho, temperos, remédios, frutas, hortaliças, batata doce, bucha, entre outras). Da mesma forma, os vizinhos não apenas se cumprimentam, mas se ajudam, convivem, emprestam ferramentas e até alimentos (farinha, ovos, açúcar, café). Vivem em outro tempo, apesar de muitas vezes estarem muito próximos de centros maiores, como Dourados, por exemplo.

Aspectos contraditórios que se colocam, inclusive, para os professores e que nos permite relativizar a prática docente e a capacidade do aluno, muitas vezes, de se autoconhecer. Por exemplo, quando o professor questionou os alunos de uma das escolas, qual a diferença entre agropecuária intensiva e extensiva, e os alunos não souberam responder, é possível compreender a visão do Professor 02, sobre o perfil dos estudantes: ''*nossos alunos moram na área urbana do Distrito e não tem vocação para as atividades do campo*''.

Justificativa essa que não é suficiente para justificar práticas conservadoras, mnemônicas e que não permitem compreender a realidade vivida na sua essência, para além da aparência.

Em relação ao ensino de geografia, na experiência analisada, em sua maioria não pudemos observar tentativas para superar limites, seja do livro didático, seja da própria proposta curricular, que de fato em pouco contribuem para a valorização do modo de viver campesino e sua identidade.

Entre tantas abordagens possíveis, é interessante observar que os professores de Geografia não questionaram o Referencial Curricular existente, em si. Antes pelo contrário, demonstraram contrariedade com relação ao fato de que não existe um

referencial específico da escola do campo para seguir.

Poderíamos simplificar a análise e dizer que seria mais fácil para o professor realizar seu trabalho. Talvez isso seja algo a ser considerado. Contudo, a questão que se coloca é sobre o sentido da escola do campo, seja para os professores de geografia, seja para os gestores, e que se desdobraria na compreensão do papel de cada conhecimento para a formação cidadã, em uma escola do campo.

Os diálogos nos revelaram conflitos eminentes naquilo que foi projetado, enquanto escola do campo, e o que vem sendo implantado. E existem elementos que compareceram nos dizeres dos professores de forma não-explícita, mas há direcionamento e controle de todo o saber que vem sendo trabalhado pelos professores, com imposição diária, bimestral e anual de temas e conteúdo.

Assim, o planejamento do professor não lhe pertence mais, uma vez que a perspectiva de "referência", que a proposta curricular deveria ter, tem sido imposta sob a forma de um sistema informatizado, cujos temas já estão definidos a partir da proposta em pauta e as mudanças demandam justificativas, trabalho a mais que se acumula com muitas outras funções assumidas pelos docentes, que não são compensados nem financeiramente, nem na prática, pois precisariam dialogar com o coletivo. Certamente a rigidez do sistema de controle da SED/MS é impedimento para realização de processos transformadores, seja em disciplinas como geografia, seja com TVT enquanto eixo.

Observamos que com esses procedimentos, a SED/MS acaba tolhendo as possibilidades de autonomia das escolas na organização de sua proposta político-pedagógica e, também, a autonomia dos professores, e isso tem se dado por meio do controle de cada sala de aula, em relação ao referencial curricular (e logo será da BNCC).

Nesse movimento, ficou evidente que o discurso dos professores, de que não há diferença em trabalhar com geografia nas escolas do campo, está entrelaçado com o modo como a burocracia (e a dureza da estrutura escolar) vem dando vida à educação do campo. Além disso, os professores não enxergam diferenças estruturais na escola do campo em que trabalham mediante a prática que desenvolvem, pensando que o diferencial é responsabilidade apenas de TVT. Essa visão tem relação, também com o impacto emocional e prático que a retirada de aulas de Geografia proporcionou, com claro descontentamento, até mesmo da parte de gestores. Percebemos ainda que a ideia de TVT vincula-se ainda ao desenvolvimento de trabalhos voltados para o trabalho rural.

Quando os professores afirmam que não desenvolvem atividades diferenciadas, estão pensando fundamentalmente em atividades e experiências práticas para o cotidiano

de trabalho de quem vive no campo. Condição que vai na contramão da proposta de educação do campo, mas alinha-se mais às escolas rurais do século XX.

Observamos algumas questões que envolvem a experiência de observação das aulas dos professores, sobretudo porque percebemos que os diálogos com professores e gestores eram simplificadores da complexidade que encontramos ao adentrarmos no universo das escolas do campo de Dourados-MS.

Um dos aspectos que podemos destacar é que não existe uma educação do campo, mas várias experiências sendo "testadas". E isso acontece porque também não existe um modelo de educação do campo, apesar de todas terem TVT. Observamos que há contradição entre a teoria e a prática, na pesquisa realizada, embora sejam todas escolas *do* campo, verificamos que em sua maioria são ainda escolas *no* campo.

Finalmente, em relação a prática de ensino de geografia, na experiência analisada, em sua maioria não pudemos observar tentativas para superar limites, seja do livro didático, seja da própria proposta curricular, que de fato em pouco contribuem para a valorização do modo de viver campesino e sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, aqui em processo de considerações conclusivas, teve como propósito contribuir para a compreensão do processo de implementação das escolas do campo em Dourados e Mato Grosso do Sul. Nessa perspectiva, enquanto política educacional de formação diferenciada, analisamos como a disciplina de Geografia, principalmente, tem sido pensada e trabalhada no interior das escolas do campo da rede estadual, no município de Dourados-MS, desde 2011, sob a visão dos professores e gestores da escola, mas também dialogamos com representante da educação do campo da SED/MS.

A partir das análises realizadas é possível afirmar que as escolas do campo analisadas estão distantes do projeto de escola do campo forjado no "chão" dos acampamentos de trabalhadores rurais sem terra. Contudo, envoltas em diferenças significativas, em grande parte relacionadas com as relações da escola com a comunidade que representam, mesmo nessas condições, as escolas do campo representam ganho extraordinário para as populações que vivem no campo, quando comparadas com as condições de investimentos já priorizados por governos, em aquisição de ônibus escolares para levar as crianças para estudarem nas cidades, ao invés de investirem em escolas.

Desde a Constituição de 1988, que refletiu as disputas dos movimentos sociais e algumas pactuações entre diferentes segmentos e frações de classes da sociedade, o direito à educação diferenciada para os camponeses, indígenas, quilombolas se fizeram como condição de especificidade a ser reconhecida e responsabilidade do Estado. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda que sob divergências (entre intelectuais da luta pela educação emancipatória e intelectuais neoliberais), ratificaria a diferenciação, permitindo autonomia das instituições que atuam na educação do campo para promoverem currículos e organização própria.

A educação do campo deve ser, portanto, diferenciada, inclusive em relação à clássica educação rural, voltada para o aprendizado básico, como é o aprender das letras e números, com enfoque no trabalho, mais do que para a formação de sujeitos e conhecimentos. Além disso, historicamente, os sujeitos do campo foram desprezados, assim como os valores e costumes do modo de vida rural. Sob as mesmas cartilhas, de costas para sua própria vida e de olho na modernidade da cidade, o binômio campo/cidade sempre compareceu como referência do atraso para a vida rural e avanço para a vida na cidade.

No processo de superação desse estereótipo, o movimento pela educação do campo passou por várias conquistas após ser decretado o "*direito a educação para todos*", que impactaria e fomentaria vários movimentos, seja pela educação do campo, seja pela educação diferenciada indígena, por exemplo. Contudo, ainda que garantida na lei magna, e na LDB, o direito a uma educação básica que atenda as especificidades do campo, vários estudos ainda demonstram que a realidade do ensino permanece enraizada às características das escolas urbanas e/ou a formação técnica, voltada para o trabalho.

Buscamos, então, compreender os debates que envolvem a diferenciação entre escola rural e do campo, como condição fundamental para entender a educação do campo como projeto educacional que se pretende emancipatório. Encontramos condições de avançar no tema a partir da compreensão dos paradigmas da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário. Sob as proposições paradigmáticas em pauta, entendemos que existe a escola *do* campo e a escola *no* campo.

Sob o PQA busca-se a consolidação da *escola do campo* como 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*, sob o PCA, é uma escola localizada na área rural, mas que não se diferencia por isso, ao contrário, reproduz a cultura de valores da indústria, da cidade, refletindo o rural como relações de produção, acima das condições de vida, que significa existir para o outro (a indústria, a cidade), mas não em si. Nesse sentido, a *Educação do Campo* conquistada e proposta como diferenciada deve promover a construção de uma memória coletiva, do resgate da vida no campo e identidade campesina, por meio da educação escolar para crianças, jovens e adultos, valorizando o sentimento de pertença ao grupo social ao qual a educação do/no campo está inserida, seja nas escolas dos assentamentos, acampamentos ou nas escolas em distritos.

Em Mato Grosso do Sul, desde o ano de 2011, a SED/MS implementou várias escolas do campo por todo o estado. Tais escolas passaram a funcionar a partir de Resolução SED/MS (2.501/2011, Art.3, p.15), com a transformação de escolas já existentes em distritos, especialmente, a partir de alterações em seus PPA e implementação de algumas mudanças curriculares. Além disso, já em 2011, a SED/MS contaria com uma Coordenadoria específica denominada Coordenadoria de Políticas Especificas para Educação – COPEED/SED/MS. Em Dourados, já existiram cinco escolas, contudo, em 2017 duas foram fechadas e deram origem a uma escola construída já sob a modalidade do campo.

Do ponto de vista da ação, qual seja, motivações possíveis que justificariam a transformação de escolas existentes nos distritos, em escolas do campo, nossa pesquisa encontrou nos gestores das escolas aspectos a serem considerados, demonstrando o que os sítios governamentais já indicavam que existiram recursos financeiros específicos para as escolas do campo dentro do PRONACAMPO, como é o caso, por exemplo, do Programa Nacional do Livro Didático – PDDE CAMPO, e do Dinheiro Direto na Escola. Contudo, além dos aspectos burocráticos que demandavam ser acessados para usufruir de recursos específicos, no tempo de realização da nossa pesquisa, percebemos que já não vinham sendo viabilizados tais Programas (e recursos), sobretudo pós-Emenda Constitucional 95/2016, que durante a tramitação ficou conhecida como PEC da Morte (PEC 241/2016). Todos os Programas que tinham recursos aprovados no PPA (2016-2019), aprovado em 15/12/2015[87], sofreriam cortes, bem como o próprio PPA em pauta sofreu mudanças, com a assunção da presidência por Michel Temer, em 2016.

De toda forma, todos os gestores expressaram que a opção pela mudança daquelas escolas, para escolas do campo, foi definida pelos interesses demonstrados na própria comunidade, pelo histórico, considerando que todos os distritos, mesmo os mais próximos da cidade de Dourados, vivenciam o campo em seu cotidiano.

Aspectos que no decorrer da pesquisa pudemos de fato confirmar, contudo, a realidade das escolas, a convivência no ambiente escolar, o contato com os sujeitos da escola, também foram importantes para perceber que as escolhas realizadas (e que são diferentes, em cada escola), a forma de organização dos processos de ensino-aprendizagem, os objetivos formativos adotados, nem sempre tem sinalizado na direção dos objetivos da educação do campo, de modo que compreendemos que as vantagens possíveis auferidas, bem como os interesses das comunidades, nunca estiveram ligados a um projeto de escola do campo, sob o Paradigma da Questão Agrária.

Concretamente, considerando que a educação do campo deveria ser associada à importância do campo para a produção da vida, e não do lucro, o Eixo "Terra, Vida e Trabalho" (TVT) foi criado para ser transversal, dentro da grande área de ciências da natureza. Contudo, não se pôde observar mudanças curriculares quanto ao ensino de geografia, assim como nas demais disciplinas.

[87] O Plano Plurianual - PPA (2016/2019) "Desenvolvimento, produtividade e inclusão social", do governo Dilma Roussef, com mensagem presidencial. Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/arquivos/planejamento/arquivos-e-imagens/secretarias/arquivo/spi-1/ppa-2016-2019/ppa-2016-2019-ascom-3-1.pdf. Acesso: 15 fev. 2021.

Nessa perspectiva, mesmo sua origem tendo sido forjada no interior de movimentos sociais de luta pela terra, como já apontado, observamos que havia diferenças marcantes de origem envolvendo a educação do campo em Dourados. Um dos elementos importantes a ser considerado relaciona-se com o processo de ocupação de Dourados e seu entorno, que demonstrou ser significativo no processo de implementação da educação do campo em Dourados, mas também no estado de Mato Grosso do Sul.

O fato é que a existência de escolas do campo, que surgiram em um contexto de expectativa de movimentos sociais, desde os anos oitenta, como possibilidade de resistência e de valorização dos princípios "Terra–Vida–Trabalho", certamente têm dificuldade de se realizar sob outras formas que não seja pelo paradigma do campo para o capital.

O processo de formação e incorporação do oeste brasileiro na pauta da economia nacional, promoveu transformações significativas no Sul do então Mato Grosso, que acabou dividido em Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, em 1977. Sob a base de organização territorial da CAND, e outros projetos privados de colonização e ocupação da terra, desde meados do século XX, o então Mato Grosso austral assumiria uma configuração territorial baseada em pequenos lotes, advindos de políticas de atração de migrantes, que se deslocaram do Sudeste brasileiro, e depois do Sul do país, com a expulsão dos menos capitalizados (para o norte, sobretudo) e fomento à agricultura moderna nos anos oitenta. Assim, Dourados assumiria a condição de polo de desenvolvimento, no âmbito do planejamento ditatorial e capitanearia o nome da região que levou seu nome, "Região da Grande Dourados", na perspectiva de sua importância como produtora de alimentos nos anos 70, evoluindo para produtora da agricultura comercial para exportação, sob comando da soja, principalmente, na década seguinte.

Nesse movimento, vários distritos foram se formando no rastro da ocupação e fomento à produção agropecuária. O processo de formação territorial histórica e geográfica desses distritos, onde as escolas em análise estão localizadas, possuíam e possuem características agropecuárias. Entretanto, é preciso reconhecer que o campo que valorizou e consolidou a "Região da Grande Dourados" é ideológico, sendo protagonizado pelos envolvidos na produção para o mercado interno e/ou equilíbrio da balança comercial, ignorando as populações indígenas, quilombolas, assim como trabalhadores rurais que se viram desempregados diante da mecanização que tomaria conta do Sul do então Mato Grosso, forjando uma territorialidade baseada na monocultura, no êxodo rural, no crescimento das cidades e criação de Mato Grosso do

Sul, sob claras bases e interesses industriais que estavam fora dos limites regionais e até nacionais.

Apesar disso, a força do capital industrial que definia sobre o que, onde e como produzir não foi capaz de alterar por completo a paisagem do Sul de Mato Grosso do Sul e de Dourados, que ainda tem focos de resistência instalados a partir de assentamentos e acampamentos de trabalhadores rurais sem-terra, indígenas e/ou quilombolas. A contextualização realizada, permitiu-nos compreender que a base discursiva da escola do campo, e a transformação de escolas comuns e/ou rurais em escolas do campo, desde 2011, justificou-se, e se justifica, considerando os sujeitos que acessam as escolas estudadas. Seus estudantes são os filhos de campeiros, trabalhadores do campo; mas também acessam às escolas os filhos de outros profissionais dos distritos, tais como comerciantes, professores, agentes de saúde, que lá vivem e acabam adotando o modo de vida do campo.

Não questionamos, portanto, a necessidade e importância da existência das escolas do campo no município de Dourados. O contexto histórico de consolidação do espaço sul-mato-grossense, as contradições apontadas, se nos tranquiliza quanto a legitimidade no movimento de luta pela terra e por escolas *do* campo em Dourados e no Mato Grosso do Sul, que ainda vivenciam em seus distritos os hábitos do campo, explicitados sobretudo no tempo, no espaço e suas relações; destarte, na implantação e manutenção das escolas criadas na modalidade do campo, as políticas e ações governamentais têm dificultado o funcionamento da escola do campo no que tange à autonomia de elaboração de um PPP que tenha como proposta fomentar e valorizar a vida no campo.

Isso, constatamos, está presente nas escolas, com inserção de cursos técnicos e uso de material didático, como a cartilha "Agrinho", produzida pelo Governo Estadual, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR/MS e a Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul – FAMASUL, que representa os interesses do Sindicato Patronal Rural, em Mato Grosso do Sul. Observamos, assim, que o agronegócio disputa a escola, em contraposição à práxis inerente à luta dos trabalhadores sem-terra, que levou ao reconhecimento da diferenciação escolar na Carta Magna brasileira.

A condição de diversidade de estudantes que frequentam as escolas, com interesses divergentes e a incompreensão demonstrada por gestores, servidores, bem como estudantes, acerca dos diferentes projetos que estão em disputa, evidentemente encontram, no interior das escolas, espaço fértil para a manutenção do *status quo*. Não

sem resistência, não sem contradição, de modo que os espaços de diálogos criados com os professores, seja por meio das conversas, seja pelas aulas, em que intermediaram conteúdos e alguns debates com os alunos, foram representativas de que a vida no campo tem se colocado como uma alternativa viável, e a luta pelo retorno à terra, como possibilidade de fonte de vida.

Apesar da força do capital agroindustrial no Mato Grosso do Sul e em Dourados, acampamentos e assentamentos instalados, áreas de retomada de territórios indígenas e também quilombola, têm protagonizado conflitos com o latifúndio e com o agronegócio, desde os anos 80. Assim, as escolas do campo, fruto da necessidade de enfrentamento à perspectiva hegemônica, em que a escola a ser ofertada para a população que vive nas áreas rurais deve voltar-se para o trabalho rural, encontraram em dizeres dos professores de geografia, também resistência e capacidade de compreensão das contradições.

Pesquisamos os PPP, dialogamos com gestores e professores de geografia, observamos aulas dos professores de geografia, conhecemos diferentes projetos realizados nas escolas, e também buscamos compreender o eixo TVT, sua aplicabilidade e, sobretudo, as possíveis relações interdisciplinares com geografia.

Como apontado, TVT compareceu para os gestores e professores como o que diferencia a escola da cidade da escola do campo. Do ponto de vista dos gestores escolares, sob a racionalidade dos cargos que ocupam no interior das escolas, a interdisciplinaridade foi reverenciada no trabalho desenvolvido em TVT, contudo, os professores já não têm essa mesma percepção.

Não foi possível relacionar os temas trabalhados, e a prática de TVT, com a disciplina de Geografia, nas escolas e nos projetos realizados. Também não notamos isso com outras matérias escolares. Inclusive, porque TVT tem estrutura própria como "disciplina", e ficou evidenciada a contrariedade, tanto dos professores de geografia, quanto dos gestores, em relação à forma como TVT foi inserido como disciplina.

Os referenciais bibliográficos, bem como os normativos, que analisamos e nos apropriamos, permitem-nos concordar que o eixo TVT deveria ser interdisciplinar e transversal (Resolução 2.501/2011, Art.3, p. 15), de modo que cada área de conhecimento incorporasse e construísse os processos pedagógicos (conteúdos/método/práticas) a partir do eixo, não devendo por isso TVT ser "encaixado" como disciplina; situação que em si limita a interdisciplinaridade, sobretudo porque tem horário fixo e, em algumas escolas, é trabalhada teoricamente e/ou com projetos, o que na prática não dialoga com as demais disciplinas escolares. O que se observa é que, mesmo uma escola do campo, dada

autonomia prevista na própria LDB, reconhecida e definida como educação diferenciada constitucionalmente, não consegue superar a "disciplinarização" e o "aulismo" do processo de distribuição das atribuições escolares.

O que se pôde observar, foi que, de fato, não se tratava de interdicisplinaridade e sim da implantação de projetos com temas transversais, assim como ocorre nas escolas urbanas. Se a diferenciação da escola do campo, como dizem os discursos dos gestores e professores, tem sido pensada a partir de TVT, nossa pesquisa demonstra que a diferenciação em questão não tem se realizado, inclusive porque os temas transversais também encontram dificuldades de se desenvolverem enquanto conhecimentos, para além de exposições, feiras de conhecimento e avaliação de desempenho.

Contudo, não são os aspectos apenas de forma ou teórico-metodológicos a incomodar professores de geografia, apoiados também pelos gestores. A transformação de TVT em disciplina aconteceu a partir da redução de aulas de outras disciplinas, entre elas a geografia. Os professores de geografia viram a redução das aulas acontecer sem que o referencial curricular da SED/MS sofresse qualquer mudança.

Com o sistema de controle do conteúdo abordado em cada turma, os professores de geografia reclamaram que não era possível desenvolver o mesmo planejamento, antes trabalhado em duas aulas semanais e já de forma aligeirada, e cumprir o referencial curricular. Outra crítica foi que o ementário de TVT "repete" temas que já são trabalhados na disciplina de Geografia e se sobrepõem.

Outro aspecto a ser considerado, no caso de perda de aulas do professor de geografia, é que isso significa assumir mais turmas, mais escolas, mais trabalhos e provas para corrigir, mas também há a hipótese de redução das vagas para professores de geografia. Aspectos que estão pautados na logística de deslocamento do professor, o que implica geralmente mais custos, além de mais trabalho, para quem consegue as aulas, e/ou desemprego, para quem não consegue entrar na fila da contratação.

No caso de escolas mais distantes, observamos que há dificuldades em atrair profissionais de disciplinas que tenham poucas aulas semanais, considerando que o custo com transporte reduz sobremaneira a relação custo–benefício para que um professor se disponha a lecionar lá. Nesse sentido, a imposição de inserir TVT dentro do horário, ao invés de estar sendo questionada sua inviabilidade como disciplina, porque de fato não o é, está sendo criticada porque a medida acabou prejudicando professores, como os de geografia, que já tem normalmente menos aulas (duas), e que dependem de mais de uma escola para conseguirem sua lotação.

O debate qualificado seria promover a discussão no interior das escolas, construir PPP que permitissem o eixo funcionar como transversal e interdisciplinar, trazendo, no âmbito da autonomia escolar, propostas que atendessem às condições culturais e próprias de quem vive no campo, seu tempo e seu espaço. Mas a administração burocrática das aulas de TVT não mantém, nem dão conta da essência, nem da qualidade da educação do campo, além de não ser, como se sabe, prerrogativa apenas da escola do campo, já que tem sido recorrente que as mudanças, no estado de Mato Grosso do Sul, sejam implementadas "de cima para baixo" e burocraticamente.

As mudanças em questão quase nunca são justificadas pelo aspecto pedagógico e formativo envolvido, mas apenas por ajustes de grade, e/ou para facilitar a contratação, uma vez que o professor é historicamente pago por hora/aula.

Os aspectos a que os professores de geografia fazem referência, também comparece na fala do técnico da SED/MS, ressalta que o tempo de TVT (ainda que em tempo de aulas), sofreu redução em nome das mudanças em andamento no "novo" ensino médio. De fato, a forma imposta da disciplina TVT no interior das escolas tem interferido na formação dos estudantes das escolas do campo, muitos dos quais podem tentar acessar vagas no ensino superior; porém o *vilão* não é o Eixo TVT, mas entender que as escolas e também os professores têm se submetido às definições curriculares apresentadas pela Secretaria da Educação/MS, sem questionar. Antes, entre as críticas formuladas por professores, está a demanda por um referencial próprio para a educação do campo, bem como livros didáticos específicos.

A submissão dos professores ao planejamento estabelecido *a priori*, no interior de um sistema de informatização, há muito vem limitando a autonomia de sala de aula por parte do professor. Mas também, a incapacidade de romper com o modelo de ensino demandaria força coletiva, vontade política e capacidade de construção de propostas alternativas a serem explicitadas em seus Projetos Pedagógicos. A escola do campo, conclui-se, encontra-se em processo de construção, é recente e precisa ter conquistada a sua diferenciação, sob pena de ser perdida entre tantos projetos que vêm e atravessam a escola, quase sempre em função de viabilizar orçamento e investimento, e/ou viabilizar formação técnica para o trabalho, aspecto já apontado como contraditório aos objetivos das escolas do campo.

Dentro do que temos como realidade das escolas do campo, em Dourados-MS, observamos que ainda estão mais organizadas para reproduzir e excluir o campo, do que construir condições para sua valorização. O discurso dos professores, de que não há

diferença em trabalhar com geografia nas escolas do campo, está entrelaçado ao modo como a burocracia (e a rigidez da estrutura escolar) vem dando vida à educação do campo. Além disso, os professores não enxergam diferenças estruturais na escola do campo em que trabalham mediante a prática que desenvolvem, pensando que o diferencial é responsabilidade apenas de TVT, como apontamos.

Tratando-se da disciplina de Geografia, observamos que apesar do grande potencial que os professores de geografia enxergam que ela representa, no âmbito da formação dos estudantes, alguns impasses e desafios foram apresentados, como: a falta de compreensão do projeto e propósito formativo em uma escola do campo; desafio de correlacionar a disciplina de Geografia com a realidade local; as políticas de desinvestimento (em materiais didático-pedagógicos); a existência de um mesmo calendário e um referencial curricular padrão, para qualquer escola. Tudo isso têm sido limitadores de uso de diferentes metodologias e da pesquisa como construção do conhecimento. É preciso compreender a relação da disciplina de geografia com a educação do campo e, principalmente, compreender como a ciência geográfica pode contribuir para esse debate, e que tem relação com TVT como eixo.

Em 2018, o eixo TVT passou a ser direcionado, preferencialmente para os profissionais formados em Licenciatura em Educação do Campo, aspecto que consideramos como qualificação das relações no interior das escolas do campo, na perspectiva de TVT como eixo interdisciplinar e transversal.

A criação de licenciaturas específicas, do campo, indígenas, quilombolas, decorrem também dos avanços da CF de 1988, encontrando espaço para existirem no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, no início do século XXI. Fazem parte também das conquistas dos movimentos sociais. Apresentam diferenças de concepções teórico-metodológicas em seus processos formativos e ainda não são reconhecidas, nem compreendidas, uma vez que a educação e a escola, ainda carregam a perspectiva da formação para a sociedade, a qual, no Mato Grosso do Sul, está sob comando do agronegócio. No caso de Dourados, a criação da UFGD em 2005, e sua implantação em 2006, já se daria com a criação de um curso de Licenciatura Intercultural Indígena, seguida, em 2012, com a criação da Faculdade Intercultural Indígena, e, em 2013, com a criação da Licenciatura em Educação do Campo. Contribuições da universidade pública para os processos formativos demandados pelas populações indígenas Guarani e também dos povos dos assentamentos, nunca antes viabilizados no estado de Mato Grosso do Sul.

Condição que o agronegócio conquistou nos anos 70, quando o curso de

Agronomia, por exemplo foi implantado em Dourados, na então UFMS. Tendo criado ainda Zootecnia, em 2006, e depois Engenharia Agrícola, em 2009.

A apropriação da educação do campo, pelas ideias e forma da educação rural, tem prevalecido e isso se fortalece justamente na não compreensão e discussão do sentido político da escola do campo, motivo pelo qual os professores de licenciatura do campo podem ser importantes, pela formação justamente em educação do campo.

A perspectiva que TVT foi idealizada, não para ensinar a plantar e produzir, necessariamente, mas justamente para promover o debate em torno do questionamento à ordem capitalista do campo, sob o patrimonialismo e capitalismo de caráter rentista, o que também precisaria ser debatido em outros "lugares de fala", como no caso de outras disciplinas escolares como geografia, história, língua portuguesa, matemática, sob diversos enfoques.

No entanto, quando a SED/MS coloca TVT dentro de Ciências Naturais, já é indicativo de que a compreensão do seu papel é outra. É a reprodução da invisibilidade dos povos do campo, das comunidades tradicionais (como indígenas e quilombolas), para promover a "lida com a terra".

Sob a educação do campo, o ensino da Geografia, certamente tem muitas questões a serem exploradas; entre elas destacam-se as particularidades socioculturais do campo, condições referenciadas por professores, inclusive. É o caso, também, da diversidade dos estudantes que frequentam as escolas e que vêm de assentamentos, acampamentos, sítios, fazendas, aldeias e dos próprios distritos. Essa multiplicidade é riqueza, entretanto, pode ao mesmo tempo ser problema de conflito de interesses, inclusive porque alguns estudantes são filhos de pequenos proprietários de terras, que muitas vezes estão nessas escolas e quase sempre respondem por interesses das frações hegemônicas, ainda que em geral usufruam das migalhas do agronegócio. Com certeza, as diferenças de perfis dos estudantes são elementos importantes para compreendermos os limites e contradições na implantação da educação do campo no Mato Grosso do Sul e em Dourados.

Os discursos dos professores têm coerência entre si e se aproximam. Todos reconhecem a importância da Geografia para a compreensão da realidade do campo em que vivem. Também compareceu a preocupação em debater a hegemonia capitalista e o papel do campo nesse contexto, condição que interfere nas relações de trabalho, de posse e do modo como se lida com o meio ambiente e com as relações sociais e de produção, o que nos leva à compreensão da geografia colaborando na formação para a vida no campo e contribuindo para formação da consciência e do conhecimento acerca da relação

homem/natureza, no contexto da sociedade de consumo.

Uma construção que vincula a escola a propósitos de transformação social e é importante porque coloca a escola e a educação em novo projeto educativo, o que vai na contramão da histórica participação da escola, e até mesmo da educação rural no Brasil.

Da experiência vivida junto aos professores de geografia, do ponto de vista metodológico, demonstraram ter consciência de que pouco avançam para além da exposição do conteúdo e posicionamento crítico frente às relações, ainda que a base discursiva seja de desconstrução ideológica. Contudo, a necessidade de seguir a proposta curricular, e também o reduzido número de aulas, foram apresentados como impedimento e comprometimento da formação do aluno da escola do campo, como já apontamos.

Ainda, foi possível perceber que a utilização do mesmo material didático, para todas as escolas da rede estadual, pode ser considerada democrática e sinônimo de igualdade, porque coloca o mesmo material e disponibiliza os mesmos conteúdos programáticos para as escolas da cidade e do campo; entretanto também precisa ser refletido sob seu contrário, na medida em que procura tratar como iguais, processos e sujeitos que são evidentemente diferentes. O que se viu acontecer, como prática, foi a imposição de um calendário aos estudantes do campo, sob condições que mais parecem de assistencialismo do que de formação intelectual e social, já que nos períodos de chuvas e de colheitas as faltas dos estudantes são abonadas por meio de trabalhos. O fato é que as escolas do campo poderiam utilizar-se do sistema de alternância, contudo, não parece ser uma proposta a ser considerada, inclusive porque demanda deslocamentos, custos adicionais e outros debates e planejamentos, que precisariam ser realizados para viabilização.

Durante as observações já mencionadas, pode-se dizer que o que mais se destacou, no contexto do ensino médio, foi perceber que o único conteúdo do referencial curricular estadual, identificado pelos professores, especificamente como do campo, foi ofertado no primeiro ano do ensino médio e trata do tema agropecuária. Essa percepção dos professores acontece porque seguem o referencial curricular e têm dificuldade de relacionar outros temas à realidade dos estudantes.

Além disso, usam o livro didático como principal instrumento didático, em que o aluno responde as questões propostas, faz cópias e resumos, e formula perguntas das principais páginas. Tais práticas, adotadas como atividades em várias das aulas acompanhadas, se podem contribuir para a informação e estimular a memorização, têm baixa capacidade de estabelecer ligações entre a realidade tratada no livro didático e

aquela vivida pelos estudantes, que é permeada pelo (re)conhecimento do espaço geográfico, pelo lugar, muitas vezes reforçando estereótipos que os próprios professores afirmam desvelar.

A prisão ao referencial curricular e ao livro didático, bem como as condições de trabalho impostas aos professores, em grande parte contratados temporariamente, fragilizam a possibilidade de reflexão para o enfrentamento paradigmático que a criação da escola do campo carrega e que implica na luta pela preservação do planeta e da vida, para as gerações futuras, por meio, inclusive, de uma geografia comprometida com o combate às desigualdades sociais, em busca da (re)distribuição da renda gerada socialmente.

Esta, contudo, ainda não tem sido a realidade encontrada na escola oficializada *do campo* em Dourados-MS, devendo destacar que também não existe uma educação do campo, mas várias experiências diferentes e contraditórias nas escolas do campo analisadas. Assim, há contradição entre o que se apresenta como teoria e como prática, estando as práticas pautadas no PCA e se constituindo como escolas no campo.

A pesquisa nos permite afirmar que a possibilidade da extinção das escolas consideradas como do campo existe e é necessário que gestores e professores, bem como estudantes e familiares/responsáveis, sejam capazes de construir a proposta e sua implementação, sob pena de realmente a escola do campo vir a sucumbir sem ter atingido seus objetivos, quais sejam, formar cidadãos comprometidos com a vida do campo.

Mesmo que pareça pequeno, o resultado dessa pesquisa ainda assim é de grande importância, pois é dia após dia que se irá construir um ensino da geografia adequado à educação do campo, fundamentalmente, desvendando máscaras sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Silvana de. **Uma análise da noção de espaço e sociedade do professor de Geografia de 1º grau**: formação, discurso e prática. Campo Grande: UFMS,1983. (Dissertação de mestrado).

_____. **Planejamento governamental**: a SUDECO no espaço Mato-grossense, contexto, propósitos e contradições. Dourados, MS: Editora UFGD, 2014.

ALMEIDA, C. S. **O Ensino da Geografia na Educação do/no Campo**: Teorias e Práticas. Monografia apresentada no Curso de Geografia – UFGD (2017) para obtenção do grau de licenciatura em Geografia.

ARAÚJO, Sandra R M de. **Educação Rural e Desenvolvimento Sustentável**: um estudo de caso sobre a escola família agrícola de Angical – Bahia. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. A educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba, 2004. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/096.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Revista Currículo sem Fronteiras, Porto Alegre, v.3, 2003.

_____. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno v.4. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação Do Campo", 2002.

_____. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org**.). Por uma Educação do Campo:** Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 71–72.

_____. Educação do campo: **Notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35 – 64 mar./jun.2009.
Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **A Geografia no contexto da Educação do campo**: Construindo o conhecimento geográfico com os movimentos camponeses. Revista Percurso – NEMO, Maringá, v. 3, n. 2, 2011.

_____. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CARLI, Maria Aparecida Ferreira. Dourados e a democratização da terra: **Povoamento e colonização da Colônia Agrícola Municipal de Dourados (1946–1956)**. Dourados: editora da UFGD, 2008. Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/dourados-e-a-democratizacao-da-terra-povoamento-e-colonizacao-da-colonia-agricola-municipal-de-

dourados-1946-1956.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

CARVALHO, Jose Murilo de. **A Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
Disponível em: http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/cidadania_brasil.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

CAPELI, André. **Relatório da Escola de Iniciação Agrícola Dom Bosco**, Indápolis – Dourados/MS. 1978. In: Arquivo da missão salesiana de Mato Grosso do Sul, Dourados/ MS.

COSTA, Cláudia Lúcia da, e SANTOS, Rosselvelt José dos. **Ensino de Geografia no Campo: A importância do lugar no processo de ensino – Aprendizagem**. In: X ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA – ENPEG, 2009, Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Liber, 2009.

FAZENDA, **Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do Campo: Um olhar histórico, uma realidade concreta**. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011. Disponível em:
https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educao_do_campo_um_olhar_histrico_uma_realidade_concreta.pdf.
Acesso em: 15 out. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo**: espaços e territórios como categorias essenciais. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf.
Acesso em: 23 abr. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo.** MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Disponível em:
http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf. Acesso em: 13 jan. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano.; WELCH, C. A.; GONÇALVES, E. C. **Políticas fundiárias no Brasil: uma análise geo-histórica da governança da terra no Brasil.** Roma: International Land Coalition, 2012, 61 p. Disponível em:
http://www2.fct.unesp.br/nera/ltd/politicas_fundiarias_brasil-bmf_caw_ecg.pdf.
Acesso em: 24 abr. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial.** In: Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil. Antônio Márcio Buainain (Editor). Editora da Unicamp, 2005.

FERNANDES, B. M. **Território camponês. In: Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 746–750.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Percursos e desafios da municipalização do ensino fundamental em Dourados – MS**. In: Revista Interação: Rev. Fac. Educ. UFG, 29 (1): 43–62, jan./jun. 2004. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1331. Acesso em: 11 mai. 2019.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Estado e Agricultura no Brasil**: Políticas Agrícolas e Modernização Econômica Brasileira, 1969-1980. São Paulo: HUCITEC, 1997.

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, Ehrich Eduardo Martins. **A Questão Agraria e a educação Do/No Campo**: Trajetórias de vida e dialogias no trabalho de formação de educadores, 2015 – Terra Livre: São Paulo, Vol.2, n 45, p. 62–97.
Disponível em:
https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/611.
Acesso em: 05 out. 2020.

KERBER, Gilberto. **Constituições 1967 – 1969 e 1988**: Entre Atos Institucionais, Medidas Provisórias e Emendas Constitucionais (o que teria mudado, se mudou). Revista (re) Pensando Direito. v. 1, n. 1 (2011). Disponível em:
http://local.cnecsan.edu.br/revista/index.php/direito/article/view/9/6. Acesso em: 24 ago. 2019.

KONZGEN, Queli Rejane da Silva, CANCELIER, Janete Webler, Silva, Juliane Paprosqui Marchi da. **A Educação do Campo e o ensino de geografia:** Perspectivas do projeto educação do campo em Canguçu/RS. ParaOnde!?, Porto Alegre, v.14, n.1, p.31–54, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/103562.
Acesso em: 16 ago. 2020.

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. Acesso em: 01 ago. 2012.

LENHARO, A. Colonização e trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste. Campinas (SP): Unicamp, 1986.

MAIA, Eny Marisa. Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. Em Aberto. Brasília, INEP, v. 1, n.9, p.27–33, 1982.Disponível em:
http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1403/1377.
Acesso em: 26 abr. 2019.

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.

MOLINA. **A Contribuição do Pronera:** na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

_____. ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Educação do Campo:** História, prática e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores reflexões sobre o Pronera e o Pronacampo. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, jul./dez. 2014. Disponível em:http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index.
Acesso em: 27 abr. 2019.

OLIVEIRA, Claudio Tomaz de. **Projeto: Horta escolar sustentável: Horticultura Agroecológica**, 2017.

PONCIANO, Nilton Paulo**. O processo civilizador do sul de mato grosso**: a colônia agrícola nacional de Dourados. Guarapuava: Anacleta. 2001. vol. 2, nº 1.

PANORAMA DOS TERRITÓRIOS: **Mato Grosso do Sul.** Instituto Unibanco,2017. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.org.br/panorama-dos-territorios/mato-grosso-do-sul/. Acesso em: 15 mai. 2019.

PPC – PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR – **Curso de licenciatura em Educação do Campo habilitação em ciências da natureza**, 2013. Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/LICENCIATURA_CIENCIAS_NATUREZA/PPC%20LEDUC%20FINAL%20-%2011-12-2013.pdf.
Acesso em: 23 fev. 2019.

PPC – Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas (PPC/LEDUC). Dourados, 2017, Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/PPC%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%202017.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

PPP– PROJETO POLITICO PEDAGOGICO. **Projeto pedagógico da Escola Estadual Dom Bosco.** Dourados-MS, 2015.

PPP – PROJETO POLITICO PEDAGOGICO. **Projeto pedagógico da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira (JVA).** Dourados-MS, 2017–2018.
Disponível em: http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP. Acesso em: 20 jan. 2020.

PPP – PROJETO POLITICO PEDAGOGICO. **Projeto pedagógico da Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas (GV).** Dourados-MS, 2017–2018.
Disponível em: http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP. Acesso em: 20 jan. 2020.

PPP – PROJETO POLITICO PEDAGOGICO. **Projeto pedagógico da Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja (AVA).** Dourados-MS, 2018.
Disponível em: http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP. Acesso em: 20 jan. 2020.

PROVÁSIO, Maria José dos Santos, **Escola Rural Mista de Serraria** (1956–1970): Marcas de Religiosidade, Caridade e Civismo, 2013.
Disponível em: https://anaisonline.uems.br/index.php/enic/article/view/2056. Acesso em: 11 mai. 2019.

QUEIROZ, Paulo R. Cimó. **As curvas do trem e os meandros do poder**: o nascimento da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (1904–1908). Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **Educação do campo:** movimentos sociais, legislação, políticas públicas e gestão compartilhada, v.5. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

SANDES, André Barreto e COSTA, João Marcio Resende. **Ensino da Geografia em escolas do campo.** In: I SIMPÓSIO DE GEOGRAFIA AGRÁRIA E XI SEMANA DE GEOGRAFIA DA UESB, 2013, Vitória da Conquista. Bahia: Liber, 2013.

SANTANA JUNIOR, J. R. **Formação territorial da região da Grande Dourados:** Colonização e dinâmica produtiva. Geografia – v. 00, n. 0, jan./jun. 2009 – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências.
Disponível em: file:///C:/Users/adm/Downloads/236713962-1-PB.pdf.
Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTOS, Aparecido Lino dos. **Educação Do Campo: Discursos Sobre Currículo, Identidades E Culturas**, 2015. Dissertação – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados (Mestrado em Educação). Disponível em:
https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/APARECIDO%20LINO%20DOS%20SANTOS.pdf.
Acesso em: 12 jun. 2020.

SANTOS, Juliana Pereira dos. **O Município de Dourados e o ramal de Ponta Porã, da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil** (1940–1970). 2006. Monografia (Iniciação Científica) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

SANTOS, Milton. **A transição em marcha. Por uma outra globalização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 141–174.

SILVEIRA, Márcio Rogério. **Estradas de ferro no Brasil**: das primeiras construções às parcerias público–privadas. Rio de Janeiro: Interciência, 2007.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia:** O desafio da totalidade- mundo nas Séries Iniciais. São Paulo. Ed. Annablume, 2004.

VESENTINI, J.W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora do autor, 2008.

BRASIL, **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil.1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm.
Acesso em: 21 mar. 2019.

_____. Decreto Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial**. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-–lei/1937-–1946/Del4073.htm.>
Acesso em: 21 abr. 2019.

_____. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil. 1946**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm.
Acesso em: 21 mar. 2019.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** – LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm.
Acesso em: 26 abr. 2019.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/155571402/constituicao-federal-constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988**.** Acesso em: 21 mar. 2019.

_____. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB**. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 abr. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais e ética. 2. ed. Brasília: MEC, 2000. v. 8.

_____. Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 21 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf.
Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. Parecer Nº 36/2001 e Resolução nº1/2002 do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001. Disponível em:
http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

_____. Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro 2010. **Dispõe sobre a política de**

educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – **PRONERA**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 21 abr. 2019.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011–2020)**, PL nº 8.035/2010. Câmara dos Deputados. Brasília: 2012.

_____. Decreto Nº 7.690, de 02 de março de 2012. **Atribuições que competiam à Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 23 abr. 2019.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** – Plano Nacional de Educação PNE 2014–2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1. Acesso em: 27 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – MEC/SASE. **Planejando a Próxima Década**: **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2014**. Disponível em; http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

_____. Decreto Nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019.**Atribuições que competiam à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação**. Disponível em: https://www.conjur.com.br/dl/decreto9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 1989. Disponível em: http://www.pm.ms.gov.br/LegisMS/ConstituicaoEstadoMato-GrossodoSul.htm. Acesso em: 26 abr. 2019.

_____. Lei n. 2.787, **dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.** 24 dez. 2003. Disponível em: http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e-9d/7162710cfa2eb47704256e0b0049e0b2?OpenDocument. Acesso em: 26 abr. 2019.

_____. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PEE**. 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: 26 ago. 2019.

_____. **Conselho Estadual de Educação (CEE) –** N° 7111 de 16 de outubro de

2003.Disponível em:
http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/del-7111.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. N. 2.055, de 11 de dezembro de 2006. n. 9.100. **Capitulo XVI a lotação de professores (a)**. Disponível em:
http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9100_05_02_2016. Acesso em: 22 fev. 2019.

_____. N. 2.335, de 29 de março de 2010. **Matriz Curricular – Ensino Médio Inovador.** Disponível em:
http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/43670/?Pagina=4.
Acesso em: 23 fev. 2019.

_____. Resolução/SED N.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**. 2011. Disponível em:
http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8096_26_12_2011.
Acesso em: 21 fev. 2019.

_____. N.2.507 de 29 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre a autorização do ensino fundamental e/ou ensino médio, na modalidade.** Educação básica do campo e dá outras providências. Disponível em:
http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8100_30_12_2011.
Acesso em: 21 fev. 2019.

_____. N.2.676, de 04 de fevereiro de 2013. **Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e médio:** nas unidades escolares do campo da rede estadual de ensino. Disponível em:
http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legasednsf/e3258672435f390e04257134005057a1/25c47b1034e32eda84257b19006e9611. Acesso em: 22 fev. 2019.

_____. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul** – **PEE** (2014–2024). Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014; Campo Grande, MS. Disponível em: http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Estadual-deEduca%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf.
Acesso em: 27 ago. 2019.

_____. N. 3.016, de 4 de fevereiro de 2016. **Escolas Identificadas como Educação do Campo**. Disponível em:
http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/42322/?Pagina=15.
Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. Decreto Nº 14.623, de 13 de dezembro de 2016**. Cria a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira**. Disponível em:
http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/42616/?Pagina=2.
Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. N. 3.373, de 28 de dezembro de 2017. **Matriz Curricular – Ensino Médio Inovador**. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/45017/?Pagina=18. Acesso em: 22 fev. 2019.

_____. **Censo escolar / Matrícula por Etapa e Modalidade de Ensino – Rede Estadual**, 2017. Disponível em: http://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. Decreto Nº 14.707, de 30 de Marco de 2017. **Dispõe sobre a integração das Escolas Estaduais Dom Bosco e São José à Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira.** Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/44735/?Pagina=4. Acesso em: 23 abr. 2019.

_____. N. 3.234, de 05 de abril de 2017. **Matriz Curricular do Curso Técnico Agropecuário – Ensino Médio.** Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/45007/?Pagina=7. Acesso em: 23 fev. 2019.

_____. N. 3.191 de 20 de janeiro de 2017. **Implantação do Curso de Educação de Jovens e Adultos, Conectando Saberes – Campo.** Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/43655/?Pagina=1. Acesso em: 24 fev. 2019.

_____. N. 3.201, de 02 de fevereiro de 2017. **Autorização de funcionamento do ensino fundamental e/ou médio, na modalidade educação básica do campo.** Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9343_03_02_2017. Acesso em: 25 fev. 2019.

_____. N. 3.206, de 15 de fevereiro de 2017. **Dispõe sobre o Credenciamento da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira para oferecer a educação básica:** na modalidade Educação Básica do Campo. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/43686/?Pagina=5. Acesso em: 25 fev. 2019.

_____. Nº 3.190 de 17 de janeiro de 2017. **Dispõe sobre o Credenciamento da Escola Presidente Getúlio Vargas, oferecer a modalidade Educação Básica do Campo**. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9331_18_01_2017. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. N. 3.538, de 27 de dezembro de 2018. **Matriz Curricular – Ensino Médio – Ensino Fundamental.** Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/45458/?Pagina=13. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. N. 3.544 de 04 de janeiro de 2019. **Matriz Curricular das escolas do campo.**

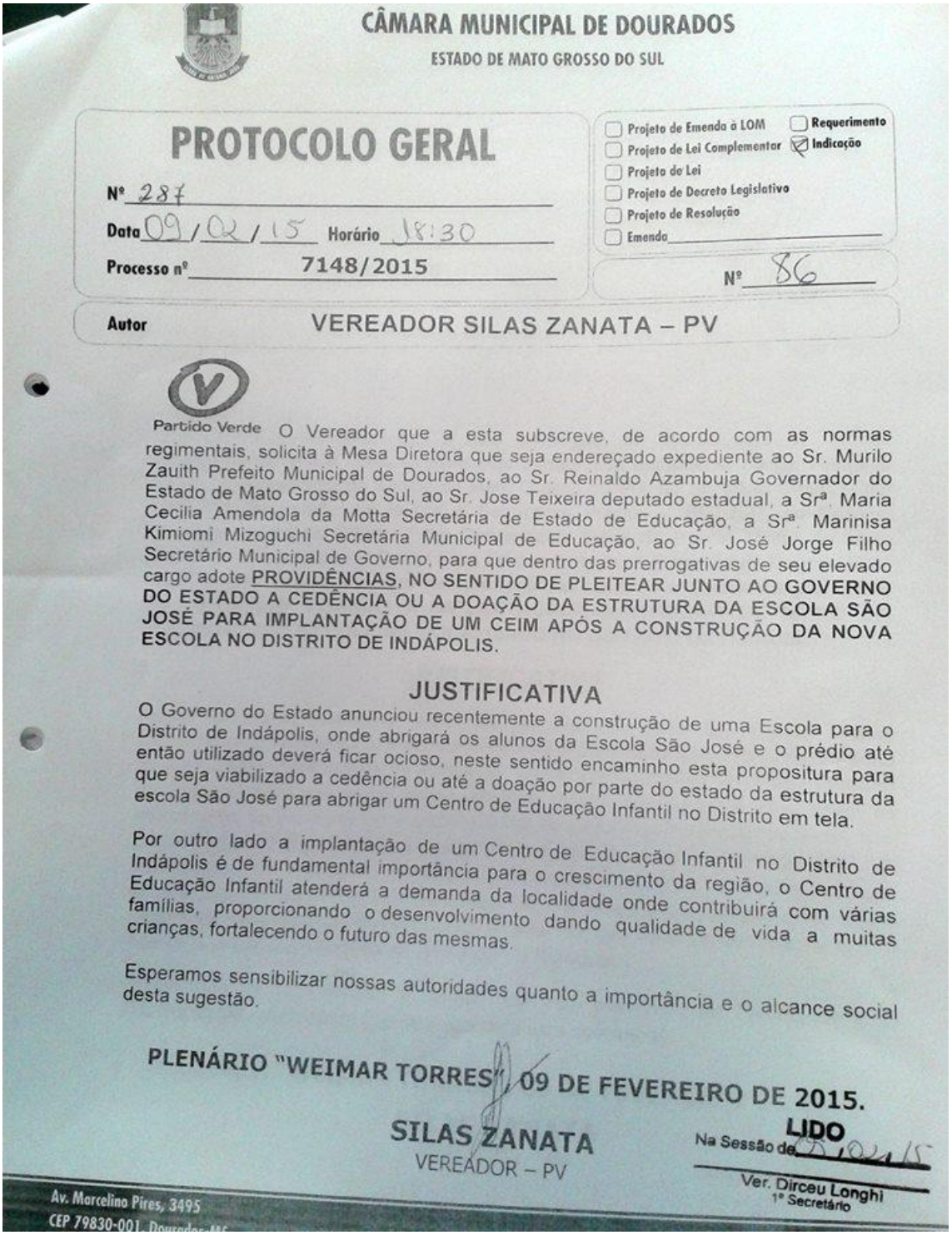
Disponível em:
https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9814_07_01_2019.
Acesso: 23 jun. 2020.

Técnico representante da Secretaria de Educação (SED/MS), **Entrevista**, Dourados/ MS, 16 ago. 2016, “Entrevista concedida à” Crislaine Souza Almeida.

Técnico representante da Secretaria de Educação (SED/MS), **Entrevista**, Dourados/ MS, 28 jun. 2019, “Entrevista concedida à” Crislaine Souza Almeida.

ANEXOS

Anexo I – Solicitação para implementação de um Ceim na antiga escola Estadual São Jose.



CÂMARA MUNICIPAL DE DOURADOS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

PROTOCOLO GERAL

Nº 287
Data 09 / 02 / 15 Horário 18:30
Processo nº 7148/2015

☐ Projeto de Emenda à LOM ☐ Requerimento
☐ Projeto de Lei Complementar ☑ Indicação
☐ Projeto de Lei
☐ Projeto de Decreto Legislativo
☐ Projeto de Resolução
☐ Emenda

Nº 86

Autor VEREADOR SILAS ZANATA – PV

Partido Verde

O Vereador que a esta subscreve, de acordo com as normas regimentais, solicita à Mesa Diretora que seja endereçado expediente ao Sr. Murilo Zauith Prefeito Municipal de Dourados, ao Sr. Reinaldo Azambuja Governador do Estado de Mato Grosso do Sul, ao Sr. Jose Teixeira deputado estadual, a Srª. Maria Cecilia Amendola da Motta Secretária de Estado de Educação, a Srª. Marinisa Kimiomi Mizoguchi Secretária Municipal de Educação, ao Sr. José Jorge Filho Secretário Municipal de Governo, para que dentro das prerrogativas de seu elevado cargo adote PROVIDÊNCIAS, NO SENTIDO DE PLEITEAR JUNTO AO GOVERNO DO ESTADO A CEDÊNCIA OU A DOAÇÃO DA ESTRUTURA DA ESCOLA SÃO JOSÉ PARA IMPLANTAÇÃO DE UM CEIM APÓS A CONSTRUÇÃO DA NOVA ESCOLA NO DISTRITO DE INDÁPOLIS.

JUSTIFICATIVA

O Governo do Estado anunciou recentemente a construção de uma Escola para o Distrito de Indápolis, onde abrigará os alunos da Escola São José e o prédio até então utilizado deverá ficar ocioso, neste sentido encaminho esta propositura para que seja viabilizado a cedência ou até a doação por parte do estado da estrutura da escola São José para abrigar um Centro de Educação Infantil no Distrito em tela.

Por outro lado a implantação de um Centro de Educação Infantil no Distrito de Indápolis é de fundamental importância para o crescimento da região, o Centro de Educação Infantil atenderá a demanda da localidade onde contribuirá com várias famílias, proporcionando o desenvolvimento dando qualidade de vida a muitas crianças, fortalecendo o futuro das mesmas.

Esperamos sensibilizar nossas autoridades quanto a importância e o alcance social desta sugestão.

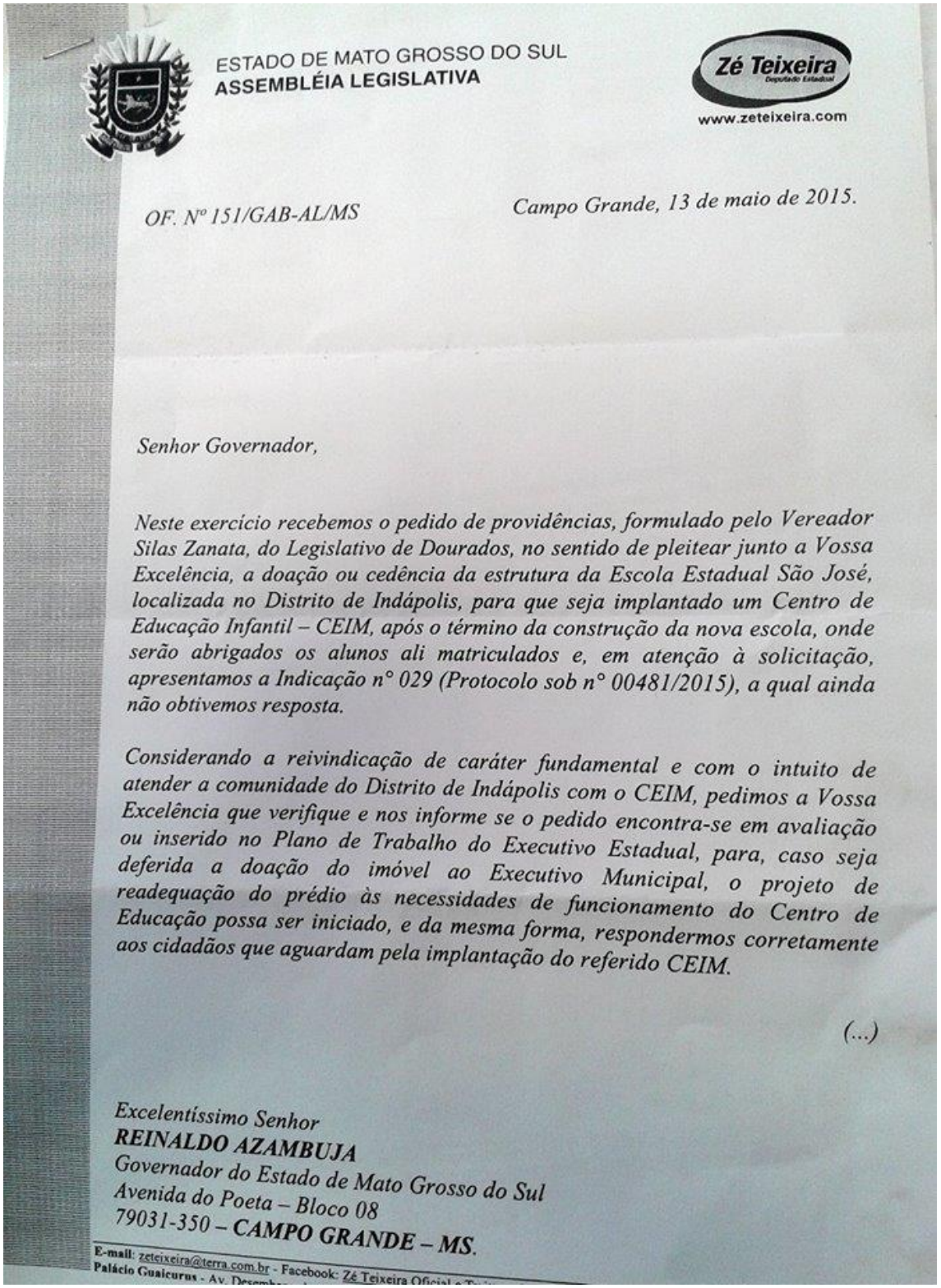
PLENÁRIO "WEIMAR TORRES", 09 DE FEVEREIRO DE 2015.

SILAS ZANATA
VEREADOR – PV

LIDO
Na Sessão de 05/02/15
Ver. Dirceu Longhi
1º Secretário

Av. Marcelino Pires, 3495
CEP 79830-001

Fonte:https://www.facebook.com/silas.zanata/photos/pcb.1050821795005855/1050818471672854/?type=3&theater Acesso: 23 ago. 2019.



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA

Zé Teixeira
Deputado Estadual
www.zeteixeira.com

OF. Nº 151/GAB-AL/MS

Campo Grande, 13 de maio de 2015.

Senhor Governador,

Neste exercício recebemos o pedido de providências, formulado pelo Vereador Silas Zanata, do Legislativo de Dourados, no sentido de pleitear junto a Vossa Excelência, a doação ou cedência da estrutura da Escola Estadual São José, localizada no Distrito de Indápolis, para que seja implantado um Centro de Educação Infantil – CEIM, após o término da construção da nova escola, onde serão abrigados os alunos ali matriculados e, em atenção à solicitação, apresentamos a Indicação n° 029 (Protocolo sob n° 00481/2015), a qual ainda não obtivemos resposta.

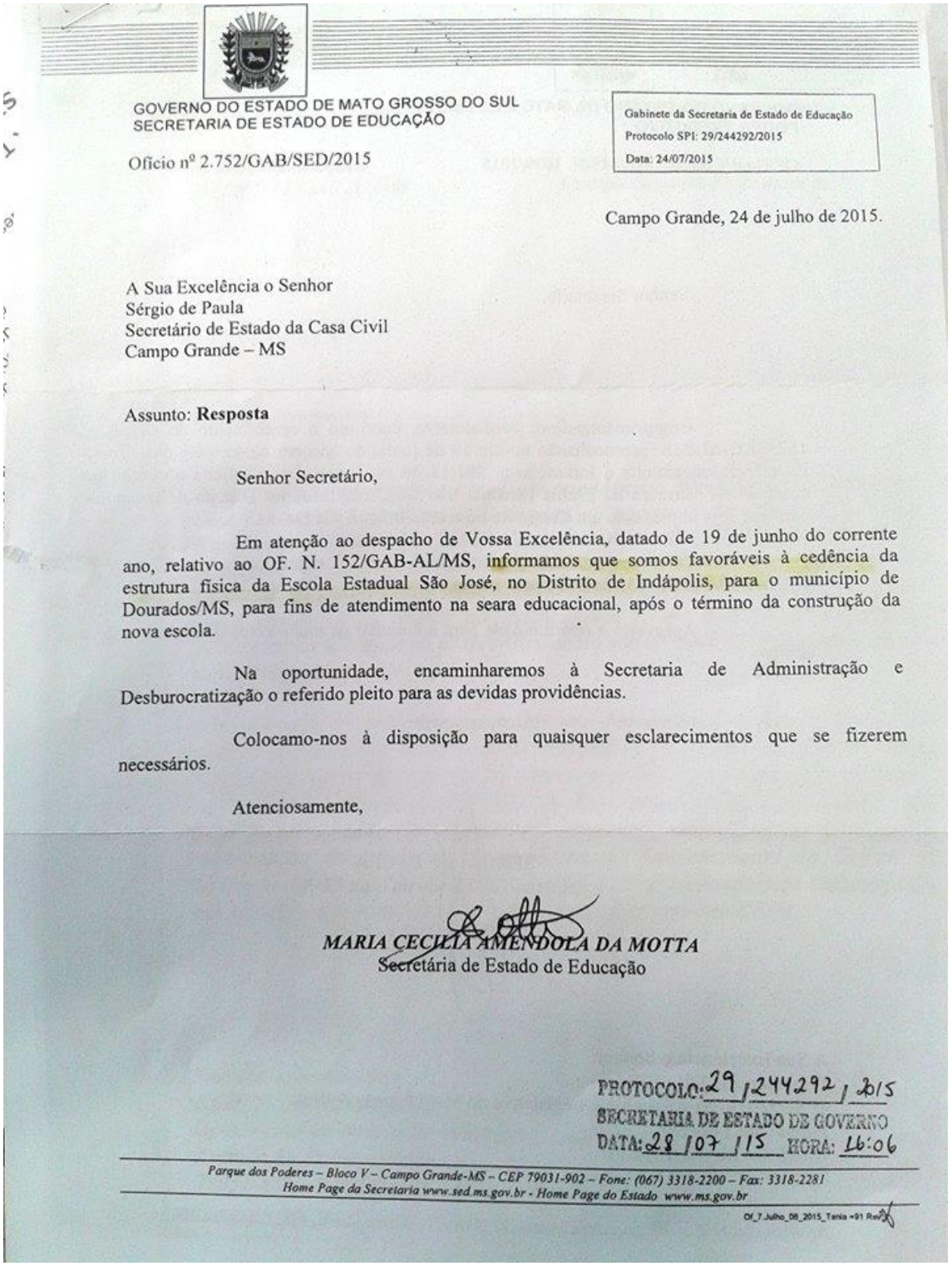
Considerando a reivindicação de caráter fundamental e com o intuito de atender a comunidade do Distrito de Indápolis com o CEIM, pedimos a Vossa Excelência que verifique e nos informe se o pedido encontra-se em avaliação ou inserido no Plano de Trabalho do Executivo Estadual, para, caso seja deferida a doação do imóvel ao Executivo Municipal, o projeto de readequação do prédio às necessidades de funcionamento do Centro de Educação possa ser iniciado, e da mesma forma, respondermos corretamente aos cidadãos que aguardam pela implantação do referido CEIM.

(...)

Excelentíssimo Senhor
REINALDO AZAMBUJA
Governador do Estado de Mato Grosso do Sul
Avenida do Poeta – Bloco 08
*79031-350 – **CAMPO GRANDE – MS.***

E-mail: zeteixeira@terra.com.br - Facebook: Zé Teixeira Oficial
Palácio Guaicurus - Av. Desembargador

Fonte:https://www.facebook.com/silas.zanata/photos/pcb.1050821795005855/1050818471672854/?type=3&theater Acesso: 23 ago. 2019.



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Gabinete da Secretaria de Estado de Educação
Protocolo SPI: 29/244292/2015
Data: 24/07/2015

Ofício nº 2.752/GAB/SED/2015

Campo Grande, 24 de julho de 2015.

A Sua Excelência o Senhor
Sérgio de Paula
Secretário de Estado da Casa Civil
Campo Grande – MS

Assunto: **Resposta**

Senhor Secretário,

Em atenção ao despacho de Vossa Excelência, datado de 19 de junho do corrente ano, relativo ao OF. N. 152/GAB-AL/MS, informamos que somos favoráveis à cedência da estrutura física da Escola Estadual São José, no Distrito de Indápolis, para o município de Dourados/MS, para fins de atendimento na seara educacional, após o término da construção da nova escola.

Na oportunidade, encaminharemos à Secretaria de Administração e Desburocratização o referido pleito para as devidas providências.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação

PROTOCOLO: 29/244292/2015
SECRETARIA DE ESTADO DE GOVERNO
DATA: 28/07/15 HORA: 16:06

Parque dos Poderes – Bloco V – Campo Grande-MS – CEP 79031-902 – Fone: (067) 3318-2200 – Fax: 3318-2281
Home Page da Secretaria www.sed.ms.gov.br - Home Page do Estado www.ms.gov.br

Of_7 Julho_08_2015_Tania +91 Re

Fonte:https://www.facebook.com/silas.zanata/photos/pcb.1050821795005855/1050818471672854/?type=3&theater Acesso: 23 ago. 2019.

Anexo II – Referencial Curricular da Educação Básica do Campo [88]
Escola Estadual – MS – Ensino Fundamental e Ensino Médio.

SEXTO ANO

1º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

INTRODUÇÃO À GEOGRAFIA

- História da Geografia
- Orientação: pontos cardeais, colaterais e formas diversas de localização
- Coordenadas geográficas: linhas imaginárias e Hemisférios terrestres
- Movimentos da Terra: Translação e Rotação Fusos horários
- Cartografia: elementos de um mapa e tipos de mapas e escala geográfica
- Espaço Natural e Geográfico

O UNIVERSO

- Origem
- Sistema Solar
- Os Planetas
- O Planeta Terra e sua evolução geológica (Deriva continental e Tectônica de placas)

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Conceituar a geografia considerando seu contexto histórico.
- Reconhecer e/ou empregar linguagem científica (símbolos e representações) relativa à Terra e ao sistema solar.
- Analisar argumentos que refutam ou aceitam conclusões apresentadas sobre características do Planeta Terra.

2º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

A LITOSFERA

- Formação do Planeta Terra.
- A estrutura interna e externa da Terra.
- O relevo terrestre e suas formas fundamentais.
- Os agentes formadores e modificadores do relevo Estrutura geológica de Mato Grosso do Sul.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

[88] MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Educação. Referencial Curricular 2012 Ensino Fundamental / Secretaria de Educação do Estado Mato Grosso do Sul. - Campo Grande: Alvorada,2012 (pag.326 – 361).

- Compreender a evolução da Terra a partir das eras geológicas.
- Diferenciar as formas de relevo da superfície da Terra.
- Compreender a formação do solo e sua ocupação.
- Observar formas de relevo percebendo as diferenças.

3º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

HIDROSFERA

- As águas continentais (rios, lagos).
- Hidrografia do Brasil.
- Águas subterrâneas.
- O relevo submarino.
- Oceanos e Mares.
- Hidrografia de Mato Grosso do Sul.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Compreender a importância da água para o mundo.
- Reconhecer a importância econômica das águas dos oceanos e mares.
- Localizar as principais bacias hidrográficas do Brasil com seus respectivos rios.
- Reconhecer a importância das águas subterrâneas.

4º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

ATMOSFERA (CLIMA E VEGETAÇÃO)

- Fenômenos atmosféricos.
- O tempo e o clima.
- Formações vegetais.
- Relações entre clima e vegetação.
- Massas de ar ü Estações do ano Climatologia de Mato Grosso do Sul.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Reconhecer que os fenômenos naturais têm influência no cotidiano da população.
- Relacionar os climas às formações vegetais.
- Localizar os principais tipos climáticos, caracterizando-os.
- Compreender as alterações climáticas que ocorrem devido aos fenômenos naturais ou criadas pelo homem.

SÉTIMOS ANO

1º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

A FORMAÇÃO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO

- Localização geográfica e extensão territorial.
- Limites, fronteiras e regionalização.
- Indicadores econômicos e desigualdades sociais.
- Quadro econômico e social Indígena e Afro-Brasileiro Ação dos seres humanos sobre a natureza/diferentes tecnologias e as alterações no ambiente.

POPULAÇÃO – CRESCIMENTO E CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

- População absoluta e cálculos estimativos.
- População relativa.
- A população brasileira: movimentos migratórios, diversidade, indicadores sociais.
- População Afro-Brasileira e Indígena População de Mato Grosso do Sul.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Localizar o Brasil no mapa das Américas.
- Compreender que a organização do espaço é fruto das desigualdades sociais.
- Reconhecer as contradições naturais das regiões do Brasil.
- Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço, em diferentes contextos histórico-geográficos.
- Relacionar as implicações socioambientais do uso das tecnologias em diferentes contextos histórico-geográficos.
- Correlacionar a dinâmica dos fluxos populacionais à organização do espaço geográfico.

2º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

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.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Caracterizar os contrastes socioespaciais da Região Centro-Sul.
- Identificar diferenças entre o Centro-Sul e as outras regiões.
- Reconhecer que as diferenças são resultantes da relação entre a sociedade e a natureza.
- Reconhecer que essa região é o centro industrial mais urbanizado e populoso do país.
- Identificar características geoeconômicas. Reconhecer as diferenças e as transformações que determinaram as várias formas de uso e apropriação dos espaços agrário e urbano.
- Interpretar fatores que permitam explicar o impacto das novas tecnologias no processo de desterritorialização da produção industrial e agrícola.
- Identificar os diferentes setores da atividade econômica e analisar as relações sociais de produção.

3º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

NORDESTE

- Aspectos físico-geográficos.
- A ocupação e organização do espaço no Brasil colônia e nos dias atuais.
- O papel do Nordeste no sistema capitalista brasileiro.
- Condições naturais, sociais e econômicas: industrialização, comércio, agropecuária, estrutura fundiária.
- As subdivisões nordestinas.
- Atividades turísticas.
- Conflitos urbanos e rurais (êxodo rural e reforma agrária).
- Transporte: ferrovias, rodovias e hidrovias.
- Urbanização: Regiões Metropolitanas.
- Cidades: problemas sociais e ambientais

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Reconhecer os fatores histórico-econômicos que deram características próprias para essa região.
- Identificar e localizar as sub-regiões.
- Analisar as relações entre os elementos da natureza e destes com os seres humanos.
- Compreender a importância das relações sociais na produção e organização do espaço.
- Identificar as causas das migrações.
- Avaliar a qualidade de vida da região.
- Reconhecer os problemas ambientais.
- Apontar soluções para as questões ambientais.
- Reconhecer as diferenças e as transformações que determinaram as várias formas de uso e apropriação dos espaços agrário e urbano.
- Interpretar fatores que permitam explicar o impacto das novas tecnologias no processo de desterritorialização da produção industrial e agrícola.

- Identificar os diferentes setores da atividade econômica e analisar as relações sociais de produção.

4º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

AMAZÔNIA

- Aspectos físico-geográficos
- Ocupação e organização do espaço.
- Condições naturais, sociais e econômicas: industrialização, comércio, agropecuária, estrutura fundiária. Conflitos urbanos e rurais: êxodo rural e reforma agrária.
- Transporte: ferrovias, rodovias e hidrovias.
- Urbanização: Regiões Metropolitanas.
- Cidades: problemas sociais e ambientais.
- Extrativismo sustentável e ecoturismo Populações indígenas.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Identificar os limites da Amazônia Internacional e da Amazônia Legal.
- Compreender os fatores histórico-econômicos que lhe deram características próprias.
- Identificar e analisar as características dos elementos da natureza.
- Identificar projetos que contribuíram para a devastação.
- Identificar as relações entre a natureza e diferentes grupos sociais: ribeirinhos, sociedades indígenas, garimpeiros, madeireiros e pecuaristas.
- Avaliar a qualidade de vida da região.
- Reconhecer os problemas ambientais.
- Apontar soluções para as questões ambientais.
- Reconhecer as diferenças e as transformações que determinaram as várias formas de uso e apropriação dos espaços agrário e urbano.
- Interpretar fatores que permitam explicar o impacto das novas tecnologias no processo de desterritorialização da produção industrial e agrícola.

Identificar os diferentes setores da atividade econômica e analisar as relações sociais de produção.

OITAVO ANO

1º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

CONCEITOS RELEVANTES

- Países desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos.
- Países do Norte e Países do Sul.
- Globalização: Blocos econômicos.
- Mudanças Ambientais Globais.

REGIONALIZAÇÃO DA AMÉRICA

- Posição geográfica, astronômica e área territorial.
- Regionalização do continente americano.
- Relevo, clima, hidrografia, vegetação e mudanças ambientais.
- Evolução do povoamento.
- Transporte fluvial e hidrografia Circulação, Transportes e Comunicações.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Identificar indicadores socioeconômicos do subdesenvolvimento.
- Analisar os índices de desenvolvimento dos países, reconhecendo as disparidades entre eles.
- Diferenciar a regionalização do continente americano a partir dos critérios físicos e culturais.
- Relacionar o clima e a vegetação com o povoamento.

2º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

AMÉRICA ANGLO-SAXÔNICA – ESTADOS UNIDOS E CANADÁ

- Aspectos gerais.
- Potências econômicas e tecnológicas.
- Tecnologia de ponta.
- Espaços industriais urbanos.
- A população: movimentos migratórios, diversidade, indicadores sociais.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Identificar as potências econômicas e tecnológicas.
- Localizar os principais aspectos da economia do Canadá e dos EUA.
- Identificar as causas que levaram ao sólido desenvolvimento econômico desses países.

3º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

AMÉRICA DO NORTE

- Características gerais.
- Países e cidades.
- A população: movimentos migratórios, diversidade, indicadores sociais.
- Lutas e reforma agrária.
- Desenvolvimento econômico, político e social: propostas de integração – NAFTA e outros.

AMÉRICA CENTRAL

- Características gerais.
- América Central continental.
- América Central insular.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Identificar e compreender aspectos políticos, sociais e econômicos dos países.
- Enumerar causas da dependência social, política e econômica a partir de causas históricas.
- Reconhecer a localização e a divisão do continente: América Central continental e América Central insular.
- Reconhecer a distinção entre América Latina e Anglo-Saxônica.
- Conhecer o quadro natural e relacioná-lo ao seu desenvolvimento econômico.

4º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

AMÉRICA DO SUL

- As diferenças entre países.
- América Andina e Platina.
- Aspectos gerais.
- Integração política econômica: propostas de integração – MERCOSUL e outros.

AMÉRICA LATINA

Formação histórica.

- Diversidades e contrastes entre os países latinos.
- O espaço, o ser humano e as mudanças econômicas recentes.
- Integração política e econômica na América Latina.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Identificar aspectos gerais da América do Sul.
- Analisar os índices de desenvolvimento humano dos países a fim de perceber as disparidades entre eles.
- Identificar e compreender aspectos políticos, sociais e econômicos da América do Sul.
- Reconhecer a necessidade dos países do MERCOSUL.
- Destacar as principais bacias hidrográficas e seu aproveitamento econômico.
- Identificar os antecedentes históricos que explicam as características socioeconômicas do presente.
- Analisar a influência dos países desenvolvidos na economia latino-americana.
- Caracterizar os grupos que a formam em relação à política, à economia e à população.

NONO ANO

1º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

ORDEM MUNDIAL ü CONTEMPORÂNEA

- Origem do capitalismo e socialismo.
- Guerra Fria.
- O mundo Pós-Guerra.
- Revolução Industrial e Revolução Técnico-Científica.
- Competição pela liderança do mundo.
- A divisão do mundo em blocos econômicos.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Compreender a organização do mundo através de ordens que delega a hegemonia mundial.
- Analisar o período denominado Guerra Fria como causa da competição pela hegemonia do mundo.
- Identificar os blocos econômicos.

2º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

EUROPA

- Organização do espaço geográfico europeu.
- Aspectos físicos.
- Urbanização.
- Indicadores sociais e econômicos e aspectos demográficos.
- Europa Ocidental: economia e avanços tecnológicos.
- União Europeia e a crise da zona do Euro.
- Conflitos e tensões na região do leste europeu.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Relacionar processos de formação de territórios, produção econômica e cultural das sociedades europeias.
- Identificar e localizar territórios da Europa no espaço mundial utilizando mapas, imagens, fotos aéreas e outras representações.
- Identificar semelhanças e diferenças em paisagens urbanas comparando territórios, populações e regiões.
- Analisar o impacto das intervenções humanas na organização da sociedade e do espaço geográfico, por meio de estudo comparativo de indicadores sociais e econômicos.
- Correlacionar avanço tecnológico e produção econômica por meio de escrita verbal.
- Elaborar a escrita de textos argumentativos sobre as causas dos conflitos e tensões no leste europeu.
- Conceituar o Imperialismo discorrendo sobre o controle de influências na política, economia e expansão geográfica da Europa Ocidental.

3º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

ÁSIA

- Antecedentes históricos.
- Diversidade natural.
- Problemas sociais e conflitos étnicos, culturais e religiosos.
- Diversidade econômica: tecnologia de ponta, clássica e dependente.
- Japão, Índia e Tigres Asiáticos: aspectos naturais, população e espaço econômico.
- China: questão demográfica, produção industrial, inserção e expansão no mercado internacional.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Compreender que a Ásia foi um continente marcado pela diversidade.
- Reconhecer as singularidades no que tange aos aspectos físicos da Ásia.
- Diferenciar os conflitos étnicos, religiosos e culturais.

4º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

ÁFRICA E OCEANIA

- Neocolonialismo e descolonização da África.
- Quadro natural, destruição das florestas e a desertificação do Continente Africano.
- Subdesenvolvimento e contrastes econômicos da África.
- Dependência econômica da África.
- O espaço natural da Oceania.
- Austrália e Nova Zelândia: países com desenvolvimento social e econômico.

- Disputa internacional da Antártida e regiões polares.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Compreender os processos de colonização e descolonização do continente africano e as consequências políticas, sociais e econômicas apresentadas.
- Relacionar economias com tecnologia de ponta, clássica e dependente.
- Diferenciar os conflitos étnicos, religiosos e culturais.
- Comparar os indicadores sociais e econômicos com os aspectos demográficos.

Fonte:https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxjbGV1emF2YXJnYXNhcnF1aXZvc3xneDozMzIzNjNiZDYyOTMyZTkx. Acesso em: 20 fev. 2020.

PRIMEIRO ANO

1º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

EVOLUÇÃO E CONCEITOS DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

- 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.

ESTRUTURA GEOLÓGICA

- A formação da terra.
- Placas tectônicas – continentes em movimento.
- Eventos sismológicos do planeta e as consequências na atualidade – terremotos, tsunamis e outros.

RELEVO

- 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 bicombustível 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 a 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=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxjbGV1emF2YXJnYXNhcnF1aXZvc3xneDpjNzY2MzRhMTFkZDE2NmY Acesso: 20.fev.2020.

Anexo III – 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:

- Experiencia 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

- 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 demostrar 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 demostrar 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 Eqüinos);

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 IV – ESPAÇO AGROECOLOGICO – HORTA ESCOLAR (2018 – 2019)

Durante as aulas de ciências, **geografia** e TVT com os alunos das turmas 5º A, 6°A, 6° B e 7° A, sobre orientação da professores, foram desenvolvidas atividades de preparo e plantio de mudas em uma horta na escola AVA. Com o trabalho foi considerado que as crianças servem como multiplicadores, levando o que aprendem na escola para casa, já que a influência da horta não se restringe à escola. Além do benefício da produção e consumo de alimentos naturais pelos alunos, na própria escola.

Fonte:https://www.facebook.com/EEANTONIOVAZAMBUJA/photos/pcb.543022372719920/543018439386980/?type=3&theater. Acesso em: 27 dez. 2021.

Anexo V – PASSEIO CICLÍSTICO EDUCATIVO E CIENTÍFICO: PAISAGENS DO CERRADO – 2017

O passeio ciclístico será uma atividade que além de aliar atividade física com conhecimento científico também envolverá diversas matérias (Geografia, História, Ciências, Artes, TVT, Português e Ed. Física) objetivo é desenvolver várias atividades interdisciplinar com o tema gerador: Paisagens do cerrado.

Fonte:https://www.facebook.com/EEANTONIOVAZAMBUJA/photos/a.287087744980052/454156691606489/?type=3&theater. Acesso em: 27 dez. 2019.

Anexo VI - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada ***"O Ensino da Geografia na Educação do/no Campo: Teorias e Práticas. Análise de Experiências nas Escolas Estaduais de Dourados – MS".*** *O projeto de pesquisa será conduzido por Crislaine Souza Almeida do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Geografia, sob a responsabilidade da orientadora* ***Prof.ª Drª Silvana de Abreu****, pertencente ao quadro docente da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados.*

A participação é voluntária, não lhe causando nenhum dano a sua integridade e/ou qualidade de vida, podendo decidir-se a participação ou não da pesquisa, ficando sempre garantido sigilo sobre qualquer decisão ou informação prestada, conforme Res. 510/2016, que rege sobre pesquisa e ética em ciências humanas e sociais.

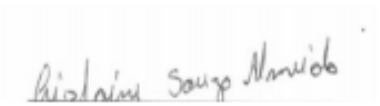
Além disso, a qualquer momento, poderá desistir de participar do estudo sem qualquer prejuízo e todas as informações obtidas serão desprezadas, assim como sua identidade preservada, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

A participação consiste em diálogo por meio de roteiro estruturado (questionário), o qual não será nominado. Os resultados da pesquisa serão tratados em termos gerais e publicados, mas a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Quanto a riscos na participação, reforçamos que os participantes não serão nominados em nenhuma situação. Os benefícios da pesquisa implicam na possibilidade de compreender as políticas educacionais do/no Campo, os principais avanços e impasses. Além de analisar a geografia ''que se ensina'' e os desafios dos professores de geografia que lecionam em escolas do campo.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: ***(Crislaine Souza Almeida – E-mail cris_ufgd@hotmail.com)***.

Dourados, ... de ..... de 2019



Crislaine Souza Almeida

Prof.ª Drª Silvana de Abreu

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

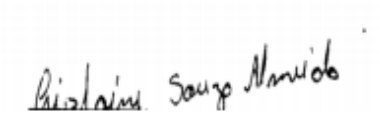
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu,_____,
declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **"O Ensino da Geografia na Educação do/no Campo: Teorias e Práticas. Análise de Experiências nas Escolas Estaduais de Dourados – MS".** O projeto de pesquisa será conduzido por **Crislaine Souza Almeida,** do Programa de Pós-Graduação em Geografia, orientado pelo **Prof.ª Drª Silvana de Abreu**, pertencente ao quadro docente da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de Dissertação.

Observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter direito assegurado de interromper a participação na escola no momento que achar necessário.

.

Dourados, ... de ..... de 2019



_____
Crislaine Souza Almeida

_____
Prof.ª Drª Silvana de Abreu

_____
Assinatura do Diretor

Anexo VII - Roteiro da entrevista – Técnico da Coordenadoria da Educação do Campo.

1. Porque as escolas do campo (estaduais) São José é Dom Bosco fecharam?
2. Qual sua visão sobre a educação do campo no atual governo?
3. Algumas escolas do campo do Estado – MS, já possuem professores formados pela LEDUC (Licenciatura em Educação no Campo). Quais suas possíveis expectativas?
4. Qual a sua opinião sobre a implantação curso Técnico em Agropecuária dentro da escola do campo?
5. Qual motivo de as Escolas Estaduais de Dourados tornarem-se escolas do campo? Quando se tornaram do campo? Tinham pré-requisitos para se tornarem do campo? Quais?
6. A estrutura curricular da escola muda ao se tornar do campo? Como?
7. A escola recebe repasses financeiros específicos, Federal ou Estatual, por ser escola do campo?
8. Calendário da escola do campo tem alguma alteração?
9. Compreender educação básica do campo, no Estado do Mato Grosso do Sul?
10. Haveria alguma interligação entre a escola do campo e o programa Pronacampo? (Se não em qual programa está inserido?).
11. Quantas escolas do campo têm no estado do Mato Grosso do Sul atualmente, e no município de Dourados?
12. Quais são as mudanças da passagem da educação rural para educação do campo?
13. As disciplinas específicas como geografia têm propostas diferentes? Tem acompanhado como isso está acontecendo na prática?
14. Qual sua visão de escola do campo, sendo um representante e coordenador escolas do campo do estado do Mato grosso do Sul? Quais suas possíveis expectativas?

- **Roteiro das entrevistas – Professores de Geografia (01 – 02 – 03 – 04).**

1. Desde quando trabalha nessa escola? Quando chegou ela já era do campo? (Se sim, o que está achando da experiência e como é a orientação da gestão escolar a respeito dessa condição da escola?) (Se não, como foi participar dessa mudança de condição da formação na escola?)

2. A educação do campo é considerada diferenciada. Qual a diferença de lecionar em uma escola do campo e uma escola comum?
3. Você percebe algum diferencial na escola do campo para a formação dos estudantes?
4. Você teve formação específica para trabalhar na escola diferenciada do campo? (Cursos de formação continuada, de apoio e acesso a materiais. Comentar)
5. Gosta de trabalhar na escola do campo (nome tal)? (Se sim, comente) (Se não, porque?)
6. Qual sua posição sobre a escola do campo? (Você considera que a escola do campo é diferenciada?)
7. Conhece a matéria TVT (Terra–Vida–Trabalho)? Tem conhecimento que a lei prevê que ela pode ser ministrada por professor de geografia? Você gostaria de lecionar? Comente.
8. Como a geografia pode contribuir para formação dos estudantes em uma escola do campo?
9. Desenvolve práticas pedagógicas diferenciadas voltadas para a especificidade da escola ser do campo? Que tipo? Exemplos.
10. Avalia que a sua formação acadêmica contribuiu para trabalhar nessa escola ou foi preciso redefinir tudo por tratar-se de uma escola do campo? Comente. (Qual foi o Ano formação acadêmica e em qual instituição estudou?).

- **Roteiro da entrevista – Gestores (A – B – C).**

1. No seu ponto de vista a Escola do Campo é diferente? Explique.
2. Porque a escola se tornou do campo no ano 2017 e não em 2011?
3. Como é o processo administrativo para a escola se tornar do campo? Recebe repasses financeiros (Federal e/ou Estadual) por ser Escola do Campo? E materiais didáticos? Comente.
4. O eixo temático Terra, Vida e Trabalho (TVT) tem interdisciplinaridade com outras disciplinas (projetos)? Quais?
5. A na sua visão a implementação desse eixo temático prejudicou as disciplinas que tiveram uma diminuição de horas aulas? (Geografia/Ciências/Matemática)
6. Percebe-se algum diferencial em relação aos estudantes?

7. A comunidade escolar teve formações específicas quando a escola se tornou do campo? (formação continuada) Comente.
8. Como funciona o processo de implementação das extensões nesta escola? Quantas existem? Comente.
9. Como foi o processo de implementação do curso técnico dentro da escola do campo (foi a pedido da comunidade)?