FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PRÓ REITORIA DE ENSINO DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA- FAIND
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE- PPGET

A ORGANIZAÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO NOVA ITAMARATI NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Adriana da Silva Nascimento Leite

DOURADOS-MS
2026

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PRÓ REITORIA DE ENSINO DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA- FAIND
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE- PPGET

A ORGANIZAÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO NOVA ITAMARATI NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa I: Educação e Diversidade

Orientador (a): Prof. Dra. Regiani Magalhães de Oliveira. Yamazaki

DOURADOS-MS
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L533o Leite, Adriana Da Silva Nascimento
A ORGANIZAÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO NOVA ITAMARATI NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. f191. Ponta Porã-MS. [recurso eletrônico] / Adriana Da Silva Nascimento Leite. -- 2026.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: REGIANI MAGALHÃES DE OLIVEIRA YAMAZAKI.
Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) -Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio

1. Educação do Campo. 2. Educação Inclusiva. 3. Projeto Político-Pedagógico. 4.Distrito Nova Itamarati. 5. Ponta Porã / MS. I. Yamazaki, Regiani Magalhães De Oliveira. 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.

A ORGANIZAÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO NOVA ITAMARATI NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Presidente / Orientadora
Profª. Drª. Regiani Magalhaes de Oliveira Yamazaki - orientadora
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

1º Examinador
Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho -Membro -Titular Interno
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

2º Examinador
Profª. Drª. Ana Aline De Medeiros Silva - Titular Externo
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

3º Examinador
Profª. Drª. Maria Aparecida Mendes De Oliveira - Suplente Interno
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

_
4º Examinador
Profª. Drª. Mirian Xavier - Suplente Externo
Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul (UEMS)

DOURADOS-MS
2026

”.

“Os processos educativos não se constroem fora do território que os sustentam, assim como a Educação Inclusiva não se efetiva fora das condições históricas que as atravessam. Reconhecer essa relação é, para mim, fundamental para pensar uma educação que não exclua os próprios elementos que a constituem”.

Adriana da Silva Nascimento Leite

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, que esteve sempre ao meu lado ao longo desta caminhada. Em especial, ao meu esposo, Paulo Henrique N. Leite, e ao meu filho, Paulo Vinícius N. Leite, e a minha mãe Clarice Garcia da Silva, pessoas fundamentais em minha vida.

Sou profundamente grata ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD), por proporcionar espaços formativos de diálogos e reflexão, que possibilitou a construção deste estudo e contribuiu para meu crescimento como pesquisadora e como pessoa.

Registro minha especial gratidão à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki, pela condução atenta, pela dedicação, pelo incentivo constante e pela confiança no desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço também aos professores membros da banca examinadora, Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho e Prof.ª Dr.ª Ana Aline de Medeiros, pela disponibilidade, pelas contribuições qualificadas e pelo olhar crítico que enriqueceram este trabalho.

Aos gestores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares envolvidas nessa pesquisa, que, direta ou indiretamente, estiveram presentes nesta jornada, deixo meu sincero reconhecimento pelo apoio, incentivo e colaboração, gestos que se transformaram em força para que este sonho acadêmico se tornasse possível.

Acima de tudo, rendo graças a Deus, fonte de vida, sustento e direção, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo de toda esta caminhada. Nos momentos de cansaço e incerteza, foi na fé que encontrei serenidade para continuar e coragem para não desistir. A Ele atribuo a oportunidade de chegar até aqui e a graça de transformar desafios em aprendizado. Que este trabalho seja também expressão de gratidão pelo cuidado, pela luz e pelo propósito que sustentaram cada passo desta trajetória.

RESUMO

A presente pesquisa desenvolve um estudo investigativo sobre a organização político-pedagógica das escolas de Educação do Campo do Distrito Nova Itamarati, município de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, sob a perspectiva da Educação Inclusiva. O objetivo geral é analisar as propostas curriculares dessas instituições, considerando aspectos operacionais, planejamento pedagógico e práticas de ensino, buscando compreender como tais elementos se materializam nos documentos institucionais e como dialogam com as identidades territoriais dos estudantes. O estudo fundamenta-se teoricamente no materialismo histórico-dialético e adota abordagem qualitativa, com procedimentos metodológicos pautados na pesquisa bibliográfica, documental e empírica, incluindo análise de sítios governamentais e revisão da literatura. A pesquisa documental concentra-se na análise de Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e Regimentos Internos, permitindo identificar de que forma as instituições estruturam suas propostas educativas e administrativas em consonância com os princípios da Educação do Campo articulados à Educação Inclusiva. Complementarmente, observações in loco e instrumentos de coleta de dados, como questionários, possibilitam compreender a dinâmica escolar, a organização institucional e a participação da comunidade no processo educativo. Dessa forma, a investigação contribui para o aprofundamento do debate sobre a organização curricular e político-pedagógica das escolas do campo, evidenciando desafios e possibilidades para o fortalecimento de propostas educativas contextualizadas, inclusivas e comprometidas com a realidade territorial, social e cultural dos estudantes camponeses da região.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Educação do Campo. Educação Inclusiva.

ABSTRACT- This study develops an investigative analysis of the political-pedagogical organization of Rural Education schools in the Nova Itamarati District, municipality of Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, from the perspective of Inclusive Education. The main objective is to analyze the curricular proposals of these institutions, considering operational aspects, pedagogical planning, and teaching practices, seeking to understand how these elements are materialized in institutional documents and how they interact with the territorial identities of the students. The study is theoretically grounded in historical-dialectical materialism and adopts a qualitative approach, with methodological procedures based on bibliographic, documentary, and empirical research, including the analysis of governmental websites and literature review. The documentary research focuses on the analysis of Political-Pedagogical Projects (PPPs) and Internal Regulations, enabling the identification of how these institutions structure their educational and administrative proposals in accordance with the principles of Rural Education articulated with Inclusive Education. Additionally, in loco observations and data collection instruments, such as questionnaires, provide insights into school dynamics, institutional organization, and community participation in the educational process. Thus, the study contributes to deepening the debate on curricular and political-pedagogical organization in rural schools, highlighting challenges and opportunities for strengthening contextualized, inclusive educational proposals committed to the territorial, social, and cultural realities of the peasant students in the region

Keywords: Political-Pedagogical Project (PPP); Field Education; Inclusive Education.

LISTA DE LISTAS DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

AGRAER - Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural (Mato Grosso do Sul)

AMFFI - Associação dos Moradores e Funcionários da Fazenda Itamarati

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCDT - Centro de Capacitação e Desenvolvimento de Trabalhadores

CEDESP - Centro de Desenvolvimento Social e Produtivo

CEESPI - Centro de Educação Especial para Surdos de Ponta Porã/MS

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COESP - Coordenação de Educação Especial

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

COPESP - Coordenadoria de Educação Especial em Coordenadoria de Políticas para Educação Especial

CPC - Centro Popular de Cultura

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DIHD - Direitos Humanos e Diversidade (sigla usada em algumas Secretarias de Educação e programas sociais)

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

FAF - Federação da Agricultura Familiar

FAFI - Federação dos Agricultores dos Ex-Funcionários da Fazenda Itamarati

FETAGRE - Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FNE - Fórum Nacional de Educação

GRAMPS - Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INE - Instituto Nacional de Estatística (Portugal) ou Instituto Nacional de Estudos (variações em países lusófonos)

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAC - Movimento da Agricultura Camponesa

MAF - Movimento de Agricultores Familiares

MCP - Movimentos de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MPC - Ministério Público de Contas

MS- Mato Grosso do Sul

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NUESP - Núcleo de Educação, Saúde e Práticas Sociais

ONG - Organização Não Governamental

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

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

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

RBE - Revista Brasileira de educação

SEAPRE - Serviço de Atendimento Precoce

SED - Secretaria Estadual de Educação

SEDEA - Secretaria de Desenvolvimento e Assistência

SEE / MS - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UIAP - Unidade de Internação de Adolescentes de Ponta Porã

UNB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Olacyr Francisco de Moraes 36
Figura 2 - Imagens parciais da ex- propriedade particular de Olacyr de Moraes no Assentamento Itamarati II.....37
Figura 3 - Vista parcial da antiga Fazenda Itamarati, Ponta Porã – MS.....37
Figura 4 - Período de acampamento, ocupação do lote e o início de construção das casas em sistema de mutirão pela comunidade vinculada ao grupo CUT I.....41
Figura 5 - Imagem aérea do Distrito Nova Itamarati, Núcleo Agrovila.....51
Figura 6 - Associação dos Motoristas de Aplicativo Cooperita 22.....52
Figura 7 - Prédio da subprefeitura do Distrito Nova Itamarati.....52
Figura 8 - Pavimentação asfáltica no Núcleo Urbano do Distrito Nova Itamarati.....53
Figura 9 - Vista aérea do Distrito Nova Itamarati.....53
Figura 10 - Registros históricos antiga escola da Fazenda Itamarati 71
Figura 11 - Vista aérea da Escola Estadual Nova Itamarati – 2025.....81
Figura 12- Frei José Edson Domingos dos Santos e vida Eclesiástica 86
Figura 13 - Carta que enviou a sua irmã quando estava na ordem em Brasília.....87
Figura 14 - José Edson, sua irmã Maria Clara e seu cunhado Lúcio Kuhnen Meurer, e a direita seu posicionamento político ao lado do presidente Lula -2000 88
Figura 15 - Escola Prof. José Edson, adaptada no prédio que anteriormente funcionava como criadouro de coelhos da antiga Fazenda Itamarati (2002) 89
Figura 16 - E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos inaugurado em 2014.....91
Figura 17 - Salas de aula improvisadas no barraco de lona extensão José Edson futura escola Carlos Pereira.....97
Figura 18 - Prof. Carlos Pereira da Silva e seu envolvimento com a política.....99
Figura 19 - Obra publicada do professor Carlos Pereira da Silva em “Prêmios Poetas Brasileiros de Hoje 1984” no VI Concurso Raimundo Corrêa de Poesia.....99
Figura 20 - Vista aérea da E.E.Prof. Carlos Pereira da Silva (2022) 102
Figura 21 - Frota de ônibus escolar da E.E. Nova Itamarati.....114
Figura 22 - Frota de ônibus escolar da E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos.....115
Figura 23 - Frota de ônibus escolar da E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva.....115
Figura 24 - Acompanhamento do trajeto escolar – E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos.....117

Figura 25 - Acompanhamento dos estudantes da E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva durante o trajeto no turno matutino, nas comunidades Fetagre e Pecuária, Grupo 7 e 11 (MST).....118
Figura 26 - Acompanhamento do trajeto escolar dos estudantes da E.E. Nova Itamarati turno matutino Grupo Canaã.....119
Figura 27 - Acompanhamento do trajeto escolar dos estudantes da E.E. Nova Itamarati turno matutino – Fazenda Santa Virgínia 120
Figura 28- Embarque dos estudantes da E.E. Nova Itamarati turno vespertino acampamento as margens da rodovia MS/164.....121
Figura 29 - Embarque dos estudantes da Educação Especial para APAE - Ponta Porã...123
Figura 30 - Desafios no percurso escolar – E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva.....125
Figura 31 - E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos: projeto de horta, aquaponia e compostagem, feira do agricultor e manejo do solo.....160
Figura 32 - E.E. Nova Itamarati: projeto violão, grupo baileiros, banda distrital, judô e apresentações culturais.....160
Figura 33 - E.E.Prof. Carlos Pereira da Silva: atividades pedagógicas saberes das mulheres guardiãs da memória, receitas, sementes crioulas e práticas experimentais.....161
Figura 34 - E.E.Prof. Carlos Pereira da Silva: projeto de violão, baileiros, esporte e apresentação cultural.....161
Figura 35 - Registros fotográficos das Salas de Recursos Multifuncionais de três escolas do campo: (1) E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva; (2) E.E. Nova Itamarati; E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos.....162
Figura 36 - E.E. Nova Itamarati: projeto violão, grupo baileiros, banda distrital, judô e apresentações culturais.....162
Figura 37 - E.E.Prof. Carlos Pereira da Silva: atividades pedagógicas saberes das mulheres guardiãs da memória, receitas, sementes crioulas e práticas experimentais.....163
Figura 38 - E.E.Prof. Carlos Pereira da Silva: projeto de violão, baileiros, esporte e apresentação cultural.....163
Figura 39 - Registros fotográficos das Salas de Recursos Multifuncionais de três escolas do campo: (1) E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva; (2) E.E. Nova Itamarati; E.E. Prof. José Edson.....165
Figura 40 - Registros fotográficos das fachadas das escolas quanto a acessibilidade....166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação (2021-2025) 26
Gráfico 2 - Distribuição etária dos respondentes.....43
Gráfico 3 - Distribuição dos respondentes segundo gênero.....44
Gráfico 4 - Tempo de residência no Distrito Nova Itamarati.....44
Gráfico 5 - Nível de escolaridade.....45
Gráfico 6 - Acesso aos serviços de educação.....46
Gráfico 7- Participação em projetos de sustentabilidade vinculados à agricultura familiar.....49
Gráfico 8 – Interesse em participar de projetos sustentáveis.....49

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização geográfica de Ponta Porã.....32
Mapa 2 - Localização geográfica do Distrito Nova Itamarati.....35
Mapa 3 - Organização dos grupos sociais no território para contemplação dos lotes sorteados.....38
Mapa 4 - Comparativo das rotas de acesso entre as escolas do campo do Distrito Nova Itamarati.....113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas selecionadas.....27
Quadro 2 - Dados demográficos, socioeconômicos e educacionais do município de Ponta Porã/MS.....33
Quadro 3 - Números de alunos matriculados na E.E. Nova Itamarati.....82
Quadro 4 - Infraestrutura e materiais na E.E. Nova Itamarati.....82
Quadro 5 - Recursos humanos na E.E. Nova Itamarati.....83
Quadro 6 - Números de alunos matriculados na E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos.....92
Quadro 7- Infraestrutura e materiais da E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos.....92
Quadro 8 - Recursos humanos da E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos.....93
Quadro 9 - Números de alunos matriculados da E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva.....102
Quadro 10 – Infraestrutura e materiais da E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva.....102
Quadro 11 - Recursos humanos da E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva.....103
Quadro 12 - Coleta de dados sobre o tempo e os modais de deslocamentos utilizados para acesso às escolas do campo do Distrito Nova Itamarati.....109
Quadro 13 - Coleta de dados referente aos resultados do questionário SAEB em relação ao nível de escolaridade das famílias 170

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....15
1.1 Construção do objeto de pesquisa 21
1.2 Problematização e objetivos da pesquisa.....23
1.3 Abordagem teórico-metodológica.....23
1.4 Revisão de literatura.....27
1.5 Caracterização empírica do município de Ponta Porã: contexto geográfico, social e educacional.....32
1.6 Campo da pesquisa: o Distrito Nova Itamarati 35
1.7 Diagnóstico do campo de pesquisa.....42

2 IDENTIDADE: O CAMPONÊS, A TERRA E A EDUCAÇÃO.....54
2.1 Recorte da política pública da Educação do Campo 57
2.2 Trajetória da Educação Inclusiva no estado de Mato Grosso do Sul.....64
2.3 Educação do Campo na perspectiva da Educação Inclusiva.....68
2.4 Entre identidade e pertencimento: um estudo sobre o perfil dos estudantes do Distrito Nova Itamarati.....71

3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO NOVA ITAMARATI: três escolas, três histórias de um mesmo chão.....74
3.1 Transformação e permanência: desafios da E.E. Nova Itamarati sobre a ótica de um território marcado pela oligarquia.....74
3.2 Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos: uma conquista dos movimentos sociais do campo, enraizada nas lutas coletivas 84
3.3 Escola Estadual Professor Carlos Pereira da Silva: movimentos sociais e o direito de aprender no lugar onde se vive.....95

4 TRANSPORTE ESCOLAR PARA O ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO NOVA ITAMARATI.....105
4.1 O caminho até a escola: transporte escolar como garantia de direito.....105
4.2 Caminhos e vivências: o transporte escolar vivido e sentido na prática cotidiana dos estudantes do Distrito Nova Itamarati.....116

5 OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO NOVA ITAMARATI, PONTA PORÃ – MS.....127

5.1 O Projeto Político-Pedagógico da E.E. Nova Itamarati.....127

5.2 O Projeto Político-Pedagógico da E.E. Professor José Edson Domingos dos Santos.....138

5.3 O Projeto Político-Pedagógico da E.E. Professor Carlos Pereira da Silva.....151

5.4 Entre o prescrito e o vivido: o currículo em ação nas escolas do campo do Distrito Nova Itamarati sob a perspectiva da Educação Inclusiva.....159

5.5 Um olhar voltado para formação continuada dos professores: o que dizem os PPPs.....171

5.6 Limites materiais e imateriais entre Educação do Campo e Educação Inclusiva nos projetos político-pedagógicos.....174

5.7 Possibilidades de Reestruturação e Avanços.....177

6 CONSIDERAÇÕES 179

REFERÊNCIAS 185

1. INTRODUÇÃO

A oferta de uma educação de qualidade aos povos do campo tem sido uma temática discutida ao longo dos últimos anos, ganhando força na atualidade, proporcionando uma reflexão profunda por meio de encontros e debates que abordam propostas de uma educação para a população campesina em suas especificidades econômicas, sociais e culturais. Esses debates não se limitam apenas aos aspectos educacionais, mas também envolvem uma análise das condições de vida e dos direitos dos povos do campo.

Durante muito tempo, a educação do campo foi negligenciada, sendo tratada de forma secundária pelas políticas educacionais em vigor no país. No entanto, a partir do final da década de 1990, começamos a observar mudanças significativas, e diversos espaços públicos foram criados com o intuito de abordar a temática da educação do campo, o que indicava uma nova perspectiva em relação a esse direito. Um marco importante nesse processo foi o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o apoio da Universidade de Brasília (UnB) e de outras entidades que questionavam o modelo de educação ofertado às comunidades rurais. Em 1998, foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que passou a promover e articular ações conjuntas voltadas à escolarização dos povos do campo, em âmbito nacional, bem como à formação inicial e continuada de educadores em exercício na Educação do Campo e Quilombola, além da expansão da oferta da Educação de Jovens e Adultos, por meio da proposta pedagógica Saberes da Terra.

> O 1º Encontro Nacional, que contou com a presença de pesquisadores de 24 estados da federação brasileira, possibilitou-nos aprofundar este debate a partir dos eixos temáticos: O Campo da Educação do Campo; A Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e Sindicais; Escola do Campo e Pesquisa do Campo. Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão (MOLINA, 2006, p.9).

Os encontros discursavam sobre o modelo de educação oferecidos às áreas rurais, não bastavam ter escolas no campo, era necessário a implementação de políticas educacionais específicas para as populações camponesas, que apresentavam altos índices de analfabetismo, sob um currículo de ensino pautado nos interesses da classe dominante,

instrumento de reprodução do “status e poder”, ficando em privação quase absoluta do saber escolar.

> A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p. 14, grifos do autor).

Com o surgimento da Revolução Industrial[1] (1760-1840) e posteriormente a chamada Revolução Verde[2] (1960-1970), intensificada pelas ações dos grandes latifundiários (principais responsáveis pela concentração fundiária mecanizada nos polos industriais) surge também o setor da indústria rural, vinculado à produção agrícola de insumos, ferramentas, máquinas, adubos químicos e venenos, culminando para o crescimento da agroindústria e a “modernização” da produção no campo.

Nesse cenário, os camponeses, muitas vezes expulsos ou expropriados, passam a oferecer a mão de obra barata, impulsionados pelo forte avanço do capitalismo. Os filhos dos camponeses deixam suas terras, subordinando-se aos novos trabalhos nas indústrias, e devido a isso, ocorre uma crescente urbanização e consequentemente um grande movimento migratório. A educação rural passa então, a receber iniciativas denominado "ruralismo pedagógico[3]" (1930-1945), uma proposta de ensino integrada às condições agrícolas, com o objetivo de fixar o homem no campo. Essa ideia de fixar o homem no campo, oferecendo uma educação voltada para o manejo da terra, ocorre por um modelo pedagógico “domesticador” de dominação e dominado, que impõe aos povos do campo uma educação rural reduzida a “escolinha da roça”, desvinculada da realidade local, específicas para a submissão empresariais, evidenciando as distinções entre os grupos, restando aos camponeses um ensino precário, como podemos observar na Lei 5.692/1971:

---

[1] A Revolução Industrial foi iniciada de maneira pioneira na Inglaterra, a partir da segunda metade do século XVIII, e atribui-se esse pioneirismo aos ingleses pelo fato de que foi lá que surgiu a primeira máquina a vapor, em 1698, construída por Thomas Newcomen e aperfeiçoada por James Watt, em 1765.)

[2] Revolução Verde consistiu na modernização da agricultura em escala global, efetivada por meio da incorporação de inovações tecnológicas na produção. Teve como base as sementes geneticamente modificadas, os maquinários agrícolas e os insumos químicos, como fertilizantes e agrotóxicos.

[3] O Ruralismo Pedagógico emergiu no início do século XX, entre as décadas de 1920 -1930, como um movimento educacional voltado à adaptação do ensino às condições do meio rural. No Brasil, foi fortalecido nos anos 1930 -1945, por educadores ligados à Escola Nova, como Anísio Teixeira, que propunham uma educação integrada ao contexto socioeconômico do campo, valorizando práticas pedagógicas aplicadas à realidade rural.

> Art. 47. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por Lei.
>
> Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.
>
> Art. 50. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado. (BRASIL, 1971, cap.VI).

Diante disso, observamos que o Estado brasileiro demonstrou pouco empenho na implementação de um sistema educacional que atendesse às necessidades dos sujeitos do campo. As formulações das leis e diretrizes contribuíram pouco para as escolas em áreas rurais, evidenciando o esquecimento e o descaso com os povos do campo, tendo em vista a concepção de uma "educação bancária"[4], que utilizava uma proposta pedagógica urbanizada e currículos alheios à sua realidade. Observa-se ainda, uma visão patronal, em que os conteúdos urbanos são considerados superiores, modernos e interessantes, enquanto o campo é desqualificado pelas políticas públicas educacionais, e nesse contexto, a educação rural era vista como algo simples, destinada à população tida como atrasada e subordinada à classe dominante.

> 1. Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações geral; 2. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação a escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio - moral; 3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos. (LEITE, 1999, p. 55-56).

[4] Refere-se ao modelo educacional em que o professor "deposita" conhecimento nos alunos, sem promover uma participação crítica e reflexiva.

A partir das observações de Leite (1999), a Educação do Campo percorreu caminhos desvinculados da realidade dos sujeitos do campo, diante da desestruturação dos componentes curriculares e das dificuldades no acesso. Isso devido ao fato de haver poucas escolas nas áreas rurais, a maioria delas distantes e precárias, o que ocasionou desmotivação, abandono e, consequentemente, elevou o índice de analfabetismo entre os povos do campo, por meio de uma proposta pedagógica desarticulada das vivências e dos saberes territoriais.

Nos anos que se seguem, entre as décadas de 1930 e 1932, a educação rural passou por transformações impulsionadas pelos interesses da economia, fortemente influenciada pela ideologia da modernização no campo. Esse processo ocorreu em decorrência do crescimento acelerado da Revolução Industrial no país, que redefiniu as dinâmicas do trabalho e da ocupação territorial. Nesse período, uma grande massa de camponeses migrou para as cidades em busca de melhores oportunidades de emprego, intensificando as tensões sociais. Assim, os embates entre as camadas populares se acirraram, enquanto os ruralistas, por sua vez, se apoiavam no discurso do esquecimento e da exclusão do povo campesino pelo poder público, caracterizado pelo abandono e por um currículo enviesado, voltado prioritariamente para as áreas urbanas, este, por sua vez, passou a ser a base real das discussões, o que proporcionou uma reflexão mais profunda sobre a necessidade de elaborar uma política educacional direcionada aos camponeses, uma proposta de ensino específica para as escolas de áreas rurais.

Essa concepção pedagógica passou a ser questionada pelos movimentos populares que ganharam força nos anos de 1950 e 1960, sendo estes: os Movimentos de Cultura Popular (MCP) – do qual participou Paulo Freire, o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e os Centros Populares de Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Assim, a partir desses movimentos, o currículo predominante até então, passou a ser pauta de diálogos e lutas por mudanças nas políticas públicas educacionais, entre esses anos (1950 e 1960), as discussões, debates e as organizações desses movimentos, contribuíram decisivamente para o novo projeto educacional voltado aos povos do campo, sendo entendida e redefinida como uma educação dentro de um processo de transformação humana, englobando os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, que resultou para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1958, sendo Paulo Freire o relator, apoiado pelas classes populares, viabilizando várias discussões, entre elas, o descompasso de um modelo de educação ofertado ao campo. Freire contrapõe o

modelo de educação urbana voltado à área rural, sob a ótica de que ambas se dão em contextos diferenciados, em realidades distintas.

Nesse sentido, Freire defende a ideia de que a educação é uma ação cultural, responsável pelo processo de humanização dos sujeitos, "oprimidos ou opressores", e essas ações culturais, não podem estar desvinculadas das realidades desses sujeitos, "possibilitar a estas a compreensão crítica da realidade" (FREIRE, 2003, p.95). A perspectiva da pedagogia de Freire propõe adentrar o campo popular, a realidade do sujeito, com o olhar voltado para a liberdade, sobre o contexto de repressão que se vivia, devido à ditadura militar (1964-1985), não apenas pautada no movimento popular, mas na igreja, amparada pela teologia da libertação, que teve papel fundamental nesse período, reforçando os movimentos sociais no Brasil. Nesse percurso histórico, difundiu-se em todo o país a defesa de uma educação comprometida com a humanização, a justiça social, e a emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos.

Diante disso, as relações entre a pedagogia de Freire e a Teologia da Libertação tornam-se fortes entre os movimentos populares contra a repressão, e posteriormente nos anos 1980 os movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) torna-se um movimento robusto e articulado em defesa das situações sofridas pelos camponeses. Dessa forma, por meio dos movimentos populares, se delineia uma nova concepção de compreender a educação, que até outrora se configurava como ensino ruralizado "qualquer coisa serve para esse povo". Discutia-se a pobreza, a negação de direito educacional que por décadas esteve alheio às especificidades dos povos do campo; debatia-se amplamente a conjuntura das políticas públicas que contribuíam para os processos de desumanização desses sujeitos. Neste sentido, é necessário humanizar e legitimar as dimensões políticas e pedagógicas da educação básica do campo, para que ela se coloque na luta pelos direitos, "[...]a educação básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, à cultura produzida socialmente" (ARROYO, 2004, p.17)".

Nessa perspectiva, a sociedade passa a compreender, que a construção de uma Educação do Campo deve ocorrer a partir de uma perspectiva pedagógica humanizadora e transformadora, fundamentada no olhar crítico da sociedade camponesa e nos territórios que a compõem. Esses sujeitos, imersos em suas culturas e realidades específicas, não se contentam com uma escola ruralizada, improvisada e com conteúdo urbanos, mas compreendem a necessidade de que o ensino seja planejado às suas realidades e aos desafios que enfrentam no campo.

À luz do exposto, compreendemos que a proposta pedagógica imposta ao campo não se traduzia como garantia de direitos, era necessário considerar as atividades ocorridas no território. Essas mudanças passaram a fazer parte desse novo pano de fundo educacional, conforme apresenta a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, em que o Estado admite um novo paradigma para a escola no meio rural no artigo 5º.

> As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas a diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (CNE/CEB, 2008, p. 1)

Assim, entendemos que a Educação do Campo é um processo educativo que se constrói e se consolida por meio da organização dos movimentos sociais dos povos do campo, que reivindicam uma educação específica para o campo, buscando uma pedagogia que esteja dentro da sua realidade de vida e da produção do campo, nos anseios dos movimentos sociais, como agentes transformadores da própria história. Neste contexto, desejo explanar por meio deste estudo a Educação do Campo na perspectiva da Educação Inclusiva, questão inerente, que também surge como um desdobramento natural de lutas e enfrentamentos para a garantia de direitos de uma educação para todos, independente das condições sociais, intelectuais, físicas ou geográficas.

No contexto da Educação do Campo, a implementação de uma Educação Inclusiva envolve o enfrentamento das desigualdades estruturais que marcam a vida das populações que vivem nesses territórios. Esses obstáculos significativos apontam para a necessidade urgente de uma reflexão aprofundada sobre como implementar práticas educacionais inclusivas que atendam às realidades e às especificidades dos estudantes do campo, levando em consideração sua cultura, território e condições de vida. Portanto, a pesquisa busca contribuir para ampliação acerca da construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo, na perspectiva da Educação Inclusiva no Distrito Nova Itamarati. Apresento a seguir a organização desta pesquisa.

O primeiro capítulo dedica-se à introdução, apresentando a construção do objeto de pesquisa, a problematização, os objetivos, a abordagem teórico-metodológica adotada, a revisão de literatura, a caracterização empírica do município de Ponta Porã e do Distrito Nova Itamarati, incluindo o diagnóstico do campo de pesquisa, no sentido de compreender as questões sociais, econômicas e culturais presente no território.

O segundo capítulo diz respeito a identidade do camponês, a sua relação com a terra e com a educação. Nele apresento o percurso histórico da política educacional de inclusão no Estado do Mato Grosso do Sul, destacando avanços, descontinuidades e os desafios de implementação dessas políticas, bem como o perfil dos estudantes do Distrito Nova Itamarati, suas trajetórias de vida e vínculos com o território.

O terceiro capítulo, apresento as escolas do campo do Distrito Nova Itamarati, destacando sua trajetória histórica, as formas de organização e suas intersecções com o território. Contemplam-se, ainda, aspectos relacionados à infraestrutura, aos recursos humanos e materiais, bem como ao papel do envolvimento da comunidade na transformação e na permanência da Educação do Campo.

O quarto capítulo, abordo o transporte escolar como elemento central para a garantia do direito à educação dos estudantes das escolas do campo do Distrito Nova Itamarati, como instrumento de equidade territorial, fundamental para a permanência e participação dos estudantes nas atividades pedagógicas e complementares. Apresento também, a análise de acompanhamento dos trajetos realizados pelos estudantes das escolas investigadas, no sentido de compreender o cotidiano, os desafios e as vivências dos educandos durante os deslocamentos realizados.

O quinto capítulo analisa os Projetos Político-Pedagógicos das escolas do campo do Distrito Nova Itamarati, investigando como a Educação do Campo dialoga com a Educação Inclusiva, com olhar voltado às práticas curriculares, gestão escolar e formação de professores, identificando convergências e tensões prescritas nos PPPs.

1.1 Construção do objeto de pesquisa

O interesse pelo tema emergiu na imbricação por dois vieses; o primeiro de cunho identitário ao território, sendo filha de assentados oriunda de uma família com baixa escolarização moradores na área rural, onde os estudos se deram de forma precária e o nível instrucional limitou-se a antiga 2ªsérie; o segundo viés decorre da minha atuação profissional em duas escolas do campo na região, onde passei a observar diretamente a articulação entre as condições históricas de formação do assentamento, a infraestrutura disponível, a composição social das famílias e o papel das unidades escolares neste contexto territorial. Esses elementos compõem o pano de fundo necessário para compreender a escola como um direito social e político, considerando as diversidades socioterritoriais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de

reconhecer as diferenças - sejam elas físicas, cognitivas, sociais ou culturais- assegurando a participação efetiva de todos os estudantes no processo educativo.

Filha de assentada e já graduada em Pedagogia passei a desenvolver a docência na época ainda Assentamento Itamarati no ano de 2013. As reflexões produzidas pelos estudos adquiridos ganharam novas dimensões na medida em que ministrava as disciplinas e me reintegrava das vivências dos estudantes e suas lutas diárias para frequentar a escola. Em 2014, sentindo a necessidade de aprofundar meus conhecimentos, iniciei a graduação em Ciências Humanas e Sociais, com especialização em Educação do Campo (2015–2018), na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande.

Este percurso visou à apropriação de saberes formativos frente às particularidades da Educação do Campo e à compreensão das especificidades do ensino nessa modalidade. Ao término da graduação e em decorrência da atuação docente, passei a observar o crescimento de estudantes ingressando gradativamente nas escolas de Educação do Campo na região. Nesse sentido, encontrei no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na Linha de Pesquisa I: Educação e Diversidade, a oportunidade para o aprofundamento teórico. Desta feita, conciliando os interesses pessoais de pesquisa com as sugestões apresentadas pela orientadora, foram sendo construídos e delimitados o tema e o campo de investigação do trabalho ora apresentado.

A pesquisa direciona-se às três escolas do campo localizadas no Distrito Nova Itamarati, compreendendo que, embora estejam inseridas em um mesmo território, possuem trajetórias históricas e processos de constituição distintos. Uma das instituições possui origem vinculada à antiga Fazenda Itamarati, enquanto as outras duas emergem das lutas e reivindicações protagonizadas pelos movimentos sociais do campo durante o processo de organização do assentamento.

Assim, a definição das três escolas fundamenta-se na necessidade de compreender as diferentes expressões da Educação do Campo presente no território investigado, bem como estabelecer análises comparativas relacionadas a organização político-pedagógica e às relações construídas entre escola, comunidade e território.

Desse modo, a investigação insere-se no amplo campo das políticas públicas educacionais, à luz da Educação Inclusiva, tendo como temática: *A Organização Político-Pedagógica das Escolas do Campo do Distrito Itamarati na Perspectiva da Educação Inclusiva.*

1.2 Problematização e objetivos da pesquisa.

O problema da pesquisa, portanto, situa-se nos impasses existentes nas intersecções entre os desafios apresentados pelas escolas do campo do Distrito Nova Itamarati, pergunta-se: As propostas pedagógicas das escolas do campo estão em consonância com o currículo da Educação do Campo? A oferta de serviços do transporte escolar nas unidades escolares garante atendimento a todos os estudantes, inclusive àqueles que vivem em áreas mais remotas? E de que forma os PPPs orientam a jornada formativa dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva?

Dessa forma, a pesquisa tem *como objetivo geral* analisar as práticas discursivas e não discursivas presentes nas Propostas Político-Pedagógicas das escolas do campo do Distrito Nova Itamarati, sob a perspectiva das identidades culturais, territoriais e das diversidades. Para alcançar o objetivo geral, elencam-se os seguintes *objetivos específicos:* a) Identificar no repositório ANPED, produções acadêmicas na Revista Brasileira de Educação, os estudos relacionados à Educação do Campo em interseção com à Educação Inclusiva; b) Reconhecer as unidades escolares do Distrito Nova Itamarati sob os aspectos histórico, político e pedagógico; c) Verificar, a partir dos registros documentais das escolas, como essas instituições compreendem e expressam seu papel enquanto currículo à Educação do Campo comprometida com o território. Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter analítico, orientada pela perspectiva crítica da Educação do Campo à Educação Inclusiva.

1.3 Abordagem teórico-metodológica.

Esta pesquisa está fundamentada teoricamente na corrente do materialismo histórico-dialético. Entendemos por materialismo histórico-dialético a partir das contribuições de Frigotto:

> [...] é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa "doutrina" ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não apriorísticas, mas construídas historicamente. (FRIGOTTO, 2010, p. 73).

Para Frigotto (2010), a dialética situa-se no plano da realidade e no plano histórico, sob a forma de uma trama de relações contraditórias, conflitantes, bem como de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. Nessa concepção teórica, compreende-se que a Educação do Campo é fruto das lutas dos movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento da Agricultura Familiar (MAF), do Movimento da Agricultura Camponesa (MAC), dentre outros, que lutaram por uma proposta de ensino em oposição à hegemonia das políticas educacionais orientadas pelos interesses da classe dominante, marcada pela concentração fundiária e pelas relações desiguais presentes no campo brasileiro desde o período da colonização.

Entendemos que os movimentos sociais nas lutas por uma educação de qualidade nas escolas do campo foram protagonistas que mudaram a realidade do ensino dos camponeses, e estes devem propor em seus documentos uma condição pedagógica que possa reafirmar os vínculos entre as lutas pela terra, pelos territórios, pelas identidades coletivas, individuais, e pelas especificidades dos sujeitos ali apresentados, "[...] são avanços políticos na concepção de educação que passam a orientar os currículos, a organização dos tempos espaços, as didáticas". (CALDART,2012, p.736).

Justifica-se, bibliográfica com base em material já elaborado que busca olhar para o momento específico da materialização ou concretização das políticas públicas educacionais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretaria Estadual de Educação (SEE/MS). Em articulação com a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental ocorreu por intermédio da análise de documentos institucionais, como os Regimentos Internos (RI) e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das três unidades escolares, acessados por meio do site da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, constituindo-se como fontes públicas de investigação. Nesse sentido, conforme Lüdke e André (1986), a pesquisa documental possibilitou o desenvolvimento dos estudos com base em uma análise criteriosa dos documentos institucionais, permitindo compreender como essas instituições delineiam e apresentam suas propostas educativas.

> Ainda sobre a pesquisa documental, embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11, p.13).

A investigação procurou aprofundar a compreensão sobre como as escolas estruturam suas abordagens pedagógicas e administrativas, considerando o contexto da Educação do Campo numa perspectiva inclusiva. Para tanto, elaborou-se um instrumento de coleta de dados via plataforma Google Forms, com o objetivo de reunir informações para subsidiar o diagnóstico do campo de pesquisa. A estrutura e os procedimentos de aplicação desse instrumento são detalhados em seções específicas ao longo deste trabalho. Complementarmente, adotou-se a abordagem da pesquisa participante, que promoveu o envolvimento ativo junto aos sujeitos no processo investigativo. Essas etapas resultaram em análises descritivas que compõem este estudo, em decorrência dos trajetos escolares realizados diariamente pelos estudantes para acesso e permanência na escola. As análises contemplam aspectos relacionados ao uso do transporte escolar, à quilometragem percorrida, aos horários e à infraestrutura, elementos que possuem implicações diretas na vida escolar e social dos estudantes.

De acordo com Araújo (2010) o ato de conhecer envolve a relação entre um sujeito que quer conhecer algo (sujeito cognoscente) e um objeto a ser conhecido (objeto cognoscível), em que o sujeito passa a se apropriar do objeto e constrói conceitos que não são o objeto real, mas a representação dele. Ainda nas palavras da autora, essa representação pode assumir feições das mais variadas, dependendo do sujeito que a constrói do momento histórico em que ele vive, das experiências teórico-práticas que possui, bem como da área do conhecimento que está sendo investigada:

> É essencial perceber que é uma construção mediada pelas percepções do sujeito (investigador) que constrói o objeto (objeto de pesquisa); portanto, se dois sujeitos diferentes investigarem o mesmo fenômeno, em busca das mesmas questões, as respostas poderão ser diferentes. (ARAÚJO, 2010, p.13).

De acordo com Morin (2000, p.88):

> [...] há efetivamente a necessidade de um pensamento que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes, que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar.

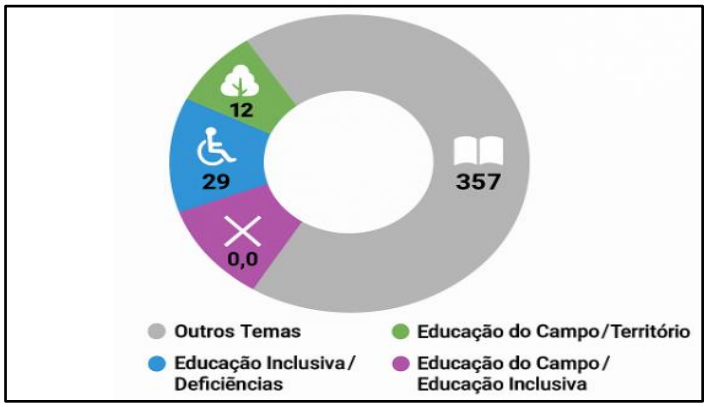
Nessa perspectiva, o objetivo foi observar, in loco aspectos relacionados à infraestrutura, organização institucional, dinâmicas pedagógicas, bem como conversas informais com a gestão escolar, equipe pedagógica, comunidade escolar, que, embora não configuraram como entrevistas formais, mas contribuíram para ampliar a compreensão sobre o contexto histórico das instituições objetos de pesquisa. Quanto a

revisão de literatura, esta constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento deste estudo, possibilitando o mapeamento dos conhecimentos já produzidos sobre a temática investigada e contribuindo para o aprofundamento das discussões que orientam a pesquisa. Além das produções relacionadas à Educação do Campo à luz da Educação Inclusiva, também foram incorporadas as contribuições de Ademir Terra (2009), fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais, históricas e territoriais relacionadas à formação do Assentamento Itamarati e às lutas empreendidas pelas populações camponesas no território investigado.

A construção do corpus desta pesquisa iniciou-se com a definição do recorte temporal de 2021 a 2025, aplicado às bases da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), utilizando a Revista Brasileira de Educação como fonte principal. O critério de busca consistiu em acessar cada edição anual a partir de 2021, iniciando pela edição 26, na qual foram identificados 74 artigos. Esses artigos foram organizados em arquivos separados registrando os autores e temas de cada publicação.

A mesma estratégia foi adotada para os anos subsequentes: 2022, edição 27 (85 artigos); 2023, edição 28 (84 artigos); 2024, edição 29 (94 artigos); e 2025, edição 30 (61 artigos), totalizando 398 artigos publicados no período de 2021 a 2025. Em seguida, cada título foi analisado detalhadamente, em que separei os artigos de acordo com a relevância do estudo. Foram utilizadas como palavras-chave “Educação do Campo”, “Educação Inclusiva” e “Intersecções da Educação do Campo versos Educação Inclusiva”. Para reduzir possíveis margens de erro, todos os artigos foram copiados para um arquivo à parte, organizados por ano, e revisados cuidadosamente utilizando a ferramenta de busca e as palavras-chave.

Gráfico1 – Distribuições dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação (ANPED), segundo categorias temáticas (2021-2025).



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Dentre os 398 achados 41 artigos foram selecionados, sendo 29 com ligação direta à Educação Especial e o termo Inclusão, 12 faziam menção a Educação do Campo à Territórios. Quanto as intersecções da Educação do Campo à Educação Inclusiva não foram identificadas temas que dialogassem estritamente nessa vertente. Após a aplicação desses critérios de seleção por título, foi realizado a leitura dos resumos dos textos os quais foram organizados em uma pasta específica para compor a revisão de literatura. Por fim foram selecionadas de forma criteriosa, duas pesquisas por tratarem a Educação do Campo em sua dimensão multicultural, bem como para refletir sobre a organização político-pedagógica das escolas do campo sob o viés de práticas inclusivas, formativas e emancipadoras, voltadas à valorização da diversidade, abordagem que dialoga com minha pesquisa por se tratar de uma Educação do Campo à diversidade sobre o viés de práticas inclusivas nas escolas do campo.

Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas.

Ano	Título do Artigo	Autores
2022	Narrativas biográficas na formação docente do campo: memórias e experiências do curso Escola da Terra Capixaba	Gerke, Janinha; Foerste, Erineu; Souza, Adriano Ramos de Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
2024	Quando a educação se torna uma necessidade para além de um direito universal: interface entre campo acadêmico e ação coletiva camponesa na constituição da Educação Diferenciada	Meneses, Alcione Sousa Universidade Federal do Pará (UFPA)

Fonte: Revista Brasileira de Educação – ANPED. Elaborado pela autora (2025).

1.4 Revisão de literatura

Os artigos selecionados como instrumentos balizadores para essa pesquisa, são produções que dialogam com as questões fundamentais para compreender a Educação do Campo em interface com as práticas inclusivas à diversidade. Embora não utilizem diretamente os termos “Educação do Campo à luz da Educação Inclusiva”, ou ainda, “Intersecções da Educação do Campo à Educação Inclusiva em suas temáticas, os discursos que emergem dessas produções provocam reflexões significativas acerca das

propostas pedagógicas, das ações didático-pedagógicas e formação docente voltadas aos diferentes territórios.

Nesse sentido, optou-se por produções que nos permitem refletir sobre como a Educação do Campo e a atenção à pluralidade têm sido abordadas em contextos distintos, remetendo-nos às práticas inclusivas à diversidade. O primeiro artigo de Gerke, Foerste e Souza (2022), intitulado *"Narrativas biográficas na formação docente do campo"*, situa-se no contexto da Educação do Campo no estado do Espírito Santo, abordando o Programa Escola da Terra, criado em 2012 em parceria com universidades como a UFRGS e a UFMA. O programa foi incorporado em 2015, adotando o termo "Capixaba" e passando a ofertar o curso de formação continuada para educadores das escolas do campo da região, vinculado ao Departamento de Linguagens, Culturas e Educação da UFES.

Gerke, Foerste e Souza (2022) abordam questões centrais da formação continuada, concebida a partir das lutas sociais pela educação dos povos camponeses e da necessidade de consolidar uma escola do campo que reconheça o território, a cultura e a identidade dos sujeitos como dimensões fundamentais do processo educativo. Para os autores, a formação docente deve ser valorizada a partir do conhecimento construído na prática social, reconhecendo o território camponês como espaço legítimo de produção de saberes. Nesse contexto, as experiências formativas se fundamentam nas narrativas biográficas, nas memórias e nas histórias de vida dos professores e professoras-educadoras, considerando a formação docente também como um ato de reconstrução identitária e de resistência.

> Para nós, o trabalho com as narrativas biográficas tem-se revelado potente por reunir pesquisa e formação, colocando o sujeito pesquisador/a e professor/a-educador/a em formação numa relação dialógica. As experiências narradas revelam o modo como são mobilizados os saberes, fazeres, memórias, em favor de uma aprendizagem no contexto da vida e profissão. É, pois, nesse movimento - e no do que dele se produz - que nos sentimos enredados e motivados a empreender ações, cujas experiências partilhadas constituem fonte de conhecimento no processo da formação docente do campo. (GERKE; FOERSTE; SOUZA, 2022, p. 6).

Pensar a Educação do Campo à luz da Educação Inclusiva, em diálogo com autores Gerke, Foerste e Souza (2022), é refletir sobre a prática pedagógica docente enquanto espaço de formação crítica, comprometida e contextualizada. A formação continuada dos professores, conforme autores, provoca o compromisso com a valorização identitária das histórias e memórias desses profissionais, bem como autogestão, a luta

coletiva e a transformação social. Trata-se, portanto, de uma experiência que articula formação, pesquisa e ação social, fortalecendo os vínculos entre saber acadêmico e saber popular, consolidando um modelo formativo centrado no sujeito camponês em sua história.

Do mesmo modo, o artigo de Meneses (2024), *"Quando a educação se torna uma necessidade para além de um direito universal"*, apresenta uma abordagem situada na região da Transamazônica e Xingu, no estado do Pará", que ao analisar o processo histórico voltados à educação diferenciada, evidencia que esse movimento emerge das experiências formativas gestadas por povos e comunidades tradicionais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), grupos indígenas, quilombolas e agricultores familiares. Discute a educação diferenciada do campo, articulando teoria acadêmica e ação coletiva camponesa como prática emancipatória, voltada às necessidades concretas das comunidades camponesas.

A pesquisa apresentada pela autora evidencia o papel dos povos e comunidades tradicionais como agentes ativos na construção de políticas educacionais, ao destacar uma concepção de educação que reconhece e valoriza o contexto sociocultural dos sujeitos, suas formas próprias de organização e as demandas específicas da comunidade.

Desse modo, compreender a educação diferenciada — articulada aos princípios da Educação Inclusiva — não se limita à organização curricular propriamente dita. Trata-se de um instrumento político dotado de "voz" ativa, na medida em que reconhece, valoriza e fortalece a comunidade, ao incorporar saberes locais, tradições e experiências de vida. Tal compreensão orienta as escolhas pedagógicas acerca do que ensinar, por que ensinar, como ensinar e para quem ensinar, especialmente quando a educação se afirma como uma necessidade social, cultural e humana para além de um direito universal

Em decorrência disso, ao direcionarmos nosso olhar para a política pública da Educação Inclusiva, compreende-se que ela se efetiva quando respeita as particularidades de cada grupo, ao adaptar currículos, metodologias e práticas pedagógicas às experiências de vida concreta. Estudos de Gerke, Foerste e Souza (2022) destacam a centralidade das memórias e vivências dos professores na constituição do saber pedagógico, reconhecendo trajetórias diversas e reforçando a importância de uma formação que valorize o pluralismo de experiências, a identidade do campo e as histórias de vida que nascem do território.

De forma complementar, Meneses (2024) aponta que a educação diferenciada deve transcender o caráter formal de um direito universal, articulando teoria acadêmica e ação coletiva camponesa, respondendo às necessidades concretas das comunidades,

considerando fatores culturais, sociais e políticos que afetam a aprendizagem e a participação dos estudantes.

Para Meneses, numa perspectiva inclusiva, a inclusão não se limita ao acesso formal à escola, mas implica a incorporação efetiva das identidades, saberes e territórios camponeses no âmbito acadêmico e nas políticas públicas. Nesse modelo, a educação se torna uma prática de legitimação epistemológica e política, em que os sujeitos do campo deixam de ser meros objetos de políticas e passam a ser autores de conhecimento, utilizando a educação como instrumento de resistência, autonomia e preservação de suas formas de vida em exercício de seus direitos.

Essas reflexões convergem em torno de eixos que orientam essa pesquisa, como a formação continuada de professores, as práticas pedagógicas contextualizadas e a valorização da cultura local na construção do conhecimento, assumindo perspectivas que propõe uma pedagogia do movimento, capaz de integrar saberes e experiências culturais ao projeto educativo, articulando a Educação do Campo à Educação Inclusiva, reconhecendo o território em sua diversidade cultural e múltiplas formas de produção de saberes.

As pesquisas de Gerke, Foerste e Souza (2022) e de Meneses (2024) integram o cabedal teórico desta investigação por oferecerem importantes aportes analíticos que não apenas fundamentam teoricamente este trabalho, mas possibilitam refletir sobre situações semelhantes — ou contrastantes — às vivenciadas no território investigado. Essa articulação contribui para aprofundar a compreensão do papel das escolas do campo enquanto espaços de formação, inclusão e resistência, evidenciando em que medida as propostas educativas, à luz das práticas inclusivas, incorporam — ou deixam de incorporar — as experiências, saberes e identidades dos sujeitos que vivem e aprendem nesse território.

Investigar as escolas do campo do Distrito Nova Itamarati implica refletir sobre como essas instituições, situadas em um dos maiores assentamentos do país, dialogam com as identidades e especificidades culturais dos educandos, para além das diferenças físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas.

Produzir pesquisa nesse contexto exige um olhar atento às dualidades que caracterizam a oferta da Educação do Campo, considerando as complexidades que emergem de um território marcado, simultaneamente, pelo avanço do agronegócio e pelas práticas de subsistência da agricultura familiar. Essa dualidade pode se refletir nos

Projetos Político-Pedagógicos das instituições, indicando possíveis tensões e desafios na articulação entre a escola que se busca inclusiva e o território que a constitui.

A interseção entre a Educação do Campo à Educação Inclusiva amplia e reforça o papel emancipatório da escola, ao considerar as especificidades culturais, sociais, cognitivas e identitárias dos sujeitos envolvidos. Pensar a Educação Inclusiva no território, implica compreender que as escolas do campo não emergem de uma lógica meramente institucional, mas de um processo histórico de luta e organização coletiva fruto da resistência dos movimentos sociais que reivindicam o direito à educação como parte da conquista da terra, da dignidade e da cidadania.

Essa reflexão por meio do aprofundamento teórico das pesquisas analisadas, convoca à necessidade de repensar aspectos estruturantes, como a formação docente, o transporte escolar, as condições de acessibilidade, a proposta pedagógica e o currículo contextualizado, elementos essenciais para que a inclusão se efetive de forma concreta e não apenas normativa. Cada um desses fatores evidencia que a Educação Inclusiva, quando pensada no território camponês, precisa dialogar com a realidade concreta dos sujeitos, com os desafios geográficos e sociais e com o compromisso ético de promover uma educação para todos e com todos, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade de modos de viver, produzir e aprender, fundamentando-se no diálogo permanente entre saberes tradicionais e científicos.

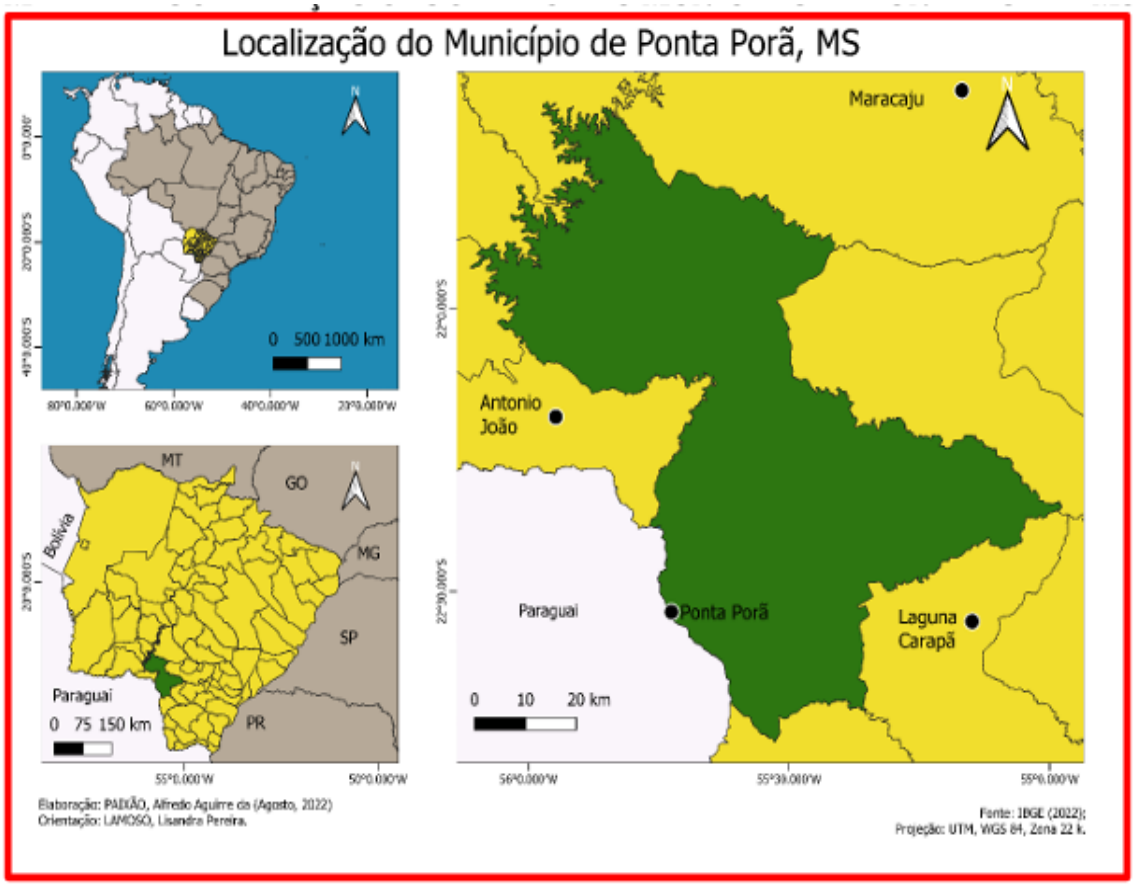
Nesse sentido, a pesquisa busca explicitar as propostas organizacionais presentes nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas investigadas, abrangendo desde seus fundamentos teórico-metodológicos até seus princípios orientadores e formas de operacionalização no cotidiano escolar. Procura compreender como esses documentos articulam teoria e prática, planejamento e ações pedagógicas, evidenciando os pressupostos que orientam a organização do trabalho educativo e a construção das práticas de ensino. Além disso, busca analisar as particularidades de cada contexto escolar, reconhecendo as especificidades sociais, culturais, econômicas e territoriais que permeiam a realidade das comunidades do campo.

Nessa perspectiva, examinam-se os fenômenos multidimensionais que se manifestam no território, considerando as dinâmicas sociais, culturais e educativas que, bem como a constituição da identidade da escola do campo e sua relação com os sujeitos que nela vivem e atuam.

1.5 Caracterização empírica do município de Ponta Porã: contexto geográfico, social e educacional.

O município de Ponta Porã, localizado na região sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul, constitui-se como um território de grande relevância estratégica, tanto em escala estadual quanto internacional. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), integra a microrregião de Dourados e a mesorregião do Sudoeste do estado, estando posicionado na latitude 22º 32' 10" S e longitude 55º 43' 32" W, com altitude de 655 metros. A sede municipal encontra-se a aproximadamente 326 km da capital, Campo Grande, com acesso facilitado por rodovias estaduais e federais, o que favorece o fluxo de pessoas, bens e serviços.

Mapa 1: Localização geográfica de Ponta Porã.



Fonte: IBGE (2022). Elaboração: Paixão, Alfredo Aguirre (ago. 2022).

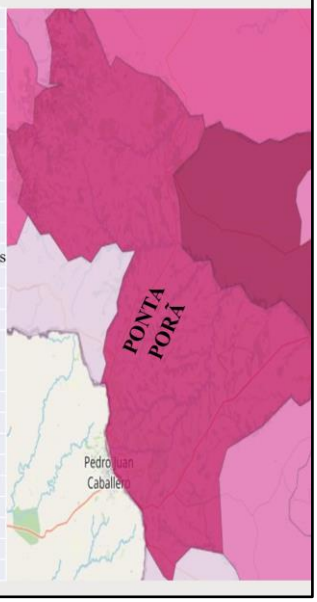
Um dos aspectos mais singulares de Ponta Porã é sua configuração fronteiriça, que faz limite direto com a cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero, linha internacional marcada por fronteira seca. Ponta Porã faz divisa com os municípios sul-mato-grossenses de Antônio João, Aral Moreira, Laguna Carapã, Dourados e Maracaju, compondo uma rede territorial interligada que reforça sua importância geopolítica na região com posição

geográfica por intensas mobilidades populacionais e sua interculturalidade, reflexo da convivência entre brasileiros e paraguaios em um mesmo espaço urbano.

Quadro 2 – Dados demográficos, socioeconômicos e educacionais do município de Ponta Porã.

CÓDIGO DO MUNICÍPIO 5006606 - GENTÍLICO PONTA-PORANENSE - ANIVERSÁRIO 18 DE JULHO
PREFEITO EDUARDO ESGAIB CAMPOS (2025)

TERRITÓRIO	
Área da unidade territorial [2023]	5.359,274 km²
População no último censo [2022]	92.017 pessoas
População estimada [2024]	97.577 pessoas
Área urbana	79.687 pessoas
Área rural	12.330 pessoas
Município	Ponta Porã
Mesorregião [2021]	Sudoeste de Mato Grosso do Sul
Microrregião [2021]	Dourados
SAÚDE	
Mortalidade Infantil [2022]	20,06 óbitos por mil nascidos vivos
Internações por diarreia pelo SUS [2022]	88,0 internações por 100 mil habitantes
Estabelecimentos de Saúde SUS [2009]	21 estabelecimentos
ECONOMIA	
PIB per capita [2021]	52.713,01 R$
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2010]	0,701
Salário médio mensal dos trabalhadores formais [2022]	2,2 salários mínimos
EDUCAÇÃO	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	96,90%
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2023]	5,2
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2023]	4,3
Matrículas no ensino fundamental [2023]	17.135 matrículas
Matrículas no ensino médio [2023]	4.332 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2023]	908 docentes
Docentes no ensino médio [2023]	403 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2023]	34 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2023]	16 escolas



Fonte: IBGE e demais bases oficiais. Organizado pela autora (2025).

De acordo com dados preliminares da amostra do Censo 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Ponta Porã possui uma população total de 92.017 habitantes, desse total, 79.687 residem na zona urbana e 12.330 vivem na zona rural, sob uma área territorial de 5.359,274 km².

Conforme os dados apresentados no quadro, a distribuição demográfica revela que aproximadamente 86,6% da população reside na área urbana (79.687 habitantes), enquanto 13,4% vivem na zona rural (12.330 habitantes). Essa concentração urbana aponta para a importância da infraestrutura e dos serviços públicos nas áreas centrais, bem como a necessidade de garantir direitos básicos aos moradores do campo tendo em vista o aumento gradativo de pessoas na região. Em 2022, o município apresentou uma taxa de mortalidade infantil de 20,06 óbitos por mil nascidos vivos, número que permanece acima da média considerada aceitável pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que são de 10 óbitos por mil nascidos vivos.

Esse dado indica a necessidade de ações mais efetivas voltadas à saúde materno-infantil, com foco em acompanhamento pré-natal, atendimento pediátrico e estrutura hospitalar especializada. Ainda no setor da saúde, destaca-se a taxa de internações por diarreia no Sistema Único de Saúde (SUS), que foi de 88 internações por 100 mil

habitantes em 2022. Esse indicador sugere a permanência de desafios relacionados ao saneamento básico, ao acesso à água potável e à promoção da saúde preventiva.

A estrutura municipal conta com 21 estabelecimentos de saúde vinculados ao SUS (dados de 2009). Considerando o crescimento populacional e os atuais indicadores de saúde, essa quantidade revela-se insuficiente, evidenciando a necessidade de expansão e qualificação dos serviços de saúde prestados à população.

No que diz respeito aos indicadores econômicos, o município apresentou no ano de 2021, um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R$ 52.713,01, valor considerado expressivo no contexto regional. Esse desempenho econômico pode estar diretamente associado à sua posição estratégica na fronteira com o Paraguai, que favorece o comércio internacional, bem como à relevância da atividade agropecuária e monocultura na região. No entanto, ao observar o salário médio mensal dos trabalhadores formais registrado com média entre 2,2 salários-mínimos no ano de 2022, possibilita perceber uma disparidade entre o crescimento econômico e a distribuição da renda, revelando a persistência de desigualdades socioeconômicas no mercado de trabalho.

Essa disparidade é mais perceptível quando analisamos o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que, com base nos dados de 2010, apresenta o valor de 0,701. Esse índice, considerado médio, revela que o município ainda enfrenta desafios significativos em três dimensões fundamentais do desenvolvimento humano: saúde, educação e renda. Assim, embora os indicadores econômicos apontem para certo dinamismo, principalmente pela vocação produtiva e comercial da região, os dados demonstram a urgência de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade de vida da população, de forma a garantir um crescimento mais equitativo e sustentável.

De acordo com os dados mais recentes, a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos, registrada em 2010, foi de 96,9%. Este indicador demonstra uma cobertura significativa na faixa etária correspondente ao ensino fundamental, sugerindo que a maioria das crianças está inserida no sistema educacional formal. Em relação aos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referentes ao ano de 2023 apontam para resultados que, embora expressivos em termos de acompanhamento nacional, ainda se situam abaixo da meta estabelecida pelo Ministério da Educação, que é de 6,0 para essa etapa. No município, a nota alcançada nos anos iniciais foi de 5,2 enquanto os anos finais do ensino fundamental obtiveram 4,3. Esses números abrem margem para o aprofundamento de análises relacionadas à progressão da aprendizagem,

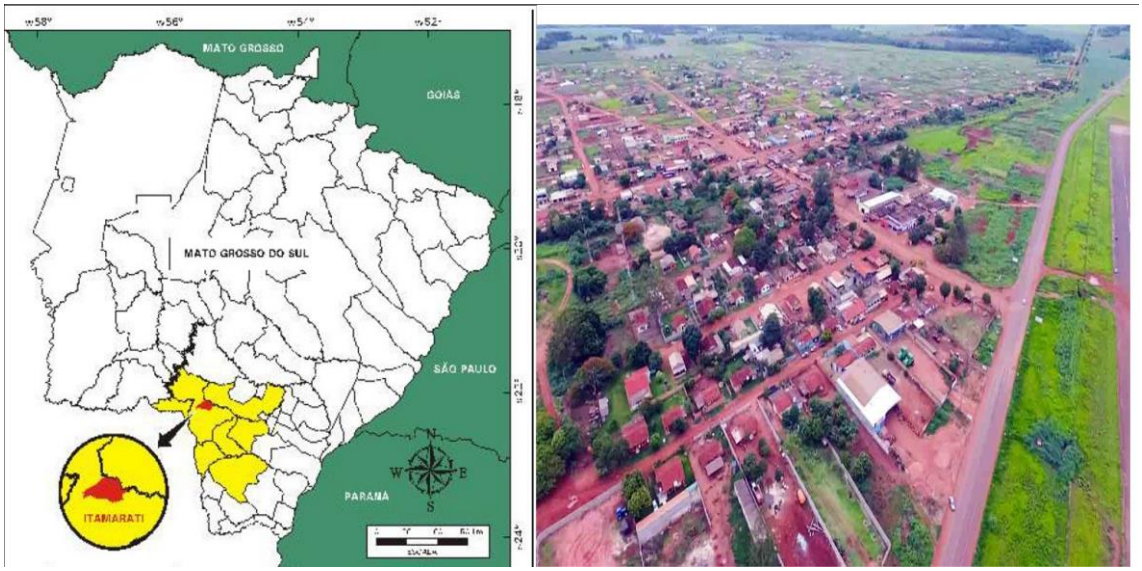
ao desempenho dos alunos ao longo da escolarização e à possível incidência de fatores que interferem na continuidade e na qualidade do processo educativo.

A distribuição desses indicadores em um território marcado por contrastes de produção agrícola, convida a refletir sobre as condições específicas da Educação do Campo. O Distrito Nova Itamarati, situado em área rural e de grande extensão territorial, constitui um espaço que merece atenção no contexto desta análise. As condições estruturais das escolas, o número de docentes, a formação profissional adequada ao contexto do campo, as práticas pedagógicas, são aspectos que podem variar significativamente em relação às unidades escolares localizadas neste território.

Além disso, é possível considerar que fatores externos à escola, como características socioeconômicas das famílias, distâncias percorridas pelos alunos, e as demandas relacionadas ao trabalho no campo, podem exercer influência sobre os índices educacionais da região. Esses elementos, quando observados de forma integrada aos dados censitários, permitem ampliar o campo de investigação quanto às particularidades e aos desafios enfrentados pelas escolas do campo do Distrito Nova Itamarati no município de Ponta Porã. Dessa forma, os dados apresentados têm a pretensão de indicar um ponto de partida para análise aprofundada que envolva variáveis educacionais, territoriais e sociais, buscando construir uma base sólida para este estudo.

1.6 Campo da pesquisa: o Distrito Nova Itamarati

Mapa 2 – Localização Geográfica do Distrito Nova Itamarati



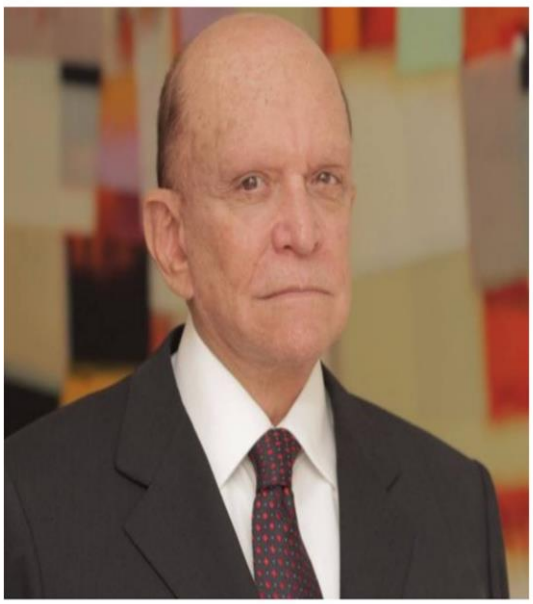
Fonte: Embrapa 2022

O Distrito Nova Itamarati, está situado na Rodovia Estadual MS-164, a aproximadamente 50 quilômetros do município de Ponta Porã, no Estado de Mato Grosso do Sul, localiza-se na faixa de fronteira do arco central com o Paraguai, criado oficialmente pela Lei Municipal nº 3.912, de 2015, tem sua origem na antiga Fazenda Itamarati, cujas terras foram adquiridas por meio de processos de desapropriação de compra e venda iniciados em 2000 e concluídos em 2004. Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a área total possui 65 mil hectares, distribuídos em 2.818 lotes rurais.

> O assentamento Itamarati I e II possui mais de 65 mil hectares e 2.818 lotes. É resultado da obtenção das terras da antiga Fazenda Itamarati, por meio das modalidades de desapropriação e compra e venda, iniciadas em 2000 e finalizadas em 2004. (BRASIL. Casa Civil, 2022).

Esse território é fruto das mobilizações promovidas por diversos movimentos sociais ligados à reforma agrária, entre os quais destacam-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Associação dos Moradores e Funcionários da Fazenda Itamarati (AMFFI), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), os Funcionários Associados da Fazenda Itamarati (FAFI). A atuação conjunta dessas organizações fora determinante para a efetivação do processo de formação do assentamento, que na época as terras pertenciam ao empresário Olacyr de Moraes (1931-2015).

Figura 1 - Olacyr Francisco de Moraes



O empresário Olacyr Francisco de Moraes nasceu em Itápolis, interior do estado de São Paulo, no dia 1º de abril de 1931, tornou-se um dos maiores produtores individual de soja do mundo ao apostar no potencial agrícola na região Centro-Oeste do país, aproveitando a grande cheia de 1973 do rio Mississipi, que devastou as lavouras dos Estados Unidos.

Investiu na pesquisa e produção de grãos e algodão em uma época em que poucos acreditavam no potencial do solo da região. "O resultado de seu empenho fez com que ele ganhasse o apelido de 'O Rei da Soja, considerado um dos maiores empresários visionários da região Centro Oeste do país.

Fonte: Eliária Andrade / Agência o Globo
Foto: Eliária Andrade - 16/06/2015

Fonte: Revista eletrônica o globo.com, matéria e nota de pesar de seu falecimento no Hospital Israelita Albert Einstein, São Paulo ano de 2015.

Figura 2 - Imagens parciais da ex- propriedade particular de Olacyr de Moraes, antiga Fazenda Itamarati, localizada no Assentamento Itamarati II.



Fonte: Fernanda Schifelbein (2025)

A antiga Fazenda Itamarati, atual Distrito Nova Itamarati, era referência devida sua ampla estrutura produtiva, laboratórios agrícolas, maquinários modernos (galpão que foi adaptado e hoje funciona a escola Nova Itamarati) e desenvolvimento de pesquisas voltadas ao cultivo de soja, milho e algodão. Entre as décadas de 1980 e 1990, o empresário enfrentou graves dificuldades financeiras que o levou à perda gradual de parte de seu patrimônio.

Figura 3 - Vista parcial da **a**ntiga Fazenda Itamarati, Ponta Porã – MS, atualmente Agrovila.



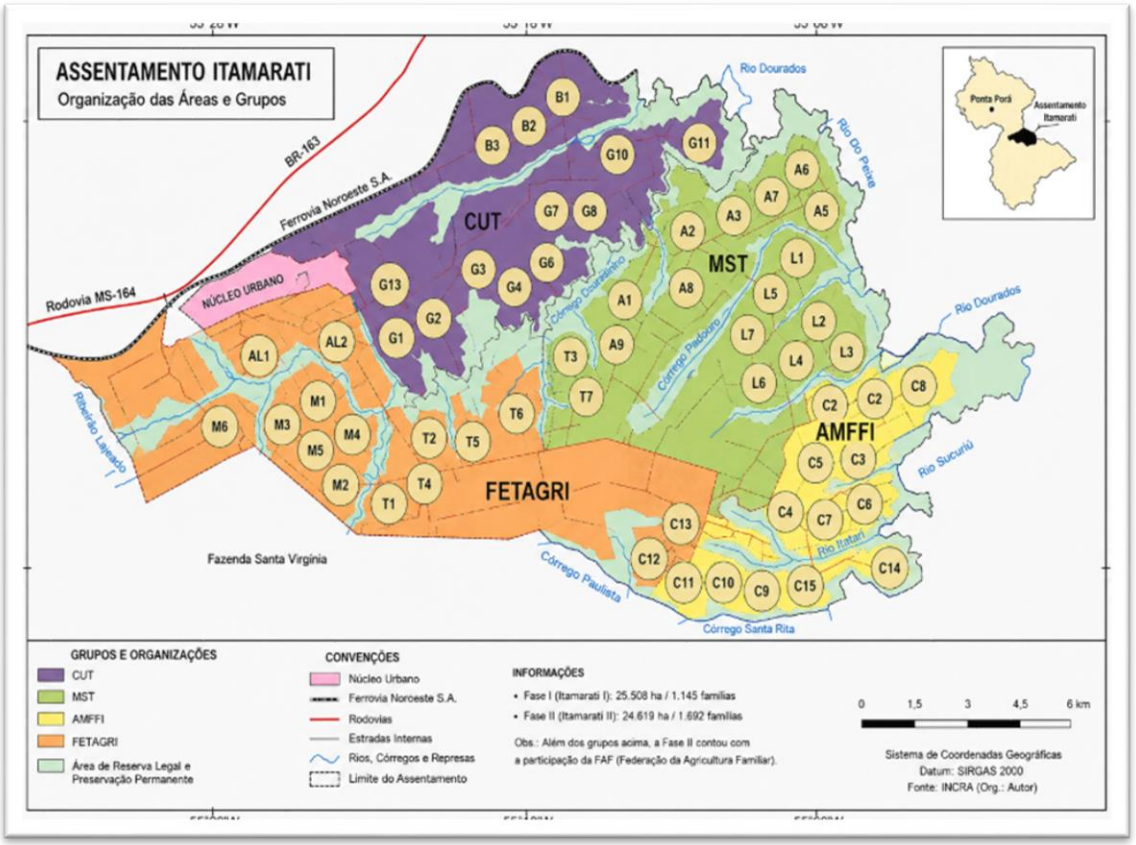
Fonte: Terra (2009, p. 71), fotografia de Estúdio Franco.

Nesse contexto, a Fazenda Itamarati foi vendida ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária em forma de negociação em abatimento de dívidas relacionadas principalmente a financiamentos e débitos agrícolas ligados ao governo federal, especialmente ao PESA (Programa Especial de Saneamento de Ativos), além de compromissos com bancos privados.

> A aquisição da Fazenda Itamarati para fins da reforma agrária ocorreu no momento em que o governo federal formulava uma política explicitamente para a agricultura familiar, alcançando-a ao centro das propostas de desenvolvimento rural (TERRA, 2010, p. 191).

A fase I do projeto, denominado Assentamento Itamarati I, contemplou 1.145 famílias reunindo integrantes da CUT, MST, FETAGRI e da Associação dos Ex-Moradores e Funcionários da Fazenda Itamarati (AMFFI), que reivindicavam parte das terras como indenização trabalhista. Já a fase II, conhecida como Assentamento Itamarati II, iniciou-se em 2003, além dos movimentos já presentes na primeira etapa, essa fase também incluiu a participação dos Funcionários Associados da Fazenda Itamarati (FAFI).

Mapa 3 - Organização dos grupos sociais no território para contemplação dos lotes sorteados



Fonte: TERRA (2009, p. 152).

Conforme podemos observar os grupos sociais foram organizados no território de forma diferenciada, o que evidencia a dinâmica de distribuição dos lotes sorteados entre as organizações representadas sobre modelo de gestão orientada pelo Incra. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) representou cerca de 320 famílias; a Central Única dos Trabalhadores (CUT) 280 famílias; a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI) 395 famílias e a Associação dos Moradores e Funcionários da Fazenda Itamarati (AMFFI) 150 famílias, que compôs um grupo único, formado por ex-funcionários da antiga Fazenda Itamarati, que passou a reivindicar o direito de acesso à terra, sendo incluído no Programa Nacional de Reforma Agrária. Dessa forma, a constituição do Assentamento Itamarati foi marcada pela presença de diferentes grupos sociais, cujas trajetórias, experiências e formas de organização contribuíram para a construção da identidade do território.

As memórias familiares compartilhadas por integrantes da CUT que participaram do processo de acampamento corroboram as análises de Terra (2019), ao evidenciarem que a conquista da terra significava muito mais do que a obtenção de um lote. Para muitas famílias, representava a possibilidade de reconstruir suas vidas, garantir o sustento familiar e fortalecer os vínculos de pertencimento ao território. Nessa perspectiva, a luta pela terra não se restringia ao acesso a um meio de produção, mas constituía-se como um projeto de vida pautado pela esperança de melhores condições de existência para as gerações futuras.

Segundo Terra (2019), um dos aspectos mais significativos do Assentamento Itamarati era justamente a diversidade social de seus moradores. O território passou a reunir trabalhadores oriundos de diferentes acampamentos, ex-funcionários da antiga Fazenda Itamarati, famílias vinculadas aos sindicatos rurais, pequenos agricultores, trabalhadores urbanos em situação de vulnerabilidade econômica e os chamados brasiguaios, brasileiros que retornaram do Paraguai em busca de novas oportunidades. Essa pluralidade de origens e experiências contribuiu para a constituição de um espaço social complexo, marcado por distintas concepções sobre trabalho, produção e organização comunitária.

Entre as entidades participantes do processo de assentamento, a CUT destacou-se por organizar famílias ligadas ao sindicalismo rural, adotando critérios que priorizavam trabalhadores com experiência ou vínculo comprovado com atividades agrícolas. A seleção dos participantes não dependia exclusivamente da indicação dos sindicatos, sendo também realizada por meio de avaliações internas nos acampamentos. Tal procedimento

buscava assegurar que as famílias possuíssem condições de adaptação às atividades produtivas desenvolvidas no assentamento.

A FETAGRI, por sua vez, concentrou o maior número de famílias assentadas, reunindo trabalhadores provenientes de diversas regiões de Mato Grosso do Sul. Entre os beneficiários encontravam-se também brasiguaios que retornaram ao Brasil após experiências de trabalho agrícola no Paraguai, todavia o MST, diferentemente das demais entidades, possuía uma estrutura organizativa mais consolidada, composta por setores específicos voltados à educação, saúde, produção e mobilização social. As famílias vinculadas ao movimento eram oriundas de diversos acampamentos espalhados pelo estado e, em muitos casos, permaneceram durante anos aguardando.

A organização do grupo da AMFFI, apresentava características singulares, por se tratar dos antigos trabalhadores da Fazenda Itamarati. A associação surgiu a partir da mobilização daqueles que, após a fragmentação da propriedade, passaram a reivindicar o direito de permanecer na área onde haviam trabalhado durante grande parte de suas vidas.

Nesse sentido, compreender a formação do Distrito Nova Itamarati exige considerar não apenas os aspectos institucionais da reforma agrária, mas também as experiências vividas pelas famílias que participaram desse processo. As narrativas construídas a partir da memória dos sujeitos assentados, articuladas às contribuições teóricas de Terra (2019), permitem compreender que a terra representou, para muitos, a conquista de um espaço de produção, pertencimento, identidade e construção de novas perspectivas de vida.

Assim, a antiga fazenda, símbolo do agronegócio brasileiro, transformou-se em um território de reforma agrária marcado pela presença de agricultores familiares, movimentos sociais e comunidades rurais que passaram a construir novas formas de organização social, pautadas na luta pela terra, pelo direito à vida e pela dignidade.

Os acampamentos constituíram importantes espaços de resistência e organização coletiva, exercendo pressão sobre o Governo Federal e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária para a desapropriação e destinação da área à reforma agrária, em que as famílias participantes eram oriundas de diversas regiões, tanto de Mato Grosso do Sul quanto de outros estados brasileiros. Como resultado desse processo de mobilização, luta e negociação, o Assentamento Itamarati foi oficialmente negociado em 2001, implantado em 2002 e consolidado em 2004, com a aquisição da área correspondente à Itamarati II.

Esse processo marcou uma das mais importantes experiências de reforma agrária do estado de Mato Grosso do Sul, reunindo diferentes grupos sociais e trajetórias de vida em torno da construção de um novo território, fundamentado no acesso à terra, na busca por melhores condições de vida no campo, fortalecendo a organização comunitária, e a consolidação de novas formas de desenvolvimento social, econômico e educacional.

Figura 4 – Imagens desde o período de acampamento até ocupação do lote e o início de construção das casas coletivamente em sistema de mutirão pela comunidade vinculada ao grupo CUT I



Fonte: Dona Clarice Garcia da Silva grupo Paranhos Cut I. (2025)

Nesse processo, a busca pelo direito à terra e por melhores condições de vida representou, para muitas famílias não apenas o acesso ao lote, mas também a construção de dignidade, trabalho, sobrevivência e reconhecimento social em uma sociedade historicamente marcada por profundas desigualdades sociais. Atualmente (2025), o Distrito Nova Itamarati caracteriza-se como um polo de grande diversidade cultural, resultado da migração de pessoas oriundas de diversas cidades do estado e de outras regiões do país. Sua economia é fortemente baseada na agricultura e na pecuária, com destaque para as áreas de exploração coletiva, que ocupam entre 50% e 70% da área total dos lotes. Nessas áreas, são cultivadas principalmente soja e milho em sistemas irrigados e de sequeiro, bem como atividades produtivos voltados à pecuária leiteira, apicultura, piscicultura, olericultura, fruticultura e cultivo de erva-mate.

Diante desse cenário, e com o objetivo de aprofundar a compreensão das dinâmicas educacionais e socioeconômicas do território investigado, optou-se por realizar, previamente à análise do campo empírico da pesquisa, uma investigação diagnóstica voltada à identificação das particularidades territoriais, sociais e educacionais do Distrito Nova Itamarati.

1.7 Diagnóstico do campo de pesquisa.

O diagnóstico do campo de pesquisa constituiu-se como uma etapa indispensável, tendo como finalidade subsidiar o recorte analítico e assegurar maior aderência à realidade local em que as unidades escolares estão inseridas, compreendendo também a dimensão política e as características demográficas, sociais e educacionais do território. Para tanto, foi elaborado um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, estruturado em seis blocos temáticos, com foco na caracterização do território.

O instrumento de pesquisa foi disponibilizado por meio da plataforma Google Forms[5] e amplamente divulgado em redes sociais e grupos comunitários locais, estratégia que favoreceu a acessibilidade e ampliou o alcance da coleta. O período de aplicação estendeu-se de 1º a 31 de outubro de 2024, permitindo a obtenção de uma amostra diversificada e representativa. Os dados obtidos nessa etapa diagnóstica enriqueceram significativamente a compreensão da realidade investigada, oferecendo subsídios consistentes para orientar, fundamentar e aprofundar a análise das práticas pedagógicas e das políticas de inclusão educacional no contexto das escolas do campo ao longo da investigação. Cada bloco temático do questionário abordou um aspecto específico da vida e das perspectivas dos respondentes, permitindo uma análise mais profunda dos temas investigados. O *bloco 1* foi dedicado a informações demográficas e socioeconômicas, abordando questões sobre idade, gênero, nível de escolaridade, tempo de residência e atividades econômicas predominantes na região, visando analisar o perfil dos participantes entre diferentes grupos da comunidade.

O *bloco 2* focou em questões ambientais, investigando problemas que impactam diretamente a comunidade, como desmatamento, poluição, falta de água potável e

[5]Acesso a pesquisa diagnostica: https://docs.google.com/forms/d/1CSMSK2S_9dJiKf1VH5hEitdbNlP3zpoQRQa4Z25BB2w/viewanalytics

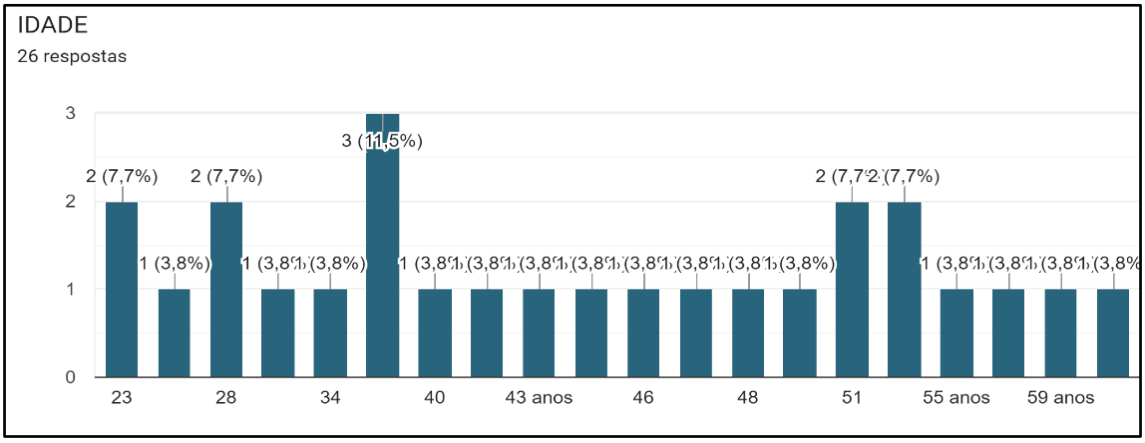
preservação de áreas naturais próximas, com intuito de compreender os desafios ambientais enfrentados pelos moradores e o acesso a recursos essenciais.

Explorando as potencialidades e oportunidades locais, o *bloco 3* examinou os recursos naturais abundantes, as práticas sustentáveis em andamento e as atividades econômicas com potencial de desenvolvimento, como o turismo ecológico e a agricultura orgânica, no sentido de identificar possíveis áreas de crescimento e recursos utilizados de forma sustentável pela comunidade. No *bloco 4***,** as perguntas centraram-se nas propostas para intervenções futuras, abordando melhorias percebidas como urgentes, tais como a criação de novas oportunidades de emprego, aprimoramento de infraestrutura e o acesso à educação, sendo este de fundamental importância para mapear as prioridades da comunidade e seus interesses por iniciativas de desenvolvimento sustentáveis na região.

O *bloco 5* investigou o engajamento comunitário e a governança local, abordando a organização e liderança comunitária, a comunicação nas tomadas de decisões e a participação em projetos governamentais ou de ONGs voltados ao desenvolvimento sustentável. Por fim, o *bloco 6* foi composto por perguntas abertas, com o objetivo de captar as visões de futuro e sugestões para a sustentabilidade ambiental, econômica e social da comunidade. Perguntas como "O que é essencial para garantir a sustentabilidade?", foram formuladas para explorar ideias potenciais referente ao desenvolvimento socioeconômico e sustentável no Distrito Nova Itamarati. A divisão em blocos e a combinação de perguntas abertas e fechadas proporcionaram um levantamento robusto, com dados quantitativos e qualitativos para uma análise mais profunda sobre as experiências e expectativas dos participantes.

Quanto aos dados demográficos na região do Distrito.

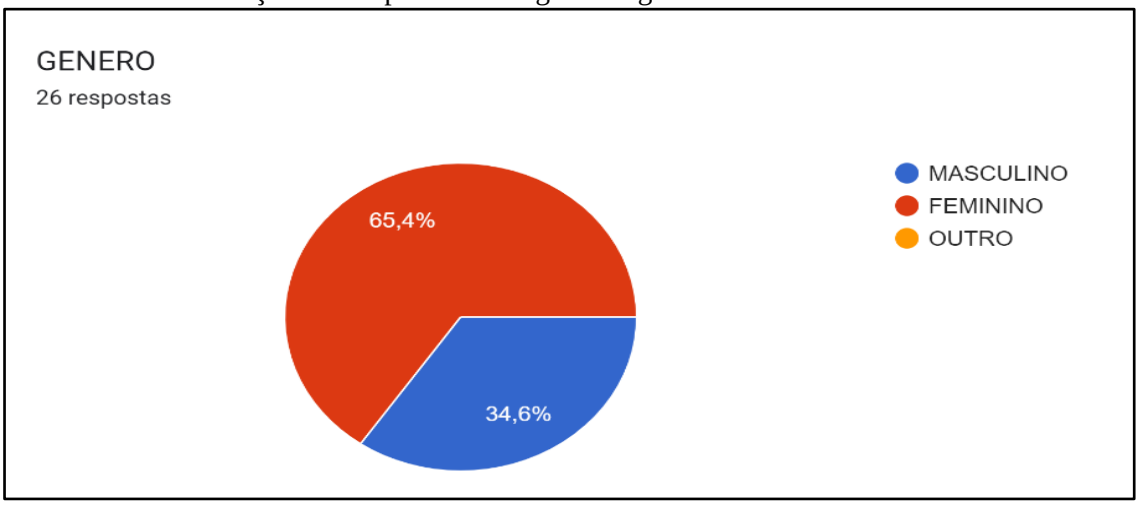
Gráfico 2 -Distribuição etária dos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa organizado pela autora (2025)

O gráfico de idade mostra uma distribuição equilibrada entre os respondentes, com idades variando amplamente entre 23 e 59 anos. A maior concentração está na faixa dos 34 anos, que corresponde a 11,5% do total. Esse dado pode indicar que a população participante é variada em termos etários, o que favorece uma diversidade de perspectivas na análise, já que cada faixa etária pode ter experiências e opiniões distintas sobre a comunidade. Quanto ao gráfico de gênero, observa-se que 65,4% dos participantes se identificaram como do gênero feminino, enquanto 34,6% como masculino.

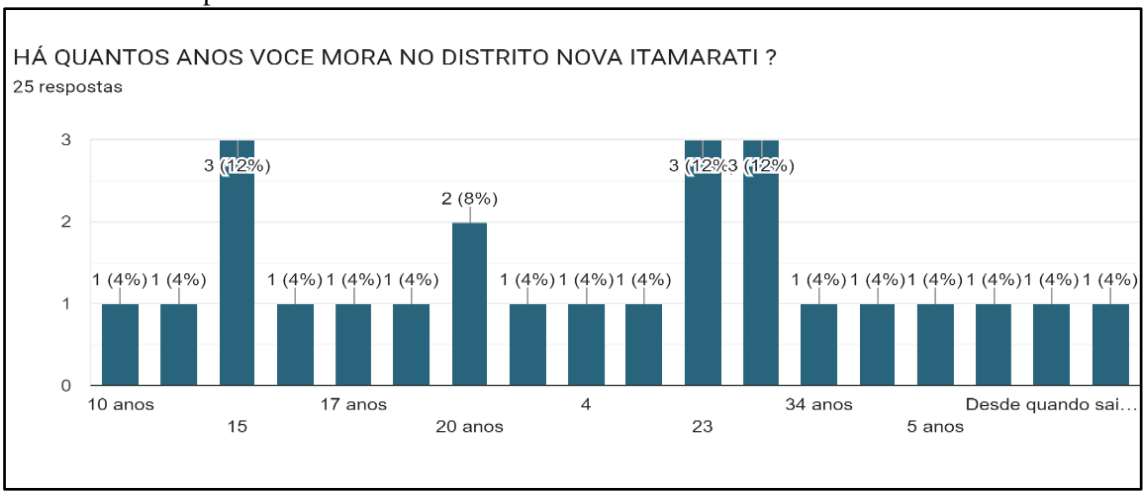
Gráfico 3 – Distribuição dos respondentes segundo o gênero.



Fonte: Dados da pesquisa organizado pela autora (2025)

Essa predominância feminina pode refletir uma maior participação das mulheres em questões comunitárias e nas respostas à pesquisa. Esse dado é relevante para entender a dinâmica social e a influência do gênero feminino na participação das atividades locais.

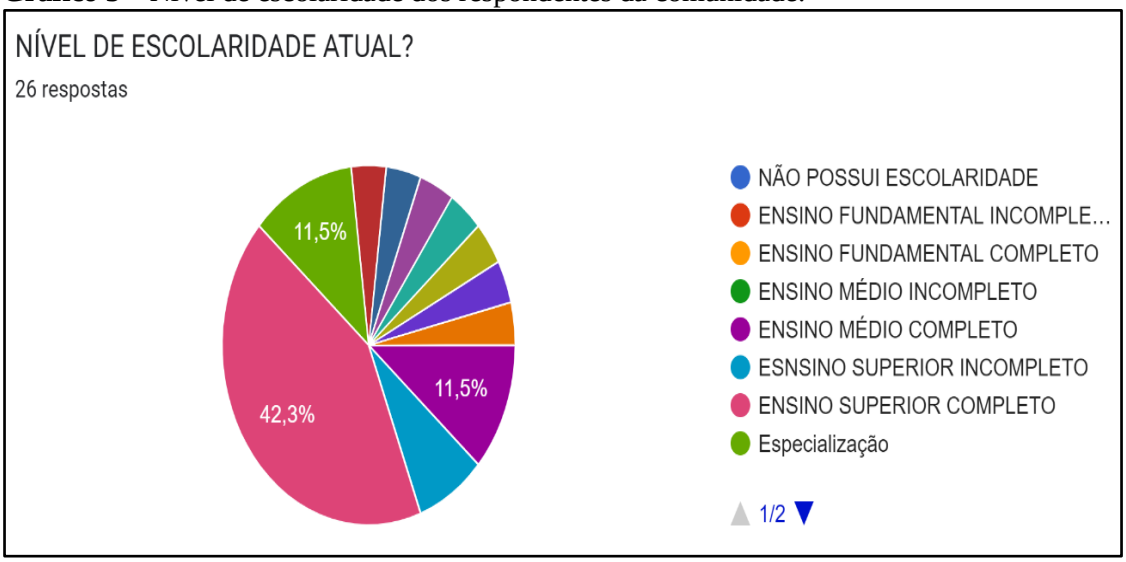
Gráfico 4 – Tempo de residência no Distrito Nova Itamarati.



Fonte: Dados da pesquisa organizado pela autora (2025)

Sobre o tempo de residência no Distrito Nova Itamarati, nota-se uma distribuição diversa, com algumas concentrações nas faixas de 15 anos e 23 anos (ambas com 12%). Isso indica que há residentes tanto antigos quanto mais recentes, o que pode ser relevante para compreender diferentes níveis de engajamento e conhecimento sobre as questões ambientais, econômicas e de governança locais. Moradores de longa data podem trazer percepções históricas e conhecimentos locais profundos, enquanto novos residentes podem oferecer visões frescas e sugestões baseadas em experiências de outras comunidades.

Gráfico 5 – Nível de escolaridade dos respondentes da comunidade.



Fonte: Dados da pesquisa organizado pela autora (2025).

Ao analisarmos os dados sobre o nível de escolaridade dos participantes da pesquisa, podemos observar não apenas os níveis de escolaridade preenchidos, mas também a ausência de respostas em alguns níveis educacionais. Esses níveis não respondidos podem fornecer informações relevantes sobre o perfil educacional do Distrito Nova Itamarati e as possíveis limitações ou desafios em relação ao acesso à educação. Vamos detalhar os pontos principais:

Ensino Superior Completo (42,3, %), esse é o nível mais frequente entre os participantes, sugerindo que uma parte significativa da população adulta atingiu um grau elevado de escolaridade, no que diz respeito a *Especialização (11,5%),* indicaram ter especialização, o que é um sinal de que alguns moradores estão buscando qualificações adicionais pós o ensino superior, possivelmente para avançar em suas áreas profissionais ou buscar oportunidades de melhoria na comunidade.

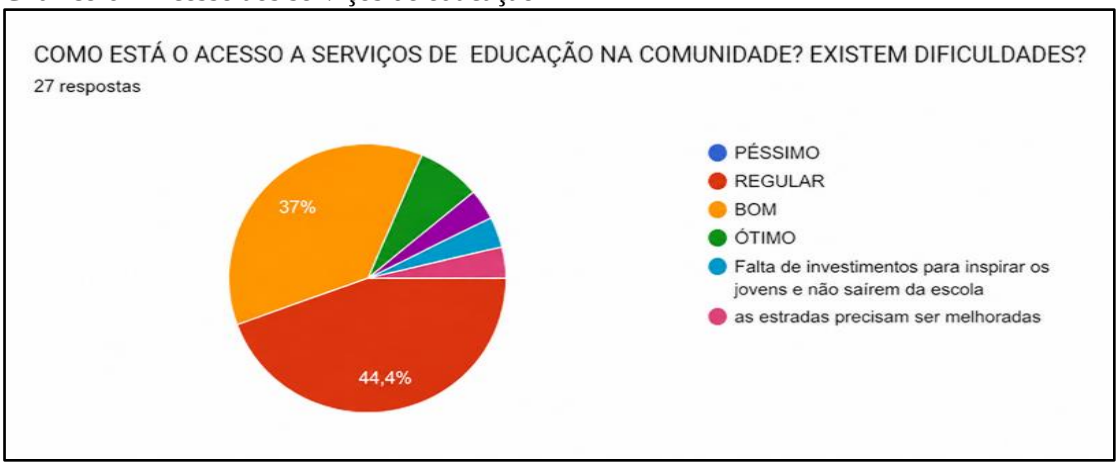
No que tange ao *Ensino Médio Completo (11,5%),* possuem ensino médio completo, que é uma formação básica para o mercado de trabalho. Esse grupo pode representar uma parte da população que talvez não tenha tido acesso ou interesse em avançar para o ensino superior. Em relação aos níveis de *Ensino Fundamental (Completo e Incompleto),* a ausência de respostas indica que, entre os 26 respondentes, nenhum participante da pesquisa declarou ter apenas o ensino fundamental.

Podemos interpretar as análises dos resultados por meio de duas situações: A primeira possibilidade a ser considerada, é de que o grupo de respondentes do questionário tem, em sua maioria, um nível educacional mais elevado, e as pessoas com ensino fundamental (completo ou incompleto) podem estar menos envolvidas ou não participaram da pesquisa; a segunda possibilidade pode ser de que algumas pessoas podem não ter respondido sobre o nível educacional por motivos variados, como constrangimento, desinteresse ou falta de entendimento sobre a importância da pesquisa.

Este tipo de não-resposta pode reduzir a precisão dos resultados, a ausência de participantes aos demais níveis pode indicar que aqueles com menor escolaridade enfrentam dificuldades ou barreiras para participar de iniciativas de pesquisa. Vale salientar que a amostragem foi elaborada contemplando todas as diversidades dos níveis de escolaridade, sendo descartada a possibilidade de erro em sua formulação, em relação aos níveis de especialização nenhum participante indicou ter mestrado ou doutorado.

Quanto as questões dos serviços de educação na comunidade (44,4%) dos respondentes classificam o acesso à educação como "regular", indicando que, apesar de acessível, o serviço não atende plenamente às expectativas da comunidade, possivelmente por limitações na infraestrutura, qualidade dos professores ou recursos disponíveis.

Gráfico 6 – Acesso aos serviços de educação



Fonte: Dados da pesquisa organizado pela autora (2025)

Uma parcela significativa (37%) considera o acesso "bom", reforçando a percepção de que a qualidade do serviço ainda tem margem para melhorias, no entanto (3,7%) vê a falta de investimento público como fator que limitam as melhorias nas vicinais no Distrito Nova Itamarati

Em suma, a maioria dos respondentes enxergam o serviço como regular ou bom, sugerindo que o acesso à educação existe, mas não é plenamente satisfatório para todos, de contrapartida a**s** minorias mencionam falta de investimento e necessidade de melhorias, indicam pontos críticos que poderiam ser foco de políticas locais. Estes aspectos apontam para uma necessidade de reforçar a infraestrutura educacional e melhorar os recursos disponíveis.

Sobre o acesso aos serviços de saúde, a comunidade indica uma percepção mista, com predominância de críticas e insatisfações em relação à qualidade e disponibilidade desses serviços.

Os pontos revelados pela análise das respostas abertas indicam a maioria sobre avaliação negativa, com palavras como "péssimo", "precário" e "muitas dificuldades", além da carência de clínicas, laboratórios, ambulâncias, e a condição precária das estradas que limitam o acesso. Mencionam atendimento médico em dias alternados. Uma minoria considera o atendimento "bom" ou "razoável", observando melhorias, embora insuficientes, há também observações sobre a necessidade de expansão apontando necessidade de hospital e uma equipe mais qualificada para atender à demanda local. Isso evidencia um descontentamento significativo entre os moradores, indicando que os serviços disponíveis não atendem às necessidades básicas da população frente o crescimento populacional local. Quanto aos diagnósticos gerais coletados na entrevista, a análise mostra um quadro misto em relação ao desenvolvimento econômico, ao meio ambiente e às oportunidades de emprego e sustentabilidade para a comunidade.

De acordo com a participação dos respondentes, observamos que a economia local é sustentada por atividades como agricultura (familiar e convencional), agropecuária, e alguns empregos nos setores de educação e saúde, com destaque para o arrendamento agrícola voltado à soja. Apesar dessa diversidade econômica, 46,2% da população considera as oportunidades de emprego apenas “regulares” e 30,8% a avaliam como “péssimas”. A falta de indústrias e empreendimento foram apontados como necessários, com sugestões para a criação de cooperativas, (embora tenha sido evidenciado a permanência de algumas na região), pequenas indústrias e frigoríficos que utilizem os recursos locais para aumentar a geração de empregos.

Na questão ambiental**,** o distrito enfrenta problemas sérios de desmatamento e queimadas, relacionados ao avanço da soja, o que preocupa 46,2% dos entrevistados. Também foram relatadas secas frequentes e dificuldades no acesso à água potável, especialmente no núcleo da agrovila, como poços artesianos afetados pela estiagem. Além disso, as áreas de preservação e os recursos hídricos locais são descritos como pouco fiscalizados e protegidos, comprometendo a sustentabilidade dos ecossistemas próximos às comunidades.

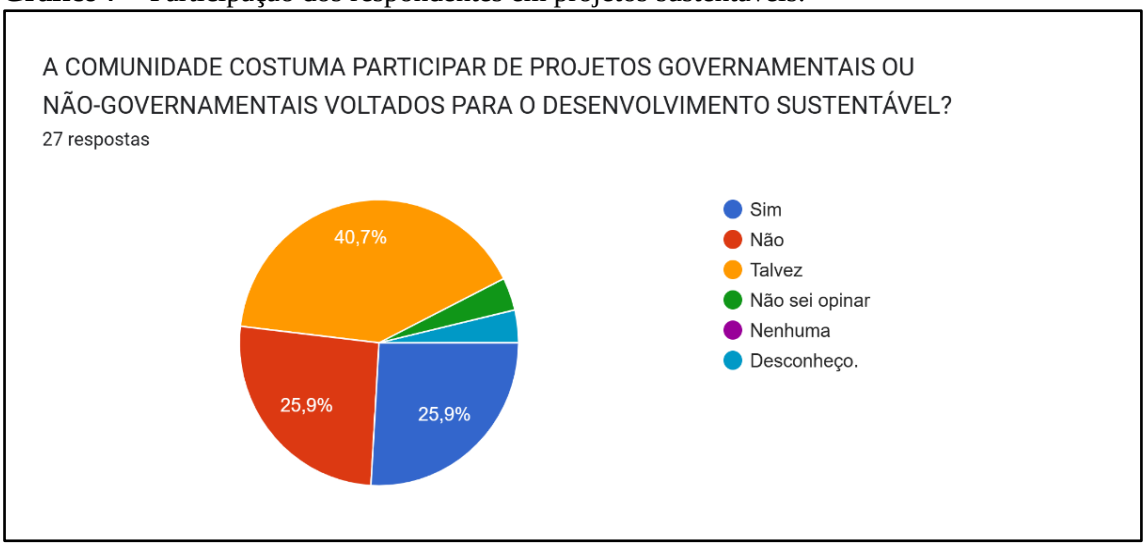
Quanto à questão aberta que faz parte do bloco 1 da pesquisa: *"Você percebe falta de infraestrutura básica (ex.: saneamento, transporte, energia) na sua comunidade? Se sim, como isso afeta a sua qualidade de vida?"*, os problemas mencionados referem-se à precariedade das estradas, à ausência de saneamento básico, à deficiência no fornecimento de energia elétrica, à falta de transporte público e às dificuldades de acesso à água potável e à tecnologia.

> De todas as opções citadas, a única que temos é a energia, e ainda assim de forma precária, pois há um núcleo urbano onde muitas casas não possuem energia elétrica. Em pleno século XXI, essas situações ainda acontecem. Os governos estão preocupados apenas com os grandes centros, enquanto os lugares menores recebem atenção apenas em períodos eleitorais. Isso é uma vergonha. (Bloco 1, dados da pesquisa, 2024).
>
> O cascalho é colocado de forma insuficiente, o acesso à tecnologia ainda é precário, apesar da recente melhora no sinal de internet. Falta identificação na entrada do distrito, o que prejudica as informações para visitantes. As estradas pavimentadas na vila são estreitas, há ausência de paisagismo, existência de esgoto a céu aberto, combustível de má qualidade no posto local e necessidade de incentivo à manutenção das escolas. (Bloco 1, dados da pesquisa, 2024)

De forma geral, os relatos evidenciam que as limitações relacionadas à infraestrutura básica impactam diretamente a qualidade de vida da comunidade. Essas dificuldades afetam, principalmente, os grupos que residem em áreas mais distantes do núcleo da Agrovila, especialmente aqueles que não possuem transporte próprio para se deslocarem até a vila/sede e, posteriormente, acessar o transporte com destino ao município de Ponta Porã. Nesse contexto, muitos moradores dependem de favores, arranjos com vizinhos ou do pagamento de transporte particular para conseguirem realizar seus deslocamentos, evidenciando limitações estruturais que influenciam diretamente as condições de vida, o acesso aos serviços básicos e o desenvolvimento social e territorial da comunidade. A sustentabilidade e as oportunidades vinculadas à agricultura familiar demonstram que 25,9% dos respondentes afirmaram participar de projetos voltados ao

desenvolvimento sustentável das famílias, enquanto 40,7% declararam a possibilidade de participação, o que pode indicar produções esporádicas ou de caráter pontual. Já 25,9% afirmaram não ter conhecimento sobre essas iniciativas, evidenciando a necessidade de ações de conscientização e maior divulgação das atividades que têm obtido resultados positivos na região.

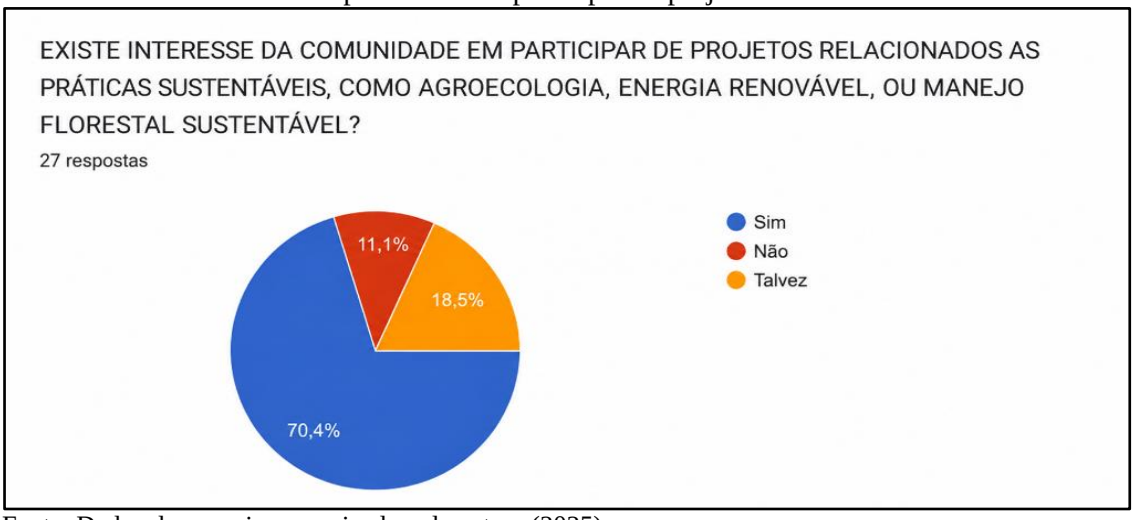
Gráfico 7 – Participação dos respondentes em projetos sustentáveis.



Fonte: Dados da pesquisa organizado pela autora (2025)

Contudo, esses projetos ainda são insuficientes e necessitam de maior investimento e apoio para se consolidarem. Além disso, 70,4% dos moradores manifestaram interesse em participar de projetos sustentáveis, como agroecologia e energia renovável.

Gráfico 8 – Interesse dos respondentes em participar de projetos sustentáveis



Fonte: Dados da pesquisa organizado pela autora (2025)

Esses interesses destacam o desejo da comunidade em adotar práticas que conciliem o desenvolvimento com a preservação ambiental, o que indica conflitos hegemônicos entre a monocultura e a agricultura familiar que timidamente tem crescido na região.

As associações comunitárias e as cooperativas são vistas de forma variável pela população, com avaliações que vão de “bom” a “regular” e sugestões para melhorar a participação e a comunicação entre os líderes comunitários e os moradores. A disposição para trabalhar com ONGs e outras organizações externas para promover soluções sustentáveis é alta, com 66,7% afirmando estar dispostos a colaborar e 29,6% considerando essa possibilidade.

Em termos de visão para o futuro, a comunidade expressa a necessidade de manter os jovens no campo, oferecendo-lhes oportunidades de educação, emprego e inclusão social, de forma articulada a políticas públicas que valorizem o território e suas especificidades. Para alcançar a sustentabilidade social, econômica e ambiental, sugere-se a implementação de projetos e incentivos, tanto governamentais quanto não governamentais, como cursos técnicos, programas de extensão universitária e melhorias na infraestrutura educacional e de saúde. Além disso, a criação de parques naturais e a realização de ações de conscientização ambiental são vistas como passos importantes para a preservação dos recursos locais e para a promoção de um desenvolvimento harmônico, sustentável e socialmente inclusivo.

Mediante essas análises, evidencia-se o desejo da comunidade de aprimorar suas condições econômicas, sociais e ambientais, o que revela um potencial significativo para a implementação e ampliação de projetos voltados ao desenvolvimento sustentável, por meio de políticas públicas de investimentos, o que deixa a desejar conforme dados da pesquisa.

Mediante esse diagnostico, as demandas identificadas indicam a necessidade das escolas articulem suas práticas pedagógicas com as especificidades sociais, culturais e econômicas da comunidade, de forma a oferecer não apenas o acesso à educação, mas também a implementação de projetos contextualizados aas suas vivencias.

Dessa forma, as escolas do campo tornam-se agentes ativas na construção de aprendizagens significativas, fortalecendo a identidade territorial, valorizando os saberes locais e promovendo a inclusão, o protagonismo estudantil e a consolidação de uma educação comprometida com a realidade e as necessidades das comunidades camponesas.

Nessa perspectiva, assumem o papel de espaços de formação humana integral, nos quais o conhecimento científico dialoga com os saberes construídos pelas famílias, pelos movimentos sociais e pelas experiências vivenciadas no território, ao reconhecerem a diversidade cultural, social, histórica e produtiva do campo.

Figura 5 – Imagem aérea do Distrito Nova Itamarati, Núcleo Agrovila (2021).



Fonte: Google Imagens (2021).

Nesse sentido, o campo de pesquisa representa a experiência vivida pelos integrantes de um grupo social dentro de um determinado território, em resumo, todas as vivências, atividades e transformações.

É a partir dessa compreensão do território como espaço vivido que se insere o núcleo urbano concentrado em uma área de aproximadamente 324 hectares, anteriormente pertencente à extinta Rede Ferroviária Federal S.A. (RFFSA), onde atualmente estão distribuídas cerca de 330 residências e aproximadamente 130 edificações voltadas às atividades comerciais e de prestação de serviços que atendem às principais demandas cotidianas da comunidade, abrangendo estabelecimentos como supermercados, farmácias, padarias, lanchonetes, açougues, lojas de confecção e móveis, clínicas odontológicas, óticas, escritórios de advocacia e contabilidade, hotéis, serralherias, distribuidoras de gás, salões de beleza, lan houses, igrejas, clubes de recreação, além de oficinas mecânicas para diferentes tipos de veículos. Há ainda escolas de informática, um jornal semanário, serviços de autopeças e centros veterinários, compondo um ambiente comercial que, embora situado em um território rural, revela

crescente complexidade e dinamismo. (PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA PORÃ, 2019).

No campo da mobilidade, o Distrito conta com linha de transporte coletivo municipal e intermunicipal, bem como a oferta de transporte por aplicativos, facilitando o deslocamento interno e a conexão com a microrregião e a capital Campo Grande.

Figura 6- Associação dos Motoristas de Aplicativo Cooperita 22 do Distrito Nova Itamarati



Fonte: Autora (2025)

O prédio da subprefeitura abriga salas destinadas a órgãos públicos como a (AGRAER), o (CRAS), sala do (INCRA) e a Sala do Empreendedor Rural.

Figura 7- Prédio da subprefeitura do Distrito Nova Itamarati



Fonte: Autora (2025)

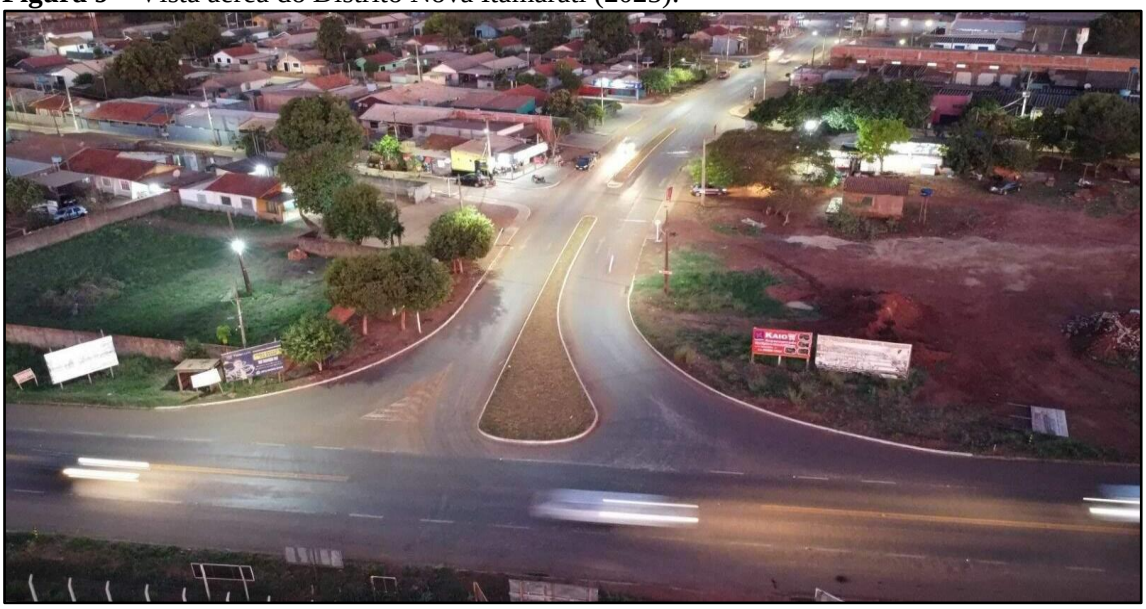
Figura 8 – Pavimentação asfáltica no Núcleo Urbano do Distrito Nova Itamarati.



Fonte: Prefeitura Municipal de Ponta Porã (2025).

A rede pública de saúde no entorno da comunidade escolar é composta por três unidades de atendimento vinculadas ao SUS. O setor educacional, por sua vez, conta com três escolas estaduais e duas unidades de responsabilidade municipal, sendo a Escola Rural Juvenal Fróes, localizada no Assentamento Dorcelina Folador, próxima à região do Distrito, e a Escola Municipal Nova Conquista, que atende à Educação Infantil na Sede II. Essas ofertas educacionais são importantes em razão das mudanças que o território vem apresentando, conforme evidenciado na imagem a seguir.

Figura 9 – Vista aérea do Distrito Nova Itamarati (2025).



Fonte: Altair Ferreira Lopes (2025)

A articulação entre as condições históricas de formação do Distrito Itamarati, a infraestrutura disponível, a composição social das famílias e a política educacional vigente compõe o pano de fundo necessário para a compreensão da organização político-pedagógica das três escolas estaduais presentes no território que atendem na modalidade da Educação do Campo. Essas instituições desempenham papel central não apenas na oferta da educação formal, mas também na mediação dos processos de inclusão e no reconhecimento das identidades culturais presentes no território, tendo em vista as características próprias de um território assentado, fronteiriço e em constante transformação.

2. IDENTIDADE: O CAMPONÊS, A TERRA E A EDUCAÇÃO

A compreensão da identidade dos sujeitos do campo exige considerar a relação entre terra, trabalho e educação como dimensões indissociáveis na produção da vida social. Nesse sentido, o camponês não pode ser compreendido apenas como uma categoria econômica vinculada à produção agrícola, mas sim, como um modo de vida historicamente constituído, no qual a unidade familiar de produção, a relação direta com a terra e a reprodução social baseada na subsistência estruturam suas formas de existência.

Conforme Shanin (1971) e Chayanov (1986), o campesinato possui uma racionalidade própria, distinta da lógica capitalista, organizada a partir do trabalho familiar e da busca pela manutenção da vida, e não pela acumulação. No contexto brasileiro, Martins (1990) e Fernandes (2008) ampliam essa compreensão ao destacar que os camponeses se constituem como sujeitos sociais produzidos pelas contradições da questão agrária, marcados por processos históricos de exclusão, resistência e luta pela terra.

A relação desses sujeitos com a terra ultrapassa sua dimensão produtiva, pois envolve aspectos culturais, simbólicos e identitários profundamente enraizados na vida comunitária. A terra, nesse sentido, não é apenas um meio de produção, mas um espaço de pertencimento, de memória e de continuidade social. É nesse espaço que se constituem as práticas de trabalho, os modos de vida e as relações sociais que garantem a reprodução das famílias camponesas. Por isso, a luta pela terra não se restringe ao acesso à propriedade, mas expressa uma disputa mais ampla pelo direito de existir, permanecer e produzir no campo. Essa disputa se materializa historicamente no Brasil em função da estrutura fundiária concentrada, que produziu exclusão social e desigualdade no acesso à

terra. Nesse contexto, os processos de acampamento e assentamento expressam não apenas estratégias de sobrevivência, mas formas organizadas de resistência coletiva que se constituem como práticas políticas de enfrentamento às desigualdades estruturais. É nesses espaços que se constroem identidades coletivas marcadas pela solidariedade, pela organização social e pela participação política, configurando o que se pode compreender como territorialidades camponesas em formação.

O território, nesse contexto, é uma categoria central para a análise dessas relações. Para Raffestin (1993), o território é uma produção social resultante das relações de poder que se estabelecem sobre o espaço. Haesbaert (2004) complementa essa compreensão ao afirmar que o território é múltiplo, relacional e atravessado por disputas materiais e simbólicas. No caso dos camponeses, Fernandes (1999) define o território camponês como um espaço em permanente disputa entre projetos antagônicos de desenvolvimento: de um lado, a lógica do agronegócio, sustentada pela concentração fundiária e pela mercantilização da terra; de outro, os projetos de vida dos povos do campo, baseados na agricultura familiar, na produção para a subsistência e na organização comunitária. Assim, o território camponês não se limita a uma dimensão geográfica, mas se constitui como espaço político, cultural e existencial. É nesse processo de territorialização que a identidade camponesa se fortalece, especialmente nas experiências de acampamentos e assentamentos, onde a organização coletiva se torna elemento central da vida social. A luta pela terra, nesse sentido, não se encerra com a conquista do território, mas se reorganiza em novas demandas relacionadas às condições de permanência, produção e reprodução da vida no campo. À medida que os sujeitos se fixam no território, surgem novas necessidades relacionadas à infraestrutura, ao trabalho e às políticas públicas, o que inclui de forma fundamental o acesso à educação.

Nesse cenário, a Educação do Campo emerge como uma construção histórica vinculada às lutas sociais dos povos do campo, constituindo-se como uma proposta contra-hegemônica ao modelo educacional urbano tradicional. Segundo Caldart (2004), trata-se de uma educação construída com os sujeitos do campo e não apenas para eles, articulando formação humana, trabalho, cultura e transformação social. Paulo Freire (1987) contribui para essa compreensão ao afirmar que a educação deve ser um processo libertador, capaz de promover a conscientização crítica dos sujeitos e sua inserção ativa na transformação da realidade. Assim, a Educação do Campo assume um caráter emancipador ao vincular o processo educativo às experiências concretas da vida camponesa e às suas lutas históricas.

Essa perspectiva implica compreender que o currículo não é neutro, mas expressão de disputas sociais, culturais e políticas. Conforme Silva (2010), o currículo é uma construção social que seleciona conhecimentos e, portanto, define quais saberes são legitimados e quais são marginalizados. Na Educação do Campo, essa compreensão ganha centralidade, pois o currículo deve articular os conhecimentos científicos historicamente produzidos com os saberes construídos nas práticas sociais dos camponeses, valorizando sua cultura, seu trabalho e sua relação com o território. Trata-se, portanto, de um currículo que não se limita à reprodução de conteúdo, mas que se orienta por uma perspectiva crítica e contextualizada.

Entre as experiências pedagógicas que fortalecem essa proposta destaca-se a Pedagogia da Alternância, que, segundo Gimonet (2007), organiza o processo formativo a partir da articulação entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Essa metodologia permite que os estudantes relacionem os conhecimentos escolares às experiências vividas em suas comunidades, fortalecendo a integração entre teoria e prática e promovendo uma formação situada na realidade concreta dos sujeitos do campo. Além disso, no contexto da Educação do Campo, o eixo Terra, Vida e Trabalho (TVT), constitui uma dimensão formativa que articula os processos do trabalho as experiências de vida, compreendendo o trabalho como princípio educativo e elemento fundamental da formação humana.

Nesse conjunto de práticas e concepções, o desenvolvimento territorial sustentável surge como uma perspectiva que articula as dimensões econômicas, sociais, culturais e ambientais, buscando fortalecer as potencialidades locais e garantir a permanência digna das populações no campo. Conforme Molina e Jesus (2004), esse tipo de desenvolvimento não pode ser reduzido ao crescimento econômico, mas deve estar vinculado à melhoria das condições de vida, à valorização dos saberes locais e à ampliação da participação social.

Dessa forma, a articulação entre terra, território e educação, evidencia que a luta dos povos do campo não se limita ao acesso à terra, mas envolve a construção de um projeto histórico de sociedade, no qual a educação assume papel central como instrumento de emancipação e fortalecimento das identidades camponesas. Nesse processo, as demandas historicamente construídas pelos movimentos sociais passam a tensionar o Estado, exigindo o reconhecimento da Educação do Campo como direito e como política pública. É nesse contexto que se torna fundamental compreender como essas reivindicações são incorporadas, institucionalizadas e materializadas nas ações estatais, que será discutido no próximo tópico, ao analisar o recorte da Política Pública da Educação do Campo.

2.1 Recorte da política pública da Educação do Campo

A compreensão da Educação do Campo exige o reconhecimento de que suas práticas educativas estão fortemente condicionadas pelas políticas públicas que as orientam. Entre os marcos legais e as diretrizes que buscam assegurar o direito à Educação do Campo e as realidades concretas vividas pelas comunidades, emergem tensões, desafios e possibilidades. Nesse sentido, o tópico a seguir discute as políticas públicas para a Educação do Campo como prática inclusiva.

A Educação do Campo é compreendida como uma modalidade educacional que visa atender às demandas das populações camponesas promovendo uma formação que respeite suas especificidades culturais, sociais e territoriais. No Brasil, essa modalidade tem sido amparada por um conjunto de políticas públicas que buscam garantir o acesso à educação e o desenvolvimento integral das comunidades do campo. Essas políticas, no entanto, apresentam uma trajetória marcada por avanços e desafios no que diz respeito à sua implementação. A inclusão dessa especificidade nas políticas públicas começou a ganhar força a partir da Constituição Federal de 1988, que sinaliza a educação na perspectiva do interesse público das classes marginalizadas, destinado a assegurar o exercício dos direitos das diversidades sociais, conforme o artigo 215 da Constituição Federal de 1988:

> "O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais". No parágrafo 1º, é afirmado que "o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional" (BRASIL, 1988).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforçou esse direito, estabelecendo as bases para o desenvolvimento de políticas voltadas às especificidades do campo. Nos anos seguintes, diversas iniciativas foram implementadas com o intuito de ampliar o acesso e a qualidade da educação nas áreas rurais. Esses programas visaram tanto a educação básica quanto o ensino superior, alinhando-se às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE); o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – Pronera[6] (1988), que teve como objetivo promover a

[6] O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado no ano de 1998 e vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária e em 2001 passou a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

Educação de jovens e Adultos em assentamentos de reforma agraria, visando melhorar o nível de escolaridade e fomentar o desenvolvimento local. O programa se destacou ao proporcionar a formação de educadores no próprio campo, promovendo cursos técnicos e superiores voltados para as realidades rurais.

O Pronera foi fundamental para a alfabetização de trabalhadores rurais e para a criação de novas oportunidades educacionais para as comunidades assentadas. Lançado em 2001, o programa Pedagogia da Terra surgiu como uma proposta de formação de professores e técnicos, com foco nas populações do campo e nos assentamentos da reforma agrária. Inspirado em uma perspectiva de educação emancipadora, este programa buscou formar educadores que compreendessem a realidade camponesa e fossem capazes de atuar como agentes de transformação social. A formação desses profissionais teve como base o princípio da contextualização do ensino, valorizando as práticas culturais das comunidades atendidas.

O Encontro Nacional de Educação do Campo - Enera[7] (1997), surgiu como espaço de debates e articulação entre diferentes atores sociais envolvidos, incluindo movimentos sociais, educadores e pesquisadores, que promoveram a troca de experiências e a elaboração de propostas para aprimorar as políticas públicas voltadas para a educação do Campo, com papel significativo na construção de um movimento nacional com base na gestão democrática e do envolvimento comunitário. Em 2007, foi criado o Procampo[8], destinado a oferecer cursos de licenciatura para a formação de professores que atuariam especificamente nas escolas do campo, essencial para o fortalecimento das licenciaturas em Educação do Campo, consolidando a formação de educadores com uma visão crítica e transformadora. O Procampo, representou um avanço nas políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, ao integrar diferentes ações governamentais com foco na infraestrutura, transporte escolar, formação de professores e material didático.

O programa buscou assegurar que as escolas existentes no campo, tivessem condições adequadas para oferecer uma educação de qualidade. Além disso, o programa

---

[7] ENERA – Encontro Nacional de Educação, realizado anualmente, tem como objetivo promover debates, práticas pedagógicas e integração entre instituições de ensino e comunidades, valorizando o desenvolvimento educacional e social. https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/2-enera

[8] O PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), instituído em 2007 pelo Ministério da Educação, por meio da SECADI, tem como objetivo formar professores para atuarem em escolas do campo, garantindo formação específica e contextualizada. O programa estimulou a criação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) em universidades públicas brasileiras, organizadas pela pedagogia da alternância, de modo a articular tempos de estudo na universidade e tempos de vivência comunitária. https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/procampo

fortaleceu a oferta de educação infantil, ensino fundamental, médio e profissionalizante nas áreas rurais, alinhando-se às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação.

Apesar dos avanços na formulação dessas políticas, a sua implementação enfrenta desafios que afetam a consolidação da Educação do Campo. A literatura aponta para dificuldades como a insuficiência de recursos financeiros, falta de infraestrutura adequada e a escassez de professores qualificados para atuar nas comunidades rurais. A centralização das decisões políticas em centros urbanos também pode dificultar a adaptação das políticas às realidades locais, gerando uma lacuna entre o que é idealizado e o que é realizado nas escolas do campo (ARROYO, 2007).

Além disso, questões relacionadas à continuidade das políticas públicas têm sido levantadas, uma vez que mudanças nas administrações municipais, estaduais e federais frequentemente interrompem programas que necessitam de um planejamento a longo prazo (STEDILE, 2012). A falta de integração entre diferentes esferas governamentais pode comprometer o alcance e a eficácia dessas políticas.

Os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra -MST, têm desempenhado um papel fundamental na luta pela efetivação de políticas educacionais que atendam às necessidades das comunidades rurais. Esses movimentos têm se posicionado como importantes interlocutores na formulação de políticas públicas, defendendo uma educação que promova a conscientização crítica e o fortalecimento das identidades camponesas. Os encontros e articulações promovidos pelo Enera, por exemplo, mostram como a participação ativa da sociedade civil pode influenciar positivamente a formulação e a implementação de políticas que visem uma educação mais inclusiva e contextualizada.

A realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**,** em 1998, exemplifica esse esforço coletivo para colocar a educação rural em pauta, promovendo debates sobre os desafios enfrentados pelas comunidades rurais no acesso à educação formal, ademais, nesse mesmo ano se consolida o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária com objetivo de promover o acesso à educação para as populações assentadas pela reforma agrária no Brasil, desenvolvido em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, influenciado pelas demandas dos movimentos sociais, representando um importante avanço, tendo como proposta integrar a educação às realidades socioeconômicas e culturais.

A partir dos anos 2000, as políticas educacionais para o campo passaram a ser formalizadas de maneira mais clara, a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1 em 2001,

homologado em 2002, foi um marco importante**,** uma vez que evidenciou a necessidade de adaptar o currículo escolar às realidades das escolas rurais. A observação crítica desse momento revela que essa adaptação não se restringia a ajustar conteúdos, mas a reconhecer o campo como um espaço de produção de saberes específicos, com uma dinâmica própria de vida e trabalho.

> Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.)

A criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), reforçou o compromisso do Estado com a educação para as comunidades camponesas, as diretrizes não apenas destacaram a importância de um ensino diferenciado, mas também consolidaram o papel das escolas rurais como espaços que deveriam refletir as culturas locais, os modos de produção e as práticas comunitárias. Nesse mesmo período, o Programa Escola Ativa[9] começou a ser implementado, oferecendo soluções pedagógicas para turmas multisseriadas, uma configuração comum nas áreas rurais do Brasil. No bojo dessas mudanças, tivemos em 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo[10], documento estratégico que se constitui como uma das principais políticas públicas voltada a consolidação a Educação do Campo ao reconhecer as especificidades socioterritoriais das populações camponesas, propondo a participação ativa das comunidades na elaboração dos currículos escolares, garantindo que a educação fosse, de fato, contextualizada e significativa, representando avanços

[9] Programa Escola Ativa (PEA), vigorou entre os anos de 1997/2007, teve como objetivo ampliar o acesso à educação básica no meio rural, melhorar a qualidade do ensino nas classes multisseriadas, investimentos de infraestrutura física das escolas, formação de professores e fornecimento de novos meios de trabalho e recursos pedagógicos.

[10] PRONACAMPO - Conjunto de ações articuladas que assegura a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades - Decreto nº 7.352/2010.

significativos na luta por uma educação que respeitasse e valorizasse os modos de vida no campo, reconhecendo a importância da relação com a terra e com suas tradições.

> Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº7.352, de 4 de novembro de 2010.
> Parágrafo único. A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. (Projeto de lei n.º 4.215, de 2021; p.23)

A promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foram marcos importantes nesse processo, reconhecendo pela primeira vez a necessidade de políticas proporcionado por meio dos programas a construção de um currículo adaptado às necessidades do campo, valorizando o conhecimento tradicional.

O programa estabeleceu um vínculo direto com o Plano Nacional de Educação (PNE) e focou na formação inicial e continuada de educadores, no fortalecimento da infraestrutura escolar e na promoção de uma educação contextualizada, que respeitasse as especificidades culturais e sociais das populações do campo. Entre 2012 e 2020, o Pronacampo enfrentou desafios significativos, como problemas de financiamento e gestão, que prejudicaram sua implementação em algumas regiões. No entanto, o programa conseguiu fomentar debates sobre a importância da educação do campo e contribuiu para a formação de uma base de educadores comprometidos com a realidade rural, além de se articular com outras iniciativas para fortalecer a educação técnica e profissional no campo.

A militância desempenhou um papel fundamental na criação e consolidação dos programas Pronera, Procampo e Pronacampo, todos voltados para a educação do campo no Brasil. Esses programas não surgiram isoladamente, foram frutos de lutas e reivindicações que desde a década de 1990, começaram a mobilizar-se para garantir o acesso à educação para as comunidades rurais, reconhecendo a educação como um direito fundamental e uma ferramenta de transformação social chamando a atenção do Estado para as desigualdades educacionais existentes entre as áreas urbanas e rurais sobre forte pressão por políticas públicas que atendessem às necessidades específicas das populações do campo.

A realização de conferências e fóruns, como a Conferência Nacional de Educação - (CONAE), ajudou a fortalecer essas reivindicações, que não apenas contribuíram para a criação desses programas, mas também foi essencial para sua implementação e fortalecimento. Esses movimentos atuaram como interlocutores entre o governo e as comunidades, assegurando que as políticas públicas fossem adaptadas às realidades camponesas, levando em consideração a matriz fundante das vivências dos povos do campo, baseando -se na premissa de que o campo é composto por diversos sujeitos, sendo eles:

> "pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria e outros grupos mais" (CALDART, 2002, p. 21).

O Art. 28° da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) estabelece que a oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

> I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Portanto, a militância foi e continua sendo um dos pilares essenciais para a construção de um currículo efetivo, alinhado às realidades das populações camponesas, que precisam ser reconhecidas e atendidas por meio de políticas públicas adequadas. A luta por uma educação de qualidade e inclusiva persiste nas vozes das comunidades rurais, que reivindicam a valorização dos saberes da terra e o fortalecimento de suas identidades conforme podemos observar no decreto 7.352 de 2010 do Ministério da Educação dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera estabelecendo em seu Art. 2° os seguintes princípios:

> I -Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II- Incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III. Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução

> social da vida no campo; IV. Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; v. Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

E na Resolução n° 1 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB de 2002 (BRASIL, 2002). Art. 2° [...] Parágrafo único:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.
> Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002)

Esses movimentos não queriam uma mera adaptação da educação urbana ao meio rural, mas uma construção coletiva de um currículo que valorizasse os saberes do campo, a agroecologia, a economia solidária, o respeito às comunidades tradicionais e aos povos originários, ou seja, a valorização da diversidade sociocultural como um todo. Nessa perspectiva, defendiam uma proposta educativa comprometida com a realidade dos sujeitos do campo, reconhecendo suas formas de trabalho, cultura, identidade e modos de vida.

A Lei Estadual nº 3.195, sancionada em 2005, que formalizou a implementação da Educação do Campo como uma modalidade específica no sistema educacional, definindo a necessidade da criação de um referencial curricular que atendesse às realidades da educação do campo. A educação é um direito humano fundamental, especialmente quando se trata de populações camponesas, nas quais os saberes tradicionais se entrelaçam com os direitos humanos e a valorização das práticas locais. Nesse contexto, a educação assume um caráter de construção coletiva, fortalecendo as identidades culturais e a autonomia dos sujeitos do campo.

Mais recentemente, tivemos a retomada e atualização das políticas públicas voltadas à Educação do Campo com a instituição do Novo Programa Nacional de Educação do Campo (Novo Pronacampo), lançado em 2025. Essa nova configuração do

programa representa uma reatualização das diretrizes anteriores, incorporando as demandas contemporâneas das populações do campo e reafirmando o compromisso do Estado com a ampliação e qualificação da oferta educacional nos territórios rurais. O Novo Pronacampo se insere em um contexto de reestruturação das políticas educacionais, buscando fortalecer a articulação entre formação de professores, infraestrutura escolar, produção de materiais didáticos contextualizados e integração das tecnologias educacionais às realidades camponesas.

Nesse sentido, o programa reafirma a centralidade dos princípios da Educação do Campo, ao reconhecer a diversidade socioterritorial dos povos do campo e a necessidade de políticas públicas que considerem suas especificidades históricas, culturais e produtivas. Assim, sua implementação evidencia a permanência das disputas em torno do direito à educação e da consolidação de uma política educacional comprometida com a diversidade, reafirmando a Educação do Campo como campo de luta, construção e permanente reconfiguração institucional, buscando garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas, possam ter acesso a um ambiente educacional que promova a igualdade de oportunidades. No capítulo a seguir buscaremos compreender as principais mudanças em relação a Educação Inclusiva no contexto do estado do Mato Grosso do Sul.

2.2 Trajetória da Educação Inclusiva no Mato Grosso do Sul

Ao analisar o percurso histórico da política educacional de inclusão no Estado de Mato Grosso do Sul, torna-se necessário ir além da simples enumeração de marcos legais e administrativos, faz se necessário compreender as concepções de educação, deficiência e inclusão que sustentaram - e, por vezes, tensionaram - essas políticas ao longo do tempo. O recorte temporal aqui apresentado evidencia um movimento marcado por avanços normativos importantes, mas também por descontinuidades, reestruturações frequentes e contradições entre o discurso inclusivo e as condições concretas de sua implementação.

A criação do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1977, implicou uma reorganização administrativa e educacional que incluiu a constituição da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS). Nesse período inicial, as políticas educacionais mantiveram-se fortemente ancoradas em um modelo tradicional, no qual a escolarização de estudantes com deficiência era pouco problematizada no âmbito da rede pública regular, permanecendo majoritariamente sob a responsabilidade de instituições privadas

e filantrópicas. A educação especial, nesse contexto, era orientada por diretrizes nacionais centralizadas, conforme indicam os parâmetros estabelecidos pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973, que balizava as ações no campo da educação especial em todo o país.

A década de 1980 marca o início de um processo de institucionalização mais sistemática da educação especial no estado. Em 1981, por meio do Decreto nº 1.231, foi criado o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social (CRAMPS), estruturado a partir de equipes multidisciplinares voltadas ao atendimento precoce e aos distúrbios de aprendizagem. A criação da Diretoria de Educação Especial, nesse período, representou um passo relevante no sentido de reconhecer a necessidade de políticas específicas para esse público. No entanto, é importante observar que tais iniciativas ainda se organizavam sob uma lógica predominantemente clínica e assistencialista, centrada na deficiência como déficit individual, com limitada articulação pedagógica com o cotidiano das escolas regulares.

A normatização do atendimento especializado avançou com a Deliberação nº 261/82 do Conselho Estadual de Educação e, posteriormente, com a Resolução nº 001/86, que regulamentou o funcionamento das classes especiais, então modalidade predominante de atendimento. Todavia, a própria Diretoria de Educação Especial reconheceu, naquele momento, falhas e insuficiências na execução dessas propostas, o que levou à reorganização dos serviços em núcleos específicos por tipo de deficiência. Essa autocrítica institucional revela, por um lado, a tentativa de aprimoramento das políticas; por outro, evidencia a fragmentação do atendimento e a dificuldade de construção de uma proposta educacional efetivamente inclusiva.

> "Naquele momento, a Diretoria de Educação Especial concluiu haver falhas no trabalho desenvolvido e propôs uma nova estruturação, formada por três núcleos: deficiência mental, auditiva e visual; de implementação de atendimento especializado para deficiência física, superdotados e problemas de conduta". (Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas. 2019, p.14)

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representa um marco decisivo ao estabelecer o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse dispositivo inaugura uma transição conceitual importante, deslocando o debate de um modelo segregador para uma perspectiva integradora. No entanto, no contexto sul-mato-grossense, essa mudança ocorreu de forma gradual e marcada por ambiguidades, dada a ausência inicial de regulamentações operacionais

claras e de políticas públicas estruturadas que sustentassem a inclusão como princípio pedagógico. A criação do Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP), em 1989, sinaliza essa inflexão, ainda que suas práticas permanecessem, em grande medida, vinculadas a concepções assistencialistas e pouco integradas ao projeto pedagógico das escolas.

Ao longo da década de 1990, a incorporação de acordos internacionais e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) ampliaram o reconhecimento do direito à escolarização de estudantes com deficiência, reafirmando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como componente articulado às demais etapas da educação básica. No âmbito estadual, a publicação das Diretrizes Gerais para o Ensino do "Portador" de Necessidades Especiais (1991) e a criação das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs) indicam esforços de descentralização e de aproximação dos serviços especializados às escolas. Ainda assim, observa-se que a lógica de sucessivas reestruturações institucionais passou a caracterizar esse período, revelando tanto a busca por modelos mais eficazes quanto a instabilidade das políticas implementadas.

As revisões das diretrizes em 1992, com a adoção de uma abordagem sócio-histórica, representaram um avanço conceitual ao valorizar os aspectos culturais e sociais dos estudantes nos processos de avaliação e intervenção pedagógica. Contudo, a continuidade dessas propostas foi tensionada por novas mudanças administrativas, como a reformulação das UIAPs em 1994 e sua posterior substituição por outras estruturas, culminando, em 1999, na criação das Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais.

Essas transformações, embora justificadas pela ampliação do atendimento e pela adequação às diretrizes nacionais, evidenciam a dificuldade de consolidação de uma política educacional inclusiva estável e articulada.

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes,

> nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Nos anos 2000, a criação dos Núcleos de Educação Especial (NUESPs), em 2006, e, posteriormente, do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), em 2009, reforçou a centralidade da educação inclusiva na agenda estadual. A ampliação da estrutura do CEESPI, especialmente a partir de 2017, com a criação de novos núcleos e serviços, indica uma resposta às demandas crescentes por atendimento especializado. No entanto, a recorrente reorganização institucional — como a transformação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em centro específico — revela desafios persistentes relacionados à continuidade das ações, à articulação com as escolas e à estabilidade dos serviços ofertados.

Nesse sentido, embora os marcos normativos e institucionais analisados expressem avanços significativos na construção de uma política educacional orientada pela inclusão, é possível problematizar os efeitos das constantes reestruturações sobre o cotidiano escolar. As mudanças frequentes tendem a gerar dificuldades tanto para as escolas quanto para as famílias, que precisam se adaptar a novos arranjos organizacionais e procedimentos.

Assim, o percurso histórico da educação inclusiva em Mato Grosso do Sul evidencia que a efetivação do direito à educação não depende apenas da criação de estruturas e normativas, mas da consolidação de políticas consistentes, contínuas e articuladas, capazes de sustentar práticas pedagógicas inclusivas ao longo do tempo. Contudo, a materialização dessas políticas revela desafios específicos quando analisada a partir de contextos historicamente marcados por desigualdades estruturais, como é o caso dos territórios do campo.

É a partir dessa compreensão que a Educação do Campo se apresenta como um espaço para refletir sobre os alcances e as contradições das políticas de inclusão. Ao articular dimensões territoriais, culturais e sociais, esse campo de estudos tensiona a noção de universalidade das políticas educacionais e evidencia a necessidade de abordagens que considerem as singularidades dos sujeitos do campo. Assim, discutir educação inclusiva nesse contexto implica reconhecer que as desigualdades educacionais não se manifestam apenas em função das deficiências ou necessidades específicas dos estudantes, mas também das condições materiais, simbólicas e históricas que estruturam o território.

2.3 Educação do Campo na Perspectiva da Educação Inclusiva

Neste tópico, busco compreender a Educação do Campo na perspectiva da Educação Inclusiva, reconhecendo que a construção de uma escola democrática exige considerar as especificidades socioterritoriais dos sujeitos camponeses e as múltiplas formas de diversidade presentes nesse contexto. Ao tratar da Educação do Campo articulada à Educação Inclusiva, este tópico propõe ampliar o entendimento de inclusão para além da modalidade da Educação Especial, compreendendo-a como princípio político e pedagógico voltado ao reconhecimento das diferenças socioculturais, territoriais e históricas que constituem os sujeitos do campo.

O conceito de "Sociedade Inclusiva**"**, apresentado pela Organização das Nações Unidas (ONU) a partir da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), teve papel essencial na promoção de uma nova visão educacional. Tal proposta destacou, sobretudo, a importância de transformar as práticas pedagógicas dos professores, de modo que reconheçam e valorizem a diversidade e as diferenças existentes em sala de aula**.**

> "Questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de mainstreaming. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. (...) As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos que é estruturada em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral" (MANTOAN, 1997a, p. 145).

O conceito de Educação Inclusiva, estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2001b), instituída pela Resolução CEB/CNE nº 2/2001, implicou em uma política institucional que exigiu das escolas a reestruturação do projeto político-pedagógico, do currículo, da metodologia de ensino, dos processos avaliativos e de suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, ao estabelecer o diálogo entre a Educação do Campo em interface com a Educação Inclusiva, compreende que a oferta de ensino ultrapassa o atendimento às deficiências e alcança também o reconhecimento das identidades, culturas e saberes que constituem os sujeitos camponeses. A educação é um processo essencial para o desenvolvimento humano, especialmente no contexto das populações do campo, onde os

saberes tradicionais se entrelaçam com a valorização dos direitos humanos e da dignidade, promovendo o reconhecimento das práticas locais e fortalecendo os laços de pertencimento entre escola, família e comunidade.

Tal compreensão reafirma o sentido da inclusão como um direito humano universal, em conformidade com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que preconiza o respeito à diversidade e à igualdade de oportunidades como fundamentos para uma educação democrática e humanizadora.

> Os direitos humanos são aqueles essenciais ao gozo de uma vida com dignidade. Devem ser garantidos a todos em virtude da condição de serem seres humanos. Pretende-se com eles evitar a perpetuação das atrocidades outrora cometidas, a exemplo do desrespeito ao direito à vida, educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, assistência social, dentre outros vinculados ao mínimo existencial, cerne do princípio da dignidade da pessoa humana (DALLARI, 2004 p. 12-13).

De acordo com a artigo 60 da LDB (9394/96) a ampliação e o fortalecimento do atendimento aos alunos com deficiências dentro da rede pública de ensino regular refletem no compromisso com a Educação Inclusiva. Dessa forma, assegurar o direito da educação básica na modalidade Educação do Campo à Educação Inclusiva exige comprometimento tanto no âmbito jurídico quanto nas práticas educativas, dadas as situações que esses estudantes enfrentam diariamente entre os trajetos de idas e vindas, envolvendo aspectos estruturais, sociais, políticos e outras limitações.

Conforme relatam Nozu e Bruno (2021), trata-se das “condições de cansaço, desgaste físico e privação de sono que incidem sobre os alunos, dificultando o aprendizado e podendo ocasionar baixo desempenho escolar, bem como as diferenças socioculturais entre discentes rurais e docentes urbanos, sendo estes por muitas vezes incompreendidos em decorrência de seus modos de ser, agir e pensar sobre/com o mundo”. A partir dessa reflexão, torna-se necessário que as escolas do campo se apropriem do processo de construção de seus Projetos Político-Pedagógicos, com foco na inclusão da diversidade existente em seus territórios.

Essa apropriação pressupõe a reconfiguração da noção de práticas inclusivas como um princípio que envolve a implementação de práticas formativas e metodológicas contextualizadas, capazes de dialogar com as realidades socioculturais. Trata-se de um movimento de transformação que perpassa a organização pedagógica, a gestão escolar e as relações comunitárias, exigindo um compromisso efetivo com o direito de todos à aprendizagem. A construção de uma Educação Inclusiva nas escolas do campo, portanto,

configura-se como um percurso coletivo, marcado por desafios estruturais, políticos e pedagógicos. Os movimentos sociais do e no campo têm papel fundamental nesse processo, que historicamente continuam a protagonizar a luta pela efetivação de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar das populações camponesas ao reivindicarem melhorias na infraestrutura, transporte escolar e formação continuada para os profissionais da educação. Por isso, é extremamente importante que as escolas do campo fortaleçam seus laços nas relações com a comunidade no sentido de consolidar uma rede educacional verdadeiramente inclusiva, comprometida com a diversidade humana e com a valorização dos sujeitos do campo em suas singularidades.

> A participação da família e da comunidade é igualmente fundamental, pois a inclusão depende de um diálogo constante entre escola, família e sociedade. Políticas que incentivem essa interação são necessárias para criar um ambiente colaborativo que contribua para o sucesso educacional dos estudantes conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Dakar (2000) e a Declaração de Incheon (2015).

Portanto, a Educação do Campo, articulada à perspectiva da Educação Inclusiva, ultrapassa os limites do espaço escolar e se configura como um imperativo ético e político, convocando o Estado e a sociedade a assegurar o direito universal à aprendizagem por meio de uma educação diferenciada e de um currículo contextualizado, que respeite identidades territoriais, saberes e práticas comunitárias, articulando equidade, diversidade e protagonismo estudantil.

> Para ter na escola um centro de formação humana em todas as dimensões, para além de um simples espaço limitado de transmissão de conteúdos e conhecimentos formais, o movimento por uma educação do campo propõe transformar o ambiente educativo, incorporando os múltiplos espaços e tempos educativos, com atividades variadas, dando conta das diversas dimensões no processo de formação das pessoas.” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 56-57)

Essa concepção busca garantir o direito à aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos, especialmente aqueles pertencentes a grupos historicamente vulneráveis - pessoas com deficiência, comunidades camponesas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e demais populações marginalizadas -, reafirmando o compromisso da escola com um projeto educacional democrático, pautado no respeito às diferenças socioterritoriais.

Nesse sentido, torna-se pertinente apresentar as particularidades dos estudantes das escolas de Educação do Campo situadas no Distrito Nova Itamarati, território que constitui o recorte empírico desta pesquisa. Ao adentrar essa realidade, buscamos

compreender as relações entre identidade e pertencimento que permeiam o cotidiano escolar, delineando o perfil desses sujeitos em sua inserção socioterritorial. Assim, o tópico a seguir, propõe uma análise dessas dimensões, evidenciando as especificidades que caracterizam esses estudantes no contexto territorial onde vivem.

2.4 Entre identidade e pertencimento: um estudo sobre o perfil dos estudantes do Distrito Nova Itamarati.

Os estudantes que frequentam as escolas do campo do Distrito Nova Itamarati, são sujeitos com múltiplas particularidades, oriundos de diversas regiões do estado, e muitos deles, nascidos em barracos de lona durante o período de acampamento, não apenas na região local, mas também de outras comunidades acampadas tanto dentro quanto fora do estado, que posteriormente chegaram aqui.

Nesse contexto, é no cruzamento dessas vivências, memórias e histórias compartilhadas que se constitui a base da formação dessas famílias, cujas identidades não se apresentam como algo homogêneo, mas se constroem processualmente, tecida a partir das múltiplas experiências e trajetórias de vida que perpassam o acampamento beira as rodovias, o assentamento nos lotes, a subsistência por e pela terra e a luta pelo direito à educação. São esses elementos que nos permitem conhecer os vínculos estabelecidos entre esses educandos com o território, conferindo sentido às práticas culturais e políticas que nele se desenvolvem.

> A identidade territorial é uma identidade definida fundamentalmente através do território, ou seja, dentro de uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das ideias quanto no da realidade concreta, o espaço geográfico constituindo assim parte fundamental dos processos de identificação social. (HAESBAERT ,1999, p. 72)

Sobre esse mosaico identitário, é importante destacar que, desde a origem da formação dessa comunidade, estiveram presentes elementos representativos vinculados à atuação de movimentos sociais organizados. Dentre os movimentos sociais que compuseram esse processo, encontram-se a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), que atuou historicamente na defesa dos direitos dos trabalhadores rurais por meio de articulações sindicais e de bandeiras vinculadas à reforma agrária, evidenciando sua capacidade de articulação regional e sua abrangência no recrutamento de famílias oriundas de diferentes regiões do estado. Outra forma de organização, foi a inserção promovida pela Associação dos Moradores e Funcionários da Fazenda Itamarati

(AMFFI), composta por ex-funcionários da antiga fazenda, todavia, ao contrário de outros movimentos, rejeitou estratégias tradicionais de luta, como acampamentos à beira de rodovias, contribuições sindicais ou ocupações coletivas, optando por um modelo institucional de reivindicação ancorada na permanência local e no vínculo pré-existente com o território por pertencerem ao quadro de ex-funcionários locais.

O movimento social Central Única dos Trabalhadores (CUT), também teve atuação relevante na constituição do assentamento, oriundos de diversas localidades de Mato Grosso do Sul. Esses grupos receberam lotes distribuídos sequencialmente e demonstram o caráter estadual da mobilização, evidenciando a abrangência e a capilaridade da CUT no meio rural.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) por sua vez, esteve presente desde o início das mobilizações no país, tendo como referência a atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) nos anos 1980. Com origem em comissões municipais de Trabalhadores Sem Terra, o MST adotou estratégias de ocupação territorial, acampamentos e ações diretas como ferramentas políticas de reivindicação, passando a atuar diretamente na Itamarati I, que compuseram uma base social articulada em torno da luta coletiva, da pedagogia da terra e da defesa de um projeto agrário de caráter popular.

Todavia, no território da Itamarati II, destaca-se a presença da Federação dos Agricultores dos Ex-Funcionários da Fazenda Itamarati II (FAFI). Esse grupo também é composto, em grande parte, por antigos funcionários da fazenda que aceitaram lotes de menor extensão em troca da permanência em moradias já existentes no núcleo urbano, promovendo a formalização da posse das casas, o que conferiu à FAFI um papel específico no arranjo fundiário local, voltado à ocupação de estruturas pré-existentes e à organização de famílias em situação de residência anterior à constituição do assentamento.

Nesse sentido, o panorama organizacional dos movimentos sociais envolvidos revela a complexa diversidade comunitária do território, marcada por distintas formas de reivindicação territorial, que vão desde estratégias de ação direta e ocupações coletivas até mecanismos de negociação institucionalizada. Essas formas de luta influenciaram diretamente a conformação das comunidades assentadas, moldando suas práticas produtivas, estruturas associativas e demandas educacionais que hoje constituem os principais desafios do Distrito Nova Itamarati enquanto território consolidado. Nesse contexto, a organização social construída ao longo desse processo fortaleceu a identidade coletiva dos sujeitos do campo e evidenciou a necessidade de políticas públicas capazes

de assegurar o acesso à educação. Compreender esse processo permite reconhecer que os estudantes que frequentam as escolas do campo no Distrito Nova Itamarati são, em sua maioria, oriundos de famílias historicamente marginalizadas, cujas trajetórias estão profundamente entrelaçadas às lutas por terra, dignidade e reconhecimento social. São filhos e filhas de camponeses assentados, muitos dos quais nasceram em contextos de acampamento, marcados pela precariedade, pela resistência e pela ausência de direitos básicos, entre eles o acesso à educação formal.

> Dessa forma, a luta pela Educação do Campo tem origem na materialidade dos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, consequentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. Por isso, na Educação do Campo, a discussão sobre o campo — disputas e conflitos de territorialidades, modo de vida camponês, identidade territorial camponesa, movimentos socioterritoriais — precede a discussão pedagógica. (CAMACHO, 2019, p. 41).

Diante desse cenário, a escola do campo passa a ser compreendida não apenas como espaço institucional de aprendizagem, mas como parte constitutiva do território e das dinâmicas socioterritoriais que o produzem, revelando processos de luta, migração, organização coletiva e afirmação de direitos. Nesse contexto, destaca-se que o público que compõe essas escolas é formado, majoritariamente, por estudantes oriundos de famílias que migraram de diferentes regiões do estado, em busca de melhores condições e de uma vida digna no campo, o que imprime ao território uma diversidade de trajetórias, experiências e pertencimentos.

Mediante essas reflexões, faz-se necessário aprofundar o olhar sobre as instituições escolares que materializam, no cotidiano, as políticas educacionais no território investigado. Compreender as condições de funcionamento, as trajetórias históricas e as especificidades de cada unidade escolar presente nesse território, possibilita ampliar a análise acerca de como o direito à Educação no e do Campo se concretiza — ou é tensionado — nas práticas institucionais. Assim, o próximo capítulo dedica-se à caracterização das escolas do campo do Distrito Itamarati, evidenciando suas singularidades, desafios e formas de organização.

3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO NOVA ITAMARATI: três escolas, três histórias de um mesmo chão

Este capítulo tem como objetivo apresentar a caracterização das escolas do campo, do Distrito Nova Itamarati, a fim contextualizar a realidade concreta em que estão inseridas, compreendendo a Educação do Campo na perspectiva da Educação Inclusiva como pressuposto de uma escola comprometida com o acolhimento à diversidade e com a garantias dos direitos das aprendizagens para todos.

O Distrito Nova Itamarati conta com três escolas estaduais, são elas: Escola Estadual Nova Itamarati, Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos e Escola Estadual Professor Carlos Pereira da Silva, que estão localizadas em áreas estratégicas para o atendimento da comunidade local entre o perímetro Itamarati I e Itamarati II. Com o intuito de compreender o processo histórico das escolas envolvidas na pesquisa. Este estudo fundamenta-se na análise documental dos Regimentos Internos Escolares e dos Projetos Político-Pedagógicos, considerados fontes primárias para a identificação das diretrizes institucionais, concepções educativas e princípios que orientam o funcionamento cotidiano das unidades. Essa análise busca construir uma leitura crítica sobre o processo de formação histórica das instituições e as transformações que marcaram sua atuação educacional.

3.1 Transformação e permanência: desafios da E.E. Nova Itamarati sobre a ótica de um território marcado pela oligarquia

Para compreendermos o contexto histórico da Escola Estadual Nova Itamarati, faz-se necessário discorrer sobre o território onde ela está inserida, o que exige uma análise mais ampla das características e dinâmicas locais, que nos levam a considerar toda a conjuntura do território em questão. O atual Distrito Nova Itamarati tem suas origens vinculadas ao processo de ocupação fundiária, marcado por interesses econômicos e políticos que moldaram a região no início da década de 1970, quando o território passou a integrar o patrimônio do empresário Olacyr de Moraes, que em 1973 adquiriu aproximadamente 25 mil hectares de terras anteriormente pertencentes à Companhia Mate Laranjeira. Esse processo de aquisição de terras não foi um fenômeno isolado, mas sim reflexo de um projeto mais amplo de modernização do agronegócio no país,

especialmente incentivado pelas políticas de ocupação e valorização econômica do Centro-Oeste brasileiro.

> Assim, a fazenda de 50.000 ha nasceu sob o signo de um megaempreendimento e com a função específica de tornar-se agroexportadora de commodities, dentro de um processo de capitalismo concorrencial, com base produtiva numa grande propriedade territorial em que se aplicam incorporação intensiva de capital, recursos tecnológicos variados (sementes especiais, pesquisas, insumos e maquinários modernos) e mão de obra assalariada qualificada e setorizada (mecânicos, tratoristas, gerentes, agrônomos). Todos esses aspectos, entre outros, conferiam ao projeto a condição de modelo para uma proposta de desenvolvimento, que nos parece servir às nossas intenções de pesquisa. Essa expansão foi viabilizada pelas condições políticas e econômicas da época, que favoreciam a concentração fundiária devido ao baixo custo da terra e aos estímulos governamentais à produção agroexportadora, e é nesse contexto que se constituiu a Fazenda Itamarati, projetada para operar como uma grande produtora de commodities voltadas à exportação. (TERRA,2009, p.70)

Nesse contexto de territorialização encontra-se a escola, que de acordo com o Regimento Interno (RI), a instituição é decorrente de um contínuo processo de mudanças institucionais, refletindo o desenvolvimento social, político e educacional conectada à figura de Olacyr de Moraes, cujo domínio territorial e econômico impunha um modelo de dependência social e política. Fundada no ano de 1975, com estrutura física cedida pela própria empresa agropecuária conforme registrado no item 6 do Projeto Político-Pedagógico, a Escola Rural Itamarati, como era conhecida na época, possui elementos característicos de uma configuração educacional vinculada diretamente ao ambiente fundiário. Essa forma de organização educacional compreendida à luz da análise de Tonet (2007), que descreve a existência de um modelo de educação funcional à lógica do capital, que não se orienta prioritariamente à formação plena dos sujeitos, mas à sua adequação às exigências impostas pela divisão social do trabalho e pelas estruturas estabelecidas de poder.

Nessa perspectiva, a vinculação entre escola e propriedade rural resulta em um tipo específico de relação institucional, em que a oferta educacional se desenvolve a partir da mediação direta do setor produtivo, conforme previsto na Constituição de 1967, que atribui às empresas agrícolas e industriais a responsabilidade de oferecer o ensino primário gratuito aos seus empregados e respectivos filhos (COLEÇÃO POR UMA EDUAÇÃO DO CAMPO,2002 P.42).

A partir dessa perspectiva, Lessa (2005), ao discutir o papel dos aparelhos ideológicos do Estado, aponta que as instituições educativas, no contexto das sociedades

capitalistas, tendem a desempenhar a função de reprodução das relações sociais vigentes, contribuindo para a manutenção da ordem social estabelecida. Essa leitura sugere que a escola, inserida em determinadas estruturas socioeconômicas, pode atuar como instrumento de reprodução das formas de organização social dominante.

No caso da Escola Estadual Nova Itamarati, situada em área anteriormente vinculada à estrutura fundiária, observa-se uma trajetória institucional que parece refletir elementos dessa lógica, podendo ser compreendida como parte de um processo mais amplo de organização social e econômica, no qual a presença da escola assume funções que vão além do campo pedagógico, articulando-se a práticas historicamente determinadas pelas relações de poder. Assim, a formação e o funcionamento da instituição de ensino, em seu período de origem, podem ser compreendidos como parte de um processo mais amplo em que a educação, embora formalmente assegurada, passa a ser mediada por interesses vinculados à organização social e produtiva do contexto agrário. Tal mediação gera implicações significativas sobre a função social da escola e os limites da escolarização no território em questão.

Esse cenário é ilustrado pelo relato do professor Jaime Ortega, ex-funcionário da fazenda, que descreve o funcionamento da escola sob um modelo de gestão compartilhada, sustentada por recursos provenientes tanto do poder público municipal quanto da iniciativa privada, o que nos permite refletir sobre o modelo de corresponsabilidade vigente à época, anterior à incorporação das terras ao programa de reforma agrária. Essa mesma percepção também é reforçada pela professora Ana Mizael, com longa trajetória na educação na região. Segundo ela, não apenas a escola, mas também outros serviços públicos, como o hospital local, contavam com apoio financeiro da empresa detentora das terras, compondo uma lógica de cofinanciamento que envolvia diferentes dimensões da vida comunitária, condições que sugere uma forma de escolarização subordinada aos interesses do latifúndio, em um contexto marcado pela presença limitada do Estado e pela dependência de estruturas privadas para a manutenção dos serviços básicos no território.

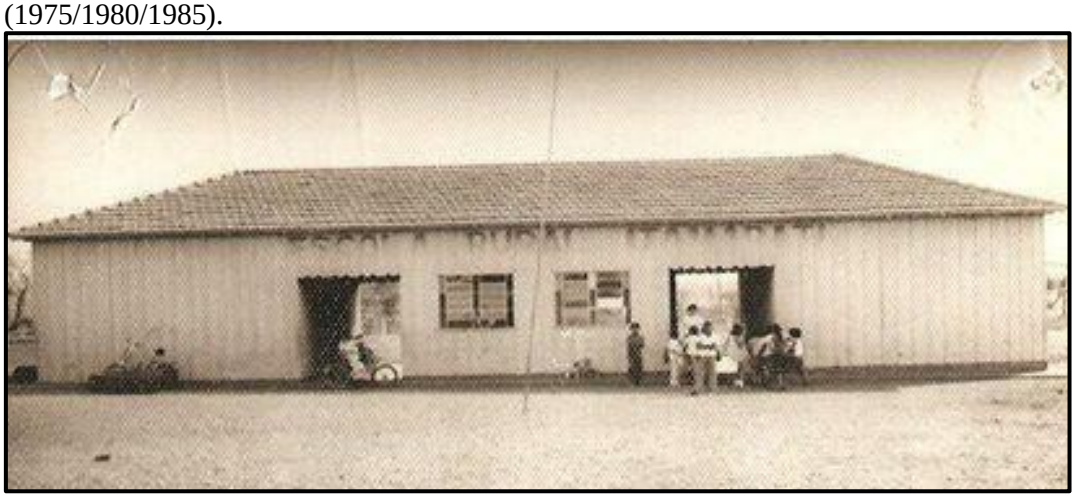
Em 1975, nos primeiros anos de funcionamento, a instituição não oferecia todas as etapas do ensino básico, e em 1979, quatro anos após sua criação, adotou a denominação de Escola Municipal de 1º Grau Itamarati, atendia de forma parcial e restrito às séries iniciais do ensino fundamental, refletindo uma política educacional limitada e fragmentada, com baixa efetividade na garantia do direito pleno à educação para as populações do campo, tendo em vista que os anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª

séries) só ocorreu entre 1981 e 1984, e mesmo assim, de forma indireta, já que as turmas funcionavam como extensão da *Escola Estadual de* 1ª e 2ª Graus *Adê Marques*, sediada na zona urbana de Ponta Porã.

Somente em 1985, ou seja, dez anos após sua fundação, a escola foi oficialmente reconhecida como *Escola Estadual de 1º Grau Fazenda Itamarati*, por meio do Decreto nº 2.909, representando um avanço institucional, ainda que parcialmente vinculado a dependência da gestão privada. A autorização para o ensino médio (2º grau) só viria em 1991, e a inclusão da educação pré-escolar, em 1992, completando os ciclos da educação básica seguida de alteração no nome, passando a ser E.E de Pré- Escolar 1 º e 2 º graus Itamarati e seis anos depois em 1998 a escola recebe o nome de Escola Estadual Fazenda Itamarati até o ano de 2005.

Considerando esse contexto cronológico, conforme os documentos, foram necessários pelo menos 17 anos de 1975 a 1992, para que a escola fosse gradualmente estruturada a fim de atender às três etapas da educação básica. Essa demora evidencia um quadro de exclusão histórica das comunidades rurais da região, cujos filhos de trabalhadores e funcionários da fazenda tinham acesso apenas a uma educação fragmentada, sem as garantias do ensino básico necessário para uma formação plena e de qualidade na rede pública, atendendo prioritariamente às exigências funcionais do trabalho rural, em detrimento do direito à formação integral dos sujeitos do campo que aqui viviam antes do processo de reforma agrária. Um marco significativo nesse percurso foi a grande demanda de estudantes dos acampamentos (2002) que precisavam de escola, e consequentemente uma nova mudança na nomenclatura ocorre, deixando de ser uma escola de nome privado passando a ser uma escola mantida integralmente pelo estado.

Figura 10 – Registros históricos da estrutura da antiga escola da Fazenda Itamarati (1975/1980/1985).





Fonte: Acervo escola Nova Itamarati

Para entendermos essas mudanças que a instituição sofreu, vamos entender a reconfiguração do território a partir do ano de 2002.

Com a implementação da reforma agrária e a chegada de centenas de famílias assentadas, a região imprimiu uma nova dinâmica à Escola Estadual Nova Itamarati como é conhecida hoje, mediante a venda da segunda parte da Fazenda Itamarati para fins de colonização agrária, houve um crescimento acelerado da população local e dos que aqui chegavam, e consequentemente, da demanda por serviços públicos essenciais dentre eles, a educação, que exigiu uma readequação institucional. Nesse contexto, por meio do Decreto nº 3.152, de 23 de dezembro de 2005, a escola passou a se chamar oficialmente Escola Estadual Nova Itamarati, rompendo, assim, os vínculos formais com a empresa que anteriormente administrava a fazenda. A mudança de nome simbolizou não apenas a transição da gestão privada para a esfera pública, mas também a incorporação da instituição ao sistema estadual de ensino.

> A partir do ano de 2005, com a venda da outra parte da Empresa Fazenda Itamarati, para fins da Reforma Agrária e a vinda de vários assentados, houve a necessidade de mudança no nome da escola e através do Decreto 3.152 de 23/12/05, a escola passa a se chamar "Escola Estadual Nova Itamarati", com uma população escolar que veio de vários lugares do Estado e País, onde o espaço já não comportou todos os alunos no mesmo prédio, havendo a necessidade de se criar salas improvisadas no INCRA, no hospital e no antigo mercado. (NI/PPP, p.3)

Todavia, essas alterações de cunho político não foram imediatamente acompanhadas por melhorias na infraestrutura. Convém ressaltar as improvisações de espaços educativos em diferentes locais da comunidade, como nas dependências do INCRA, no antigo hospital local e até em um antigo mercado, devido à presença dos povos acampados. Essas foram estratégias emergenciais para garantir condições de ensino de forma mais abrangente às comunidades acampadas pós-venda da Itamarati II. Em 2006 foi criada uma extensão da escola-polo, com oito salas de aula, com o objetivo de reformar e adaptar um novo prédio cedido para atender à crescente população escolar. Essas medidas apresentaram uma tentativa em resposta à nova configuração social do território, ainda que marcada por improvisações e carência de recursos, revelando não apenas a ampliação da cobertura educacional, mas também os desafios enfrentados para assegurar a qualidade da oferta em um contexto de intensas transformações sociais.

A escola, que antes operava sob a lógica do latifúndio, passa a se constituir como espaço público de direito, tensionado por novas demandas, permeado por expectativas simbólicas relacionadas ao pertencimento, à inclusão e ao desenvolvimento local. A precariedade inicial do ensino, marcada por lacunas históricas, deu lugar a um processo de reconstrução institucional em diálogo com o novo perfil da comunidade assentada. No entanto, paralelamente a esses esforços de reestruturação, persistiam barreiras sustentadas por preconceitos e estigmas sociais vivenciados pelas famílias que passaram a habitar a região.

> Entre os anos de 2002 a 2004, até a desapropriação da segunda parte da área para a criação da Itamarati II, os conflitos entre assentados e administradores da fazenda eram contestantes, visto que havia a proibição dos acampados e assentados em adentrarem na parte II, a qual ainda pertencia a Fazenda Itamarati. Ocorre que na época era naquela parte que se encontrava a escola pública existente e o mercado. Os trabalhadores da fazenda também eram proibidos pela administração de terem contato com os sem-terra. (SILVA, Rosemeire da; 2024, p.65)

Dentre essas situações vivenciadas neste território, havia ainda os problemas decorrentes no aumento do número de estudantes e da insuficiência de espaço físico na

escola para atender à demanda. Naquela ocasião, muitos estudantes eram encaminhados para instituições localizadas na cidade de Ponta Porã.

> Diante desta situação, com o apoio da Prefeitura Municipal de Ponta Porã, a época administrada pelo prefeito Vagner Piantoni, do Partido dos trabalhadores - PT. Este encontrou como alternativas para o atendimento escolar o transporte de alunos e alunas para as escolas situadas na cidade de Ponta Porã, distante a 50 km. Com isso, crianças assentadas seguiam diariamente para estudar nas escolas da cidade. (SILVA, Rosemeire da; 2024, p.65)

A exclusão social vivenciada pelos moradores do Distrito Nova Itamarati reflete sobre um processo histórico de marginalização das comunidades camponesas em todo o país, constituindo uma expressão concreta da desigualdade social e da invisibilidade dessas populações diante das políticas públicas educacionais vigentes. Situações semelhantes ocorrem em diversas regiões rurais do Brasil, onde o acesso à educação básica é comprometido por obstáculos estruturais e institucionais. No caso do Assentamento Itamarati, o deslocamento dos estudantes para a cidade só começou a ser superado com a criação de salas de aula improvisadas em locais mais acessíveis à comunidade, permitindo que o atendimento escolar ocorresse, ainda que de forma precária, em espaços readaptados como a antiga estrutura do prédio de criação de coelhos da fazenda, que foi improvisada para abrigar dezenas de estudantes do acampamento, evitando os longos e exaustivos trajetos diários, dando origem a outra escola na região conhecida pela comunidade local como E.E. Professor José Edson Domingos dos Santos.

Mediante essas situações, a partir de 2008, a E.E. Nova Itamarati iniciou uma série de projetos pedagógicos voltados à melhoria da aprendizagem, contando com a participação ativa de professores, funcionários, alunos, pais e da comunidade em geral. Ainda nesse mesmo ano, foi implantada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e iniciado o processo de reforma e ampliação do prédio escolar, cuja inauguração das novas instalações ocorreu em 19 de abril de 2010.

No ano de 2012, a instituição passou por nova reestruturação pedagógica, adequando-se às especificidades socioterritoriais do campo e adotando a modalidade de Educação Básica do Campo, conforme estabelecido na Resolução/SED nº 2.507, de 29 de dezembro de 2011, D.O 30/12/2011 p. 04, fundamentada nos eixos temáticos Terra, Vida e Trabalho, essa proposta visa à promoção de uma educação contextualizada, articulada aos saberes, práticas e condições de vida dos povos do campo.

No ano seguinte, foi implantado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o propósito de

reestruturar o currículo do ensino médio, promover práticas pedagógicas diversificadas e engajar alunos, professores e famílias em um processo coletivo de fortalecimento da qualidade educacional. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2009), o ProEMI visa garantir o acesso, a permanência, o bom desempenho e a conclusão do ensino médio pelos estudantes. Outro aspecto importante evidenciado no documento, trata-se da mudança no processo de escolha da equipe diretiva, que até 1990, a direção da escola era nomeada pela Secretaria de Estado de Educação. A partir de então, passou a ser possível a eleição para o cargo de diretor, fortalecendo o protagonismo da comunidade escolar e promovendo maior participação coletiva nas decisões administrativas do órgão.

Com base no Regimento Interno, a instituição de ensino atende estudantes nas etapas do Ensino Fundamental - anos iniciais e finais - e Ensino Médio, além de ofertar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e atendimento na modalidade Educação Especial. A instituição organiza-se em três turnos diários: matutino, das 07h00 às 11h20; vespertino, das 13h00 às 17h20; e noturno, das 19h00 às 23h20.

No período matutino, são ofertadas 26 turmas, sendo 20 turmas do Ensino Fundamental - anos iniciais e finais - e 6 turmas do Ensino Médio. No período vespertino, são atendidas 26 turmas, sendo 21 do Ensino Fundamental -anos iniciais e finais – e 5 turmas do Ensino Médio. No período noturno, funcionam 7 turmas, das quais 4 são da EJA – Conectando Saberes (2 do Módulo Intermediário e 2 do Módulo Final) e 3 turmas do Ensino Médio.

Figura 11 - Vista aérea da Escola Estadual Nova Itamarati – 2025



Fonte: Altair Ferreira Lopes, 2025

Conforme podemos observar, a imagem revela as marcas da estrutura original do prédio, que foi adaptado e hoje abriga a Escola Estadual Nova Itamarati atendendo cerca de 1.371 estudantes ao seu entorno.

Quadro 3 – Números de alunos matriculados - Ensino regular e na EJA na E.E. Nova Itamarati

AI	**AF**	**EM**	**EJA**	**EE**	**CD**	Total de Estudantes
574	476	321	119	94	103	1.371

Nota: AI – Anos Iniciais; AF – Anos Finais; EM – Ensino Médio; EJA – Educação de Jovens e Adultos; EE – Educação Especial; CD – Corpo Docente.
Fonte: Censo Escolar 2024 – INEP.

Quadro 4 - Infraestrutura e Materiais da E.E. Nova Itamarati

25 salas de aula	03 fogões industrial
01 salas de aula improvisada	03 geladeiras
01 sala de multimeios	02 lavadoras de piso profissional
02 salas de AEE	02 mesas de cozinha
01 sala de professores	04 freezers
01 sala de coordenação	01 expositor de verduras refrigerado
01 sala de direção	02 minis esqueletos
01 sala de xerox	10 ar-condicionado
01 sala de apoio pedagógico	03 Sub Wolf 2.1
01 sala tecnologia	05 impressoras adquiridas pela escola
01 almoxarifado	04 impressoras copiadoras alugadas pela SED
01 secretaria	04 microfones sem fio ponto
1 Ginásio poliesportivo	04 microfones sem fio
01 depósito para uso dos Agentes da limpeza	04 notebooks
01 depósito de armazenamentos dos alimentos	01 lupa eletrônica
01 depósito de material de limpeza e consumo	01 mesa de som
01 arquivo morto	01 Planetário
04 baterias de banheiros adaptados	02 balcões
01 cozinha	04 datas show
01 refeitório	6 jogos de fantoche
Equipamentos	06 computadores interativos do MEC;
20 enciclopédias	33 ônibus escolar
04 globos terrestres	3.300 livros literatura variada;
18 arquivos	33 computadores
80 peças tatames	35 armários
04 Aparelhos de TV	60 mesas de computador;
35 violões	48 prateleiras
01 autoclave	160 vídeos DVD
01 autoclave	02 microfones com fio

Quadro 5 – Recursos Humanos da E.E. Nova Itamarati

Setor	Cargo/Função	Quant.		Observações
Corpo Docente	Professores/as	103		
Corpo Docente	Profs. Ed. Especial	-------		Sem registros
Serv.de Limp.	Adm. Ag. Limpeza	13		Cedido pelo município
Serv.de Limp.	Agente de Limpeza	1		
Cozinha	Adm.Ag. Merenda	9		
Secretaria	Assist.de Ativ. Educ.	3		total 4 na secretaria
Secretaria	Secretário Escolar	1		
Pátio	Agen.Insp. Alunos	2		1 cedido pelo município
Gestão Escolar	Profs. Gestores	2		
Coordenação	Profs. (Coord.)	4		

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED–MS), 2025.

Ao observarmos o quadro 1, percebemos que a escola revela um conjunto organizacional com aspectos positivos que favorecem o desenvolvimento do trabalho pedagógico e administrativo, tendo em vista a existência de 25 salas de aula regulares, o que indica a capacidade da instituição para atender a um número expressivo de turmas além de 02 salas de aula, sendo uma para o AEE e outra SRM, direcionadas para o público alvo da Educação Especial.

No que diz respeito a análise do quadro 2 de recursos humanos, as informações revelam aspectos positivos relacionados à dimensão quantitativa e organizacional, ao mesmo tempo em que expõe fragilidades que podem impactar diretamente a qualidade da gestão pedagógica, da inclusão e do funcionamento diário da escola.

Um dos pontos evidentes de destaque é o número expressivo de professores, ao todo, 103 docentes compõem o corpo docente da escola. Esse número sugere que há capacidade para atender um número elevado de turmas, o que é condizente com uma instituição de grande porte. A identificação robusta desse quadro docente, tende a favorecer a organização das disciplinas, a diversificação de práticas pedagógicas e a oferta de componentes curriculares diversificados.

Outro aspecto importante, é a presença de 4 professores coordenadores, e uma equipe gestora, formada por 2 professores, o que representa uma estrutura político pedagógica organizada, com possibilidade de acompanhamento mais próximo dos docentes e dos planejamentos escolares, bem como a condução das ações administrativas da escola.

No que se refere ao suporte administrativo e logístico, a escola conta com 13 agentes de limpeza, 9 agentes de merenda, além de profissionais na secretaria e no pátio, tendo em vista que a existência desses colaboradores é fundamental para o funcionamento cotidiano da escola, garantindo a limpeza, a alimentação e a organização dos ambientes, além do controle de entrada, saída e movimentação dos alunos. No entanto, a identificação de apenas 2 agentes de inspeção de alunos, deixa a desejar frente o grande contingente de estudantes que a instituição atende, cerca de (1.371 alunos), uma vez que esses profissionais desempenham papel essencial na mediação de conflitos, organização dos horários de entrada, intervalo e saída, além da segurança nos espaços comuns. O quadro reduzido desses profissionais, podem sobrecarregar os demais funcionários e comprometer o bom funcionamento da escola, especialmente em momentos de grande circulação de estudantes. O documento apresenta escassez nas informações quanto ao número de professores com formação em Educação Especial, o que deixa a desejar, considerando que esses registros deveriam constar no PPP como fonte relevante devido o número de estudantes público alvo da Educação Especial matriculados na escola.

Na secretaria escolar, embora se registre um total de 4 profissionais (3 assistentes e 1 secretário), é necessário considerar a alta demanda por registros, documentação e atendimento à comunidade escolar. A sobrecarga administrativa pode afetar a agilidade e a qualidade dos serviços prestados, especialmente em períodos de matrícula, avaliação ou reuniões pedagógicas. Quanto a presença de ambientes pedagógicos especializados, como sala de multimeios, sala de tecnologia, sala de apoio pedagógico, biblioteca e sala de recursos multifuncionais, representam um importante diferencial, pois ampliam as possibilidades metodológicas e contribuem para o atendimento de diferentes perfis de estudantes, inclusive aqueles público-alvo da Educação Especial**,** alinhando-se aos princípios da Educação Inclusiva e da personalização do ensino.

3.2 Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos: uma conquista dos movimentos sociais do campo, enraizada nas lutas coletivas

A criação da Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos está profundamente vinculada à luta histórica dos movimentos sociais do campo, especialmente das famílias assentadas organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), pela Federação dos Agricultores de Mato Grosso do Sul (FETAGRI) e pela Associação de Moradores da

Fazenda Itamarati (AMFFI). Essas organizações, compostas por trabalhadores oriundos de diferentes regiões do estado e brasileiros que viviam no Paraguai, chegaram às terras da antiga Fazenda Itamarati em novembro de 2001, movidos pela busca por reforma agrária, dignidade e consequentemente o acesso a direitos básicos como a educação.

A formação acadêmica e a trajetória pessoal de José Edson Domingos dos Santos configuram-se como dimensões indissociáveis de seu engajamento político-pedagógico voltado à Educação do Campo. Graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e pós-graduado em Psicopedagogia, Edson - conhecido como Edinho - construiu uma base teórica sólida, articulada com as demandas históricas das populações camponesas e com os princípios da pedagogia libertadora. Filho de Luísa Domingos dos Santos e Moisés Holanda Santos, agricultores migrantes nordestinos, Edson foi o décimo filho de uma família composta por nove irmãos, sendo sete mulheres e dois homens.

A trajetória de José Edson articula de forma indissociável da formação religiosa, do engajamento político e práxis pedagógica libertadora. Seu percurso teve início no campo das ações comunitárias, atuando como catequista, espaço em que consolidou os primeiros vínculos com as práticas coletivas e com a construção de uma espiritualidade voltada ao compromisso social.

Em 1994, ingressou na Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, aprofundando sua formação religiosa com forte influência da Teologia da Libertação e dos princípios franciscanos de justiça, solidariedade e opção pelos pobres. No interior da Ordem, desenvolveu trabalhos pastorais junto às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), com atuação entre juventudes, crianças, adolescentes e famílias, consolidando uma prática pastoral ecumênica e socialmente comprometida.

Em janeiro de 1997, professou seus votos religiosos, tornando-se oficialmente Frade Capuchinho. Nesse mesmo ano, iniciou sua graduação em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande (MS), atendendo a uma exigência da própria ordem religiosa. A escolha pelo campo filosófico, no entanto, transcendia o aspecto formal, representando uma oportunidade para aprofundar reflexões críticas já vivenciadas em sua militância pastoral. Paralelamente, sua irmã ingressava no curso de Serviço Social, fortalecendo um ambiente familiar voltado à formação crítica e ao compromisso social. Esse contexto favoreceu o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla acerca das desigualdades sociais e da importância da educação como instrumento de transformação da realidade, aspectos que posteriormente exerceriam

influência significativa em sua trajetória intelectual e na construção de seu pensamento pedagógico.

Figura 12- Frei José Edson Domingos dos Santos e vida Eclesiástica (1997)



Fonte: Maria Clara Domingos dos Santos Meurer (2025)

Durante o curso, destacou-se no movimento estudantil e na articulação entre universidade e movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Engajou-se em projetos de extensão multidisciplinares voltados à formação política de assentados e acampados, aproximando o saber acadêmico das lutas populares. Suas primeiras férias universitárias foram vividas no Acampamento 17 de Abril, em Nova Andradina (MS), experiência que o marcou profundamente e o fez repensar a pertinência da pobreza franciscana frente à materialidade da luta de classes. O contato direto com as condições de vida das famílias sem-terra provocou um processo de discernimento crítico sobre a estrutura eclesiástica, não como negação de sua fé, mas como necessidade de reorientação de sua ação social, marcada pela articulação entre espiritualidade crítica e compromisso político com a transformação social.

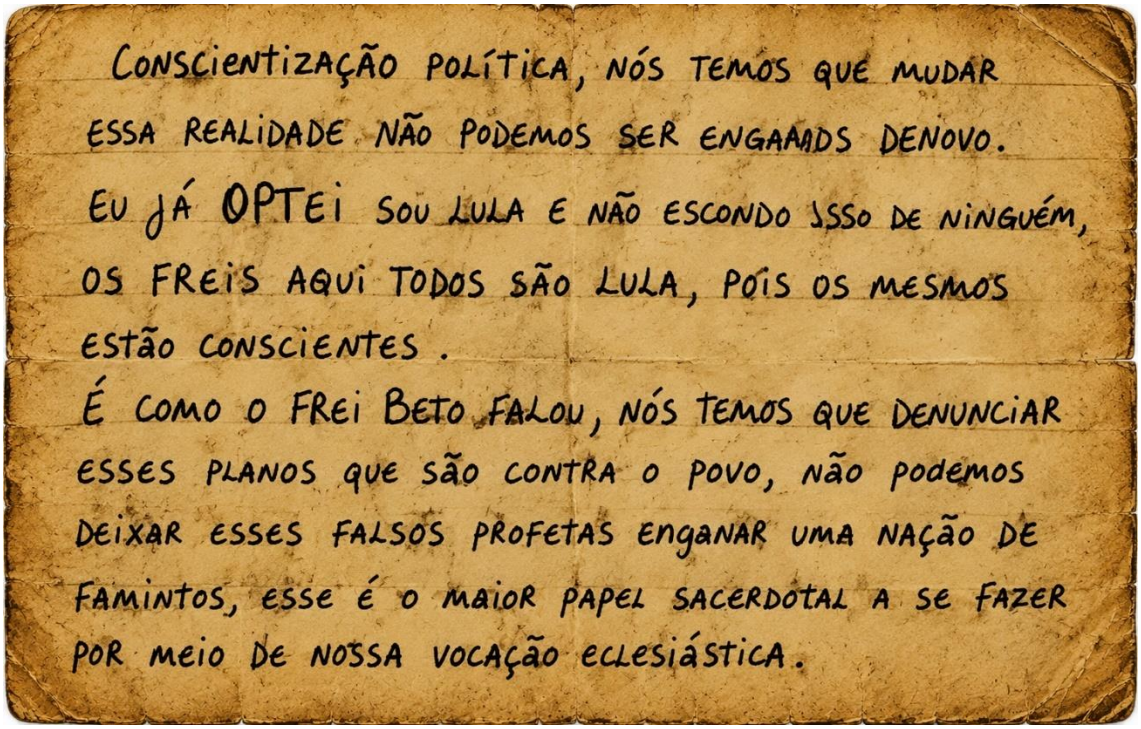
Sua formação esteve ancorada em uma perspectiva progressista do cristianismo, influenciada pela Teologia da Libertação e pelos princípios franciscanos de pobreza. Nesse mesmo período, passou a incorporar referenciais teóricos críticos como Paulo Freire, Che Guevara, Simone de Beauvoir e Jean-Paul Sartre, que fundamentaram sua compreensão da educação como prática política e da fé como compromisso com os oprimidos Essa interlocução entre marxismo e existencialismo lhe permitiu construir uma concepção ética e politizada da educação, compreendendo-a não como instrumento

de mera instrução, mas como prática social transformadora, capaz de formar sujeitos históricos conscientes de seu papel na luta por justiça e igualdade.

Nesse processo, Edson desenvolveu uma crítica contundente às instituições religiosas tradicionais, cuja atuação, em muitos contextos, contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Compartilhava da análise de Karl Marx ao compreender que a religião, em sua forma institucionalizada, muitas vezes atuava como um "ópio do povo", ao oferecer consolo diante da opressão sem, no entanto, questionar ou combater as causas estruturais da miséria e da exploração.

Para ele, a educação deveria ser instrumento de formação política, de leitura crítica do mundo e de enfrentamento às estruturas opressoras, incluindo aquelas legitimadas sob o discurso da fé. Em 1999, diante da tensão entre sua espiritualidade libertadora e os limites institucionais da Igreja, solicitou licença da Ordem com o objetivo de vivenciar uma prática franciscana mais próxima das realidades sociais excludentes nos acampamentos. No mesmo ano, passou a atuar de forma mais direta no Setor de Educação do MST e, em seguida, foi convidado a integrar a equipe da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), partido ao qual era filiado. No trecho de uma carta enviada à sua irmã, no ano de 1999, confirma-se o posicionamento político do Frei Edson.

Figura 13- Trecho da carta que enviou a sua irmã quando estava na ordem em Brasília.



Fonte: Maria Clara Domingos dos Santos Meurer (2025)

Figura 14– José Edson, sua irmã Maria Clara e seu cunhado Lúcio Kuhnen Meurer, e a direita seu posicionamento político ao lado do presidente Lula -2000



Fonte: Maria Clara Domingos dos Santos Meurer (2025)

A partir de então, sua atuação destacou-se na articulação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo sendo um dos integrantes organizadores do I Congresso da Educação Básica do Campo e da Constituinte Escolar Estadual, participando ativamente da mobilização junto a comunidades indígenas e assentadas, promovendo encontros formativos e escutas populares. Sua participação foi central na implantação do curso de Normal Superior voltado à formação de professores do campo, ação pioneira no estado.

No ano 2000, envolveu-se diretamente na construção institucional da política estadual de Educação do Campo, coordenando o processo da Constituinte Escolar e a organização da primeira turma do curso Normal Superior. No entanto, divergências políticas internas levaram-no a se desligar da gestão, optando pelo retorno à docência. Lecionou na Escola Estadual Hércules Maymone, em Campo Grande, e desenvolveu ações pedagógicas nos acampamentos rurais voltadas à alfabetização e formação política de crianças, jovens e adultos camponeses, reafirmando a educação como instrumento de emancipação e resistência. Em 2001, transferiu-se para o município de Dourados, onde foi convidado a liderar a articulação da política municipal de Educação do Campo, retornando à cidade onde nasceu, percorrendo aldeias indígenas, assentamentos e distritos, promovendo debates públicos, encontros formativos e audiências com as comunidades. Sua atuação no contexto da antiga Fazenda Itamarati, posteriormente convertida em território de assentamentos da Reforma Agrária, evidenciou seu profundo

compromisso político-pedagógico com as lutas sociais. Durante o período de transição entre o acampamento e a consolidação dos assentamentos, atuou na formação de grupos de jovens e adultos em defesa do direito à escola e à cidadania. Nesse contexto, movimentos sociais como MST, CUT, FETAGRI, FAFI e AMFFI organizaram reivindicações por políticas públicas em um cenário de exclusão educacional agravado pela ausência de infraestrutura adequada, por práticas informais de segregação, à busca de uma escola para atender a demanda de estudantes crescentes na região. Em 22 de janeiro de 2002, a trajetória de vida de José Edson Domingos dos Santos foi tragicamente interrompida na cidade de Dourados (MS), após sofrer um acidente de trânsito enquanto retornava de bicicleta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Em reconhecimento à sua significativa contribuição à Educação do Campo em Mato Grosso do Sul, a comunidade local prestou-lhe uma homenagem póstuma ao dar seu nome à Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos, criada oficialmente em 15 de março de 2002, pouco tempo após sua partida.

A escola foi instalada, de forma provisória, em um antigo prédio anteriormente utilizado como criadouro de coelhos, cedido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Assim, nasceu a primeira instituição pública de ensino no Assentamento Itamarati, resultado direto das lutas populares, das ocupações, das assembleias e das articulações político-pedagógicas promovidas por professores militantes e lideranças comunitárias fortemente engajadas na construção de um projeto educacional inclusivo, comprometido com o atendimento às crianças e adolescentes oriundos das famílias acampadas.

Figura 15 – Imagem da antiga Escola Prof. José Edson, adaptada no prédio que anteriormente funcionava como criadouro de coelhos da antiga Fazenda Itamarati (2002).





Fonte: Acervo pessoal da escola (2025)

Atualmente, a Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos está localizada a aproximadamente 70 km da sede do município de Ponta Porã, às margens da Rodovia MS-164, Km 50, no Distrito Nova Itamarati. A instituição foi criada pelo Decreto nº 10.701, de 15 de março de 2002, e inaugurada em 18 de março do mesmo ano. Posteriormente, passou a ser oficialmente reconhecida como escola do campo por meio da Resolução/SED nº 2.501, de 20 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Básica do Campo. Desde sua implantação, a escola passou a atender os filhos de famílias assentadas vinculadas a diferentes movimentos sociais na região.

Ainda que inicialmente estruturada de forma precarizada, a escola passou a contemplar as etapas do Ensino Fundamental — anos iniciais e finais — e do Ensino Médio. Localizada nas proximidades do grupo Deodápolis, na região conhecida como CUT I, no Assentamento Itamarati I, a instituição constituiu-se como a primeira unidade de ensino implantada a partir da luta articulada de diversos segmentos dos movimentos sociais. Sua criação visou atender os estudantes acampados que, até então, precisavam se deslocar diariamente para a cidade de Ponta Porã, em razão da falta de vagas na antiga escola da fazenda, a qual priorizava o atendimento aos filhos dos ex-funcionários do antigo proprietário, Olacyr de Moraes. No ano de 2014, durante o governo da Presidenta Dilma Rousseff, foi inaugurado o novo prédio da Escola Estadual Professor José Edson

Domingos dos Santos, sob a gestão do então diretor Rogério Alves da Silva. A construção foi viabilizada por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), vinculado ao Ministério da Educação, com o apoio dos movimentos sociais, da comunidade local e da Secretaria de Estado de Educação, no âmbito do Plano de Metas e Compromissos "Todos pela Educação[11]". O investimento foi subsidiado com recursos provenientes do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), configurando-se como importante conquista para a consolidação da política educacional voltada ao campo. A partir de 2023, a escola passou a contar com uma extensão localizada no grupo Cabeceira do APA, onde são atendidos 175 estudantes em regime de tempo integral. Essa ampliação configura-se como um avanço significativo na democratização do acesso à educação básica em áreas rurais e assentadas, evidenciando a relevância das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, bem como o papel das políticas públicas federais na promoção da infraestrutura educacional em contextos historicamente marginalizados. A E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos -Extensão Cabeceira do APA, atende 687 estudantes do ensino regular para o Ensino Fundamental Inicial e Final e Ensino Médio com 23 turmas nos turnos Matutino e Vespertino.

Figura 16 – Vista aérea da E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos inaugurado em 2014



Fonte: acervo da escola 2025

[11] DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007**.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Quadro 6 – Números de alunos matriculados - Ensino regular e na EJA E.E.Prof. José Edson Domingos dos Santos

AI	**AF**	**EM**	**EJA**	**EE**	**CD**	Total de Estudantes
201	313	149	-------	24	81	687

Nota: AI – Anos Iniciais; AF – Anos Finais; EM – Ensino Médio; EJA – Educação de Jovens e Adultos; EE – Educação Especial; CD – Corpo Docente.
Fonte: Censo Escolar 2024 – INEP

Quadro 7 - Infraestrutura e Materiais da E.E.Prof. José Edson Domingos dos Santos

13 salas, de aula	104 CD-ROM
01 sala de profs.com dois banheiros	01 laboratório móvel
01 sala coordenação com banheiro	6 impressoras
01 Secretaria com banheiro	04 Datashow
01 sala da direção anexada a secretaria	02 notebooks
01 cozinha com anexo disp. alimentos	03 bebedouros
01 banheiro para funcionário adm.	02 maquinas vap. limp.
01 biblioteca sem ar cond. e vent.	70 softwares educativos
01 sala tecnologia com ar	04 arquivos
08 mesas de refeitório no pátio	01 almoxarifado
07 ar condicionado	01 sala improvisada de instru. musicais
01 pátio com cobertura	30 violões
17 peças de mesas de profs	1.122 volumes de livros
02 banheiros adaptados	161 volumes de livros diversos
20 baterias de banheiros	25 coleções mistas
01 ginásio coberto com arquibancadas	09 unidades coleção DVDs
16 estantes aço	35 unidades fitas VHS
02 prateleiras mármore	02 caixas de som
01 balcão mármore	02 estabilizadores
45 cadeiras	01 freezer duas tampas
03 TVs	02 microfones
01 tela projeção	01 SEM improvisada
01 quadro branco	02 geladeiras
37 troféus	08 ônibus escolar

Quadro 8– Recursos Humanos da E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos

Setor	Cargo/Função	Quant.	Observações
Corpo Docente	Professores/as	81	
Corpo Docente	Esp. Ed. Especial	16	
Serv.de Limp.	Adm. Ag. Limpeza	07	
Vigia	Vigia noturno	01	
Cozinha	Adm.Ag. Merenda	04	
Secretaria	Assist.de Ativ. Educ.	03	
Secretaria	Secretário Escolar	01	
Pátio	Agen.Insp. Alunos	-----	pedido solicitado
Gestão Escolar	Profs. Gestores	02	
Coordenação	Profs. (Coord.)	03	
Auxiliar de serv.	Geral	01	

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED–MS), 2025.

A análise da estrutura física da unidade escolar, da disposição dos equipamentos e da composição do corpo técnico e pedagógico, conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico (PPP), não se limita à enumeração dos recursos materiais existentes, mas evidencia também as necessidades de melhorias e de investimentos apontadas pela própria instituição. Conforme apresentado na tabela, a escola dispõe das condições básicas para o atendimento dos estudantes; entretanto, no corpo do texto do PPP, especialmente entre as páginas 15 e 17, são explicitadas fragilidades e deficiências estruturais relatadas pelo corpo docente, às quais esta análise se dedicará de forma mais específica

A escola dispõe de 13 salas de aula para atendimento aos estudantes; entretanto, apenas quatro delas são climatizadas com ar-condicionado. As demais salas contam com quatro ventiladores de teto, os quais se mostram insuficientes diante da demanda de estudantes e das condições climáticas locais. A biblioteca, por sua vez, não possui sistema de climatização, contando apenas com um ventilador móvel de grande porte, o que limita o uso prolongado do espaço. Em contrapartida, os setores administrativos — secretaria, coordenação, direção e sala dos professores — encontram-se climatizados, evidenciando uma assimetria nas condições de conforto térmico entre os espaços pedagógicos e administrativos

A existência de espaços especializados, como a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a sala de tecnologia e a cozinha equipada, indica um esforço institucional no

sentido de ampliar o conjunto de recursos disponibilizados à comunidade escolar. A SRM, equipada com computador, impressora, acesso à internet e materiais pedagógicos diversos, pode ser compreendida como um indicativo de compromisso com a Educação Inclusiva. No entanto, sua efetividade encontra limites concretos, uma vez que se trata de um espaço reduzido e adaptado, o que compromete a realização de atendimentos pedagógicos especializados de forma adequada e contínua.

Outro aspecto relevante refere-se à composição dos quadros de apoio e serviços. A escola opera com um contingente enxuto, contando com sete agentes de limpeza e quatro profissionais responsáveis pela merenda escolar — duas cozinheiras no turno matutino e duas no turno vespertino, não há registros de inspetor de aluno, que inclusive está sinalizado no documento como já solicitado à Secretaria Estadual este serviço. Embora a infraestrutura alimentar seja compatível com a demanda, dispondo de fogões industriais, geladeira e freezer, o número reduzido de trabalhadores pode limitar a qualidade, a agilidade e a sustentabilidade do serviço ao longo da rotina escolar.

Quanto aos recursos materiais dispostos no quadro, o PPP não menciona o estado de conservação e se estão aptos para serem usados suprindo a demanda da escola, principalmente os recursos tecnológicos, internet e demais equipamentos considerados ferramentas fundamentais para potencializar o ensino e aprendizagem dos estudantes.

No que se refere aos espaços coletivos, a presença de uma quadra coberta com arquibancadas, pátio amplo e palco de apresentações revela potencial para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas e comunitárias, fundamentais para uma proposta de educação integral. As refeições são realizadas no pátio coberto, onde estão dispostas seis mesas grandes, cada uma com oito bancos anexados, o que atende de forma parcial à organização do cotidiano escolar nos momentos destinados à alimentação, considerando que os estudantes se revezam para realizar o lanche.

Ao considerar as condições de acessibilidade, evidencia-se uma lacuna significativa entre o que é previsto nos documentos institucionais e as condições efetivamente existentes na unidade escolar. Embora o documento mencione a presença de banheiros adaptados para estudantes público-alvo da Educação Especial, não há referência à existência de rampas de acesso, elemento fundamental para assegurar a circulação autônoma e segura desses sujeitos nos diferentes espaços da escola.

Dessa forma, a análise revela que, apesar de avanços na oferta de ambientes e serviços, persistem fragilidades estruturais que demandam investimentos sistemáticos e

planejamento contínuo — fragilidades estas reconhecidas e apontadas pelo próprio corpo docente, conforme relatos presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

3.3 Análise histórica e institucional da E.E. Professor Carlos Pereira da Silva: movimentos sociais e o direito de aprender no lugar onde se vive

A criação da Escola Estadual Professor Carlos Pereira da Silva, inscreve-se em um processo de luta por reconhecimento institucional e autonomia administrativa, que teve início com a implantação de uma extensão escolar em espaço adotado nas proximidades do assentamento das comunidades principalmente o MST, FETAGRI e a AMFFI. Conforme registros da própria unidade escolar, os trabalhos educativos foram iniciados em maio de 2006, utilizando-se de uma estrutura antes destinada ao alojamento de trabalhadores rurais da fazenda, a qual foi readequada para atender às necessidades do processo de escolarização.

Inicialmente vinculada à escola Professor José Edson Domingos dos Santos, a atual Escola Prof. Carlos Pereira da Silva, constituiu-se como unidade de extensão, localizada em uma comunidade mais distante da escola-polo José Edson. A instituição atendia estudantes do Ensino Fundamental no período diurno e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, respondendo às demandas educacionais de uma área territorialmente mais remota do assentamento. À época, a escola abrigava 19 turmas, dado que evidencia a expressiva demanda por acesso à educação no território e, ao mesmo tempo, explicita a necessidade de ampliação da oferta educacional no próprio espaço onde as famílias assentadas passaram a constituir suas vidas. Todo o quadro funcional permanecia vinculado à gestão da escola-polo, o que reforçava o caráter administrativo da unidade como extensão, marcada por uma dinâmica constante de deslocamentos de professores, coordenadores e gestores.

Conforme relatam docentes que atuaram na então extensão Carlos Pereira, os percursos realizados em dias de chuva e frio, aliados à precariedade das vias de acesso, configuravam uma realidade marcada por intensas adversidades. Eram frequentes os relatos de carros atolados, motocicletas empurradas ou içadas para atravessar trechos intransitáveis e, não raras vezes, professores que precisavam concluir parte do trajeto a pé para garantir a chegada à escola. Somavam-se a essas dificuldades a ausência de autonomia administrativa e a escassez de recursos materiais e de pessoal de apoio, compondo um cenário desgastante. Ainda assim, a efetivação da educação naquela

localidade remota foi sendo construída por meio de processos contínuos de luta, resistência e compromisso coletivo. Tratava-se, segundo os próprios professores, de situações vividas “na base da coragem”, sustentadas pela convicção de que aquelas famílias assentadas precisavam, com urgência, de uma escola em seu território.

> A Escola Polo ficava à aproximadamente 20 quilômetros de distância. Esse motivo potencializava as dificuldades pelas quais passava a equipe gestora, que contava com diretora, diretora adjunta, e apenas duas coordenadoras pedagógicas. Para atender aproximadamente 2000 estudantes da Escola Polo, e mais as duas extensões que deveriam atender, sendo as unidades uma distante da outra. (PPP C.PE 2023; p.4).

Diante desse contexto, as organizações dos movimentos sociais atuantes no Assentamento Itamarati I - entre elas o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI) e a Associação dos Moradores da Fazenda Itamarati (AMFFI), que congregava aproximadamente 595 famílias assentadas - constituíram-se como base social fundamental para a reivindicação, criação e consolidação da unidade escolar. A mobilização coletiva dessas organizações expressou a luta histórica pelo direito à educação no próprio território, compreendida não apenas como acesso formal à escola, mas como estratégia de inclusão dos sujeitos do campo que, por décadas, permaneceram à margem das políticas educacionais.

Inicialmente implantada como extensão, a escola foi posteriormente transformada em unidade autônoma, resultado direto das pressões e articulações dos movimentos sociais e das comunidades assentadas, que reivindicavam uma instituição capaz de atender às especificidades socioterritoriais locais. O processo de desmembramento e de criação de uma nova escola materializou a luta por incluir aqueles que historicamente foram excluídos dos serviços públicos básicos, especialmente nas áreas mais remotas do assentamento. Assim, a constituição da Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva não se deu de forma espontânea, mas sim, fruto de um movimento coletivo que articulou educação, território e justiça social, reafirmando a escola como conquista política e instrumento de garantia de direitos De acordo com os registros institucionais foram realizados encontros com a equipe docente, gestores e representantes da comunidade para debater as necessidades da unidade e elaborar uma pauta de solicitações encaminhadas à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). A Escola Estadual Professor Carlos Pereira da Silva, nasce no dia 18/02/2008, deixando de ser extensão, passando a ser Escola Polo em uma região cerca de 25 km do núcleo agrovila.

Figura 17 – Estruturas das Salas de aula improvisadas no barraco de lona extensão Jose Edson futura escola Carlos Pereira.



Fonte: Professora Cristina (2025)

O nome Carlos Pereira da Silva foi atribuído à escola em homenagem às irmãs Araci Pereira da Silva e Aparecida Pereira da Silva, militantes em defesa da Educação do Campo, professoras aposentadas e profundamente vinculadas à comunidade da região onde a escola foi construída. Filhas do Sr. Alcino Pereira da Silva e de Dona Leonarda Freitas Antunes, naturais do município de Remanso, no estado da Bahia. A família migrou para o Mato Grosso do Sul, estabelecendo-se inicialmente no município de Eldorado **e**, posteriormente, no Assentamento Itamarati I**,** território vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O envolvimento da família com o Assentamento Itamarati remonta ao período do acampamento, quando o pai, Senhor Alcino, integrou o grupo de apoio responsável pelas ações de auxílio à saúde com orientações prestadas às famílias acampadas, possuindo conhecimentos práticos no manuseio de equipamentos médicos, o que lhe permitia colaborar de forma significativa com as demandas emergenciais da comunidade. Embora residisse em Eldorado, deslocava-se com frequência até as áreas dos acampamentos, realizando constantes idas e vindas entre Eldorado e Ponta Porã. Contudo, foi após o sorteio dos lotes que ele e sua família se fixaram definitivamente no território, passando à condição de assentados.

O Sr. Alcino e Dona Leonarda tiveram oito filhos — cinco homens e três mulheres —, sendo ele reconhecido por um perfil multifacetado e por seus diversos talentos, atuando como carpinteiro naval, pescador e artesão na construção de embarcações. Foi descrito por sua filha, Araci Pereira da Silva, como um homem cristão, profundamente ligado à leitura da Bíblia e à literatura de cordel, práticas que realizava à luz de lampião. Extremamente apaixonado pelos livros, organizava nos fins de semana, na cidade de Porto Rico/MS, pequenos acervos em caixotes, os quais eram disponibilizados em praças públicas, garantindo o acesso à leitura a crianças, jovens e a todos aqueles que demonstrassem interesse.

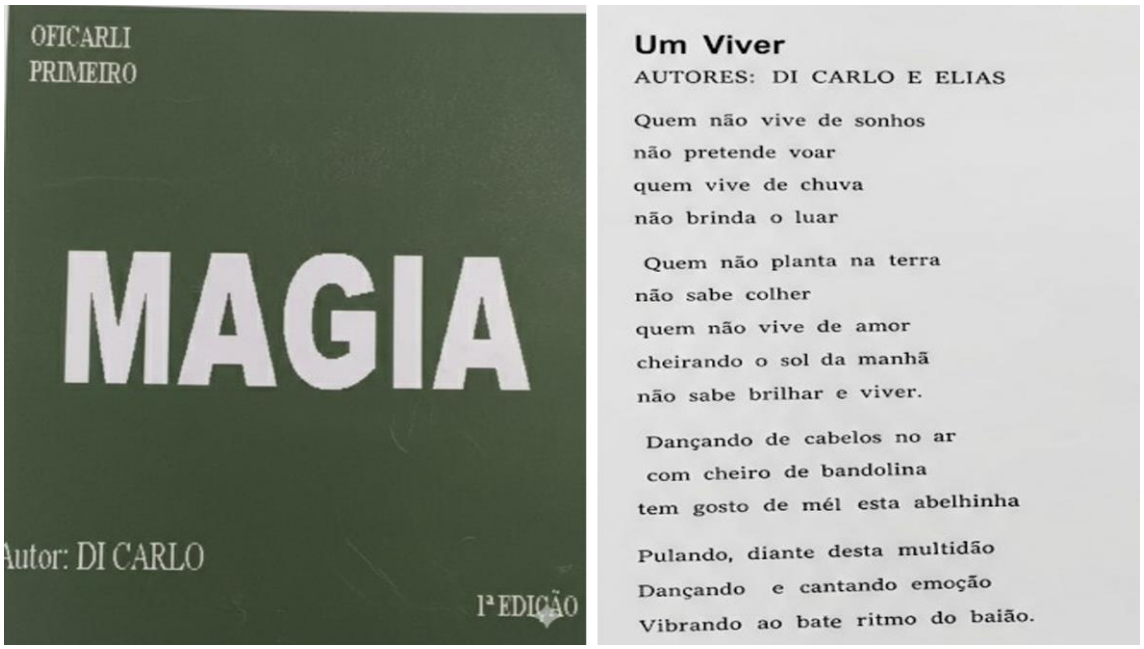
Carlos Pereira da Silva, exerceu à docência em escolas dos municípios de Eldorado e Itaquirai/MS, conciliando sua atuação profissional com a participação nos acampamentos e a convivência familiar. Reconhecido como defensor das causas camponesas, destacou-se também como poeta e escritor, tendo publicado duas obras e deixado diversos manuscritos sob o pseudônimo literário “Di Carlo”. Sua trajetória foi marcada pelo compromisso com o saber, com o ato de ensinar e por uma profunda paixão pela literatura, além de manter diálogo e envolvimento com diferentes personalidades e movimentos políticos.

Figura 18 - Professor Carlos Pereira da Silva radialista e seu envolvimento com a política.



Fonte: Aparecida Pereira da Silva (2025)

Figura 19 – Obra publicada do professor Carlos Pereira da Silva em "Prêmios Poetas Brasileiros de Hoje 1984" no VI Concurso Raimundo Corrêa de Poesia.



Fonte: Aparecida Pereira da Silva (2025)

Dentre suas produções literárias, destacam-se dezenas de poesias, sonetos, recitais monológicos, quadras e dísticos, evidenciando a diversidade de sua expressão artística. Embora não tenha sido amplamente conhecido pela comunidade local por sua produção literária, Di Carlo - conhecido como Professor Carlos Pereira - passou a ser homenageado em razão do profundo reconhecimento comunitário ao envolvimento histórico de sua

família na consolidação da escola. Tal homenagem está diretamente relacionada à atuação de suas irmãs, que exerceram docência desde os primeiros momentos de funcionamento da instituição, ainda no período em que a escola operava como extensão da Escola Estadual Prof. José Edson, reafirmando os vínculos entre memória, território e educação.

Carlos Pereira da Silva nasceu na cidade de Porto Rico, no estado do Paraná em 9 de maio de 1959. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), destacou-se como educador, poeta e escritor, sendo autor de dois livros. No campo artístico, foi premiado com o segundo lugar em um festival de música no estado de Mato Grosso do Sul, em 1982, e conquistou o primeiro lugar na Noite da Poesia, realizada em outubro de 1983, na cidade de Naviraí/MS.

Reconhecido por sua família como um poeta irreverente, profundamente apaixonado pela vida, descrito como um homem tranquilo de sensibilidade singular. Sua trajetória foi interrompida de forma precoce em decorrência de um trágico acidente de trânsito ocorrido em 13 de dezembro de 2003, quando retornava do trabalho. Seu velório foi realizado na Câmara Municipal de Eldorado/MS, evidenciando o reconhecimento público de sua trajetória e de seu vínculo com as causas sociais.

Em seu cotidiano, Carlos costumava expressar sua visão de mundo por meio de frases que sintetizavam sua relação com o amor e a poesia, entre as quais mencionava: “O amor é lindo”; “Sou um eterno apaixonado”; “A poesia ainda não acabou”; “A solidão é um risco dos apaixonados”; “O amor é um poema cotidiano”; “Minha querida, sorria para a vida”; e “O amor não está morto”.

Essas expressões revelam uma concepção de existência marcada pela sensibilidade, pelo afeto e pela crença na força transformadora da educação, construída a partir da trajetória de um jovem oriundo de uma família assentada, cuja história permanece profundamente vinculada ao território. Suas irmãs, Araci Pereira da Silva permanece na comunidade do grupo 5 -MST, e Aparecida Pereira da Silva no grupo CUT. Ambas atuam na região como lideres religiosas ligadas ao movimento da igreja protestante.

Essas expressões revelam uma concepção de existência alicerçada na sensibilidade, na solidariedade, no afeto e na crença no potencial transformador da educação, construída a partir da trajetória de um jovem oriundo de uma família assentada, cuja identidade foi forjada nas experiências da luta pela terra e permanece profundamente enraizada no território do Assentamento Itamarati. Sua história evidencia que o

pertencimento ao campo não se limita ao espaço geográfico, mas constitui uma dimensão identitária, cultural e comunitária que orienta modos de viver, de interpretar a realidade e de se relacionar com a coletividade. Essa vinculação também se manifesta na trajetória de suas irmãs, Araci Pereira da Silva e Aparecida Pereira da Silva.

A militância de Araci Pereira da Silva e Aparecida Pereira da Silva constitui parte significativa da história social, educacional e religiosa do Assentamento Itamarati. Professoras aposentadas da rede pública de ensino, ambas participaram ativamente do processo de construção e consolidação da educação nos primeiros anos da reforma agrária, período marcado por inúmeras dificuldades estruturais e pela ausência de condições adequadas para o exercício da docência. Em meio às adversidades dos acampamentos e dos primeiros anos do assentamento, percorriam longas distâncias a pé, de bicicleta e, quando possível, utilizando parcialmente o transporte coletivo. Essas experiências evidenciam que ser professora naquele contexto significava, sobretudo, assumir um compromisso ético e político com a permanência das famílias no campo e com a efetivação do direito à educação.

Além da atuação como educadoras, Araci Pereira da Silva, residente no Grupo 5 (MST), e Aparecida Pereira da Silva, moradora do Grupo CUT, construíram uma trajetória marcada pelo protagonismo comunitário e pela militância em diferentes espaços sociais do assentamento. Após a aposentadoria, ambas permaneceram vinculadas ao território e intensificaram sua participação na Igreja Assembleia de Deus – Ministério Missões, onde exercem funções de liderança religiosa e de serviço à comunidade. A atuação no Ministério Missões transcende a dimensão estritamente religiosa, constituindo-se também como espaço de acolhimento, formação de valores, fortalecimento dos vínculos comunitários e promoção da solidariedade entre as famílias assentadas.

Desse modo, suas trajetórias revelam a estreita articulação entre educação, fé e compromisso social, demonstrando que a militância no Assentamento Itamarati não se restringe à luta inicial pela terra, mas se prolonga na construção cotidiana da comunidade, na defesa da dignidade humana, na formação das novas gerações e no fortalecimento das redes de pertencimento que sustentam a identidade camponesa. Assim, Araci e Aparecida representam uma geração de mulheres educadoras cuja história se confunde com a própria história do assentamento, evidenciando que a docência e a atuação religiosa foram, e continuam sendo, importantes formas de resistência contra hegemonia de classes, cuidado e transformação social no território.

Figura 20– Vista aérea da E.E.Prof. Carlos Pereira da Silva (2022)



Fonte: Acervo da escola (2025)

Atualmente a escola prof. Carlos Pereira da Silva unidade escolar na região comunidade local oriundas do MST, AMFFI e FETAGRI atende 254 estudantes organizados em 06 turmas no Matutino, 9 turmas no vespertino e 4 turmas da EJA noturno.

Quadro 9 – Números de alunos matriculados na E.E.Prof. Carlos Pereira da Silva

AI	**AF**	**EM**	**EJA**	**EE**	**CD**	Total de Estudantes
90	84	61	63	3	45	235

Nota: PE – Pré-Escola; AI – Anos Iniciais; AF – Anos Finais; EM – Ensino Médio; EJA – Educação de Jovens e Adultos; EE – Educação Especial; CD – Corpo Docente.
Fonte: Censo Escolar 2024 – INEP.

Quadro 10- Infraestrutura e Materiais - E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva

Sala de aula	12 sala de aulas equipadas com lousa de vidro não possui armários
SRM	1 sala necessitando de melhorias
Sala dos Professores	1 sala com mesas e cadeiras improvisadas
Coordenação	1 sala (não possui descrição detalhada no PPP)
Cozinha	1 cozinha (não possui descrição detalhada no PPP)
Secretaria /Diretoria	1 sala dividida para as duas funções (sem descrição detalhada no PPP)
Biblioteca	1 biblioteca (não possui descrição detalhada no PPP)
Sala de Tecnologia	1 sala (não possui descrição detalhada no PPP)
Sanitários Alunos	1 bateria de banheiro feminino e masculino com 5 sanitários cada
Quadra Esportiva	1 quadra com cobertura com bancadas
Pátio Central	Possui cobertura
Área de Serviço	1 área de serviço (não possui descrição detalhada no PPP)
Depósito de Limpeza	1 deposito (não possui descrição detalhada no PPP)
Quadra areia	1 quadra areia branca ar livre
Transporte escolar	7 ônibus

Quadro 11- Recursos Humanos da E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva

Setor	**Cargo/Função**	**Quant.**	**Observações**
Corpo Docente	Professores	45	Todas as áreas
Coord. Pedagógica	Profs. Coord.	2	
Secretaria	Secretário	1	
Direção	Profs. Gestores	2	
Secretaria	Assist.Atv.Educ.	1	
Cozinha	Cozinheiras	2	
Administrativo	Assist. Adm.	1	
Limpeza	Ag. Limpeza	7	
Segurança	Ag. Vigia	1	Noturno
Pátio	Insp. Aluno	-	Não tem
Transporte Escolar	Veículos	7	

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED–MS), 2025.

A Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva localiza-se em uma das áreas mais remotas do Distrito e passou, no segundo semestre de 2022, por reformas promovidas pelo Estado, o que representou um avanço significativo nas condições gerais de funcionamento e de acolhimento dos estudantes da região.

Atualmente, a estrutura física mostra-se capaz de comportar o quantitativo de estudantes atendidos, indicando que as intervenções realizadas responderam, ainda que de forma parcial, às demandas básicas de espaço e organização escolar. Contudo, o próprio texto do PPP reconhece que tais melhorias não foram suficientes para suprir todas as necessidades da instituição, sinalizando a persistência de demandas urgentes que ainda carecem de atendimento.

Entre as principais fragilidades identificadas, destaca-se a necessidade de adequação do mobiliário da biblioteca, que, embora seja climatizada, encontra-se parcialmente equipada com estantes improvisadas de madeira, organizadas pelos próprios docentes. O espaço é reduzido, mas conta com a disposição de duas mesas esféricas com cadeiras para acomodar os estudantes, os quais são direcionados às atividades de forma revezada — estratégia adotada para viabilizar o trabalho pedagógico diante das limitações estruturais existentes.

A unidade dispõe de 12 salas de aula, todas equipadas com climatização e lousa de vidro, além de uma sala de tecnologia igualmente climatizada e equipada, o que evidencia investimentos voltados à melhoria das condições de ensino e aprendizagem. A sala dos professores também é climatizada e recebeu mobiliário novo recentemente; contudo, ainda apresenta a necessidade de armários para organização adequada dos

materiais pedagógicos. Observa-se, ainda, o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), banheiro adaptado e rampa de acesso, aspectos que sinalizam avanços no atendimento às demandas da Educação Inclusiva.

A escola conta com quadra esportiva coberta com arquibancadas, elementos que contribuem para a acessibilidade e indicam adequações importantes no espaço escolar. Apesar desses avanços, o PPP aponta a carência de pessoal administrativo, principalmente inspetor de aluno, o que compromete o acompanhamento cotidiano dos estudantes e a organização dos espaços comuns. Outro elemento central da análise refere-se à ausência de espaços pedagógicos complementares, como o refeitório, apontado como uma necessidade urgente. A dinâmica da alimentação ocorre da seguinte forma: os estudantes organizam-se em fila para receber a alimentação e realizam as refeições nas salas de aula ou em pé no pátio próximo à cozinha, situação que evidencia limites na garantia de condições adequadas de convivência, bem-estar e organização do tempo escolar.

Embora o PPP, no que se refere à organização da escola, apresente lacunas em seus registros e deixe a desejar quanto ao nível de detalhamento das informações, o estudo realizado evidencia que a Escola Prof. Carlos Pereira da Silva apresenta avanços significativos no campo da infraestrutura, especialmente após as reformas realizadas em 2022. Todavia, persistem desafios estruturais relevantes, cujas limitações sinalizam a necessidade de investimentos contínuos e de um planejamento articulado entre infraestrutura, materiais e projeto pedagógico. Tais ações mostram-se fundamentais para que a escola possa assegurar, de forma efetiva, o direito à educação com equidade, inclusão e qualidade social aos estudantes moradores do Distrito Nova Itamarati.

A presença dos estudantes nas unidades escolares do território evidencia, portanto, uma demanda concreta por políticas públicas que garantam o direito à educação para além do plano normativo, em suas condições reais de realização.

É nesse cenário que se insere a discussão sobre o transporte escolar, compreendido não apenas como serviço complementar, mas como elemento estruturante da política educacional voltada às escolas do campo. Desse modo, a análise das complexidades que envolvem a oferta desse serviço revela-se indispensável para compreender em que medida as políticas públicas educacionais têm sido efetivamente implementadas no território investigado. Tais aspectos serão discutidos de forma mais aprofundada no capítulo seguinte.

4 TRANSPORTE ESCOLAR PARA O ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO NOVA ITAMARATI.

O direito à educação deve ser compreendido para além do acesso formal à escola, englobando, antes de tudo, o reconhecimento das especificidades socioculturais dos sujeitos do campo e de suas vivências. Isso exige a implementação de políticas públicas que promovam a equidade territorial, assegurem o transporte escolar como condição fundamental de acesso e permanência na escola. Neste capítulo, apresento a discussão sobre o transporte escolar articulada às vivências cotidianas observadas a partir do acompanhamento direto dos trajetos percorridos pelos estudantes das três escolas do campo, experiência que possibilitou compreender, em contexto real, as condições de deslocamento no território.

4.1 O caminho até a escola: transporte escolar como garantia de direito

No contexto da Educação do Campo, o transporte escolar constitui-se como uma ferramenta indispensável para assegurar o acesso, a permanência e a continuidade dos processos formativos dos estudantes que residem em áreas rurais, marcadas, muitas vezes, por grandes distâncias, dificuldades de deslocamento e limitações estruturais. Mais do que um serviço complementar, o transporte escolar configura-se como uma política pública essencial à garantia do direito à educação, especialmente em territórios onde as condições geográficas e sociais impõem desafios cotidianos ao acesso às instituições de ensino.

> A oferta do Transporte Escolar em condições favoráveis tende a melhorar o aprendizado dos alunos que dele necessitam, pois, além de melhorar a frequência escolar, possibilita sua permanência no campo. A Constituição também garante, ao estudante, em seu artigo 208, o direito de usufruir de transporte escolar gratuito, cabendo ao Poder Público a obrigação de oferecer este serviço com qualidade e segurança, através de regras que estabeleçam como, onde e a quem deve atender o transporte escolar rural. (Cartilha de regulação do transporte escolar *rural*. Brasília: FNDE, 2008. P.4)

Nessa perspectiva, o próprio Estado brasileiro reconhece o transporte escolar como dimensão fundamental para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes na escola. As ações vinculadas ao Programa Transporte Escolar Acessível, instituídas pelo Ministério da Educação por meio da SECADI, reforçam essa compreensão ao defenderem políticas voltadas à inclusão escolar, especialmente para estudantes que

enfrentam barreiras no deslocamento até as instituições de ensino. A Nota Técnica nº 42/2011, da MEC/SECADI/DPPE, destaca a necessidade de implementação de ações destinadas à oferta de transporte escolar acessível, considerando as dificuldades identificadas no acesso e na permanência escolar de beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC) (BRASIL, 2011).

Entretanto, embora tais iniciativas representem avanços importantes no reconhecimento do transporte escolar como direito, a realidade concreta vivenciada nos territórios rurais brasileiros evidencia que esse debate ultrapassa a dimensão meramente estrutural do serviço. Em muitos contextos, as políticas de transporte escolar encontram-se atravessadas por intencionalidades relacionadas à contenção de gastos públicos, frequentemente justificadas pelo baixo número de estudantes matriculados nas escolas do campo. Essa lógica tem contribuído para o fechamento de unidades escolares em áreas rurais, sustentada pelo discurso da racionalização administrativa, endossando os processos de desterritorialização dos estudantes camponeses, fragilizando os vínculos comunitários historicamente construídos nesses territórios

De acordo com Camacho, Soares e Ferreira (2021), a existência da escola dentro da comunidade reduz as dificuldades de deslocamento enfrentadas pelos estudantes e evita que crianças e adolescentes sejam obrigados a estudar em escolas urbanas distantes de seus territórios de origem. Para eles, a retirada da escola da comunidade produz impactos significativos sobre a vida das famílias camponesas, uma vez que obriga crianças e jovens a acordarem mais cedo, enfrentarem trajetos mais longos e alterarem profundamente suas rotinas cotidianas. Nesse sentido, o transporte escolar, embora frequentemente apresentado como política de garantia do acesso à educação, também revela face de contradições e exclusão, por meio dos fechamentos das escolas e relocação desses estudantes em áreas urbanas.

Do mesmo modo, Nozu (2013), ao analisar as políticas e a gestão do Atendimento Educacional Especializado no município de Paranaíba/MS, apresenta que as políticas educacionais precisam ser compreendidas para além de seus dispositivos legais e discursos oficiais, considerando as relações de poder que atravessam sua implementação concreta no cotidiano das instituições escolares. O autor problematiza a distância existente entre o discurso normativo da inclusão e as condições reais de acesso e permanência dos sujeitos nos espaços educacionais, evidenciando que a simples garantia formal de direitos não elimina, necessariamente, as desigualdades estruturais presentes nas práticas institucionais. Nessa perspectiva, é possível compreender que as políticas

públicas que procuram produzir mecanismos de inclusão, também evidenciam limites, contradições e formas sutis de exclusão vivenciadas pelas populações que moram no campo e necessitam de acesso à educação bem como aos demais serviços necessários no próprio território onde se vive. Sob essa ótica, o debate acerca do transporte escolar na Educação do Campo não pode restringir-se à garantia formal do deslocamento até a escola; é necessário considerar os impactos produzidos na vida dos estudantes submetidos a essa realidade

De acordo com Arroyo (2012), os sujeitos do campo possuem temporalidades, experiências e formas próprias de sociabilidade que precisam ser consideradas pelas políticas educacionais. Assim, submeter crianças e adolescentes camponeses a deslocamentos exaustivos diariamente significa, em certa medida, negar o direito à infância, ao pertencimento territorial e às vivências comunitárias que constituem suas identidades sociais. No Distrito Nova Itamarati, o grande número de estudantes que frequentam as escolas do campo na região, dependem quase que exclusivamente do transporte escolar para o acesso e permanência nas escolas presente no território. De acordo com dados da pesquisa realizada nas escolas do campo do Distrito de Nova Itamarati, durante o ano de 2021, e divulgados pelo portal QEdu[12] - que reúne os principais indicadores da Educação Básica Brasileira - a utilização do transporte escolar configura-se como o principal meio de locomoção dos estudantes na região, sendo decisiva não apenas para o acesso e a permanência nas escolas durante os dias letivos, mas também para a participação em projetos pedagógicos e atividades no contraturno, especialmente quando desenvolvidos em articulação entre diferentes unidades escolares no território.

Os dados territoriais apresentados anteriormente nesta pesquisa demonstram que os assentamentos Itamarati I e II somam aproximadamente 65 mil hectares, o que representa cerca de 650 km de vias distribuídas por todo o território do distrito, onde estão localizadas as três escolas estaduais que atendem aproximadamente 2.257 estudantes, considerando os dados atualizados de matrículas disponibilizados pelas secretarias escolares. Essa expressiva dimensão territorial evidencia que o transporte escolar se configura não apenas como um importante mecanismo de atendimento às demandas educacionais das unidades escolares, mas também como condição indispensável para a

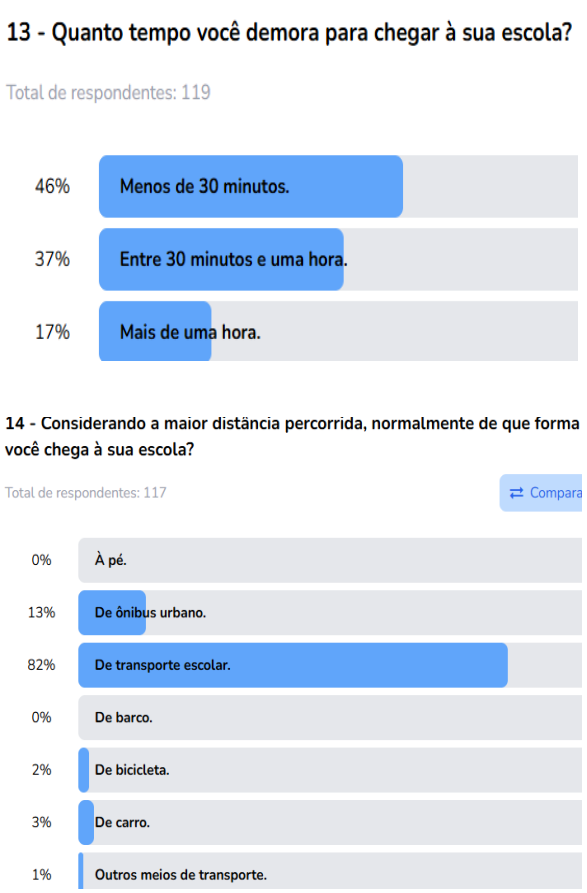
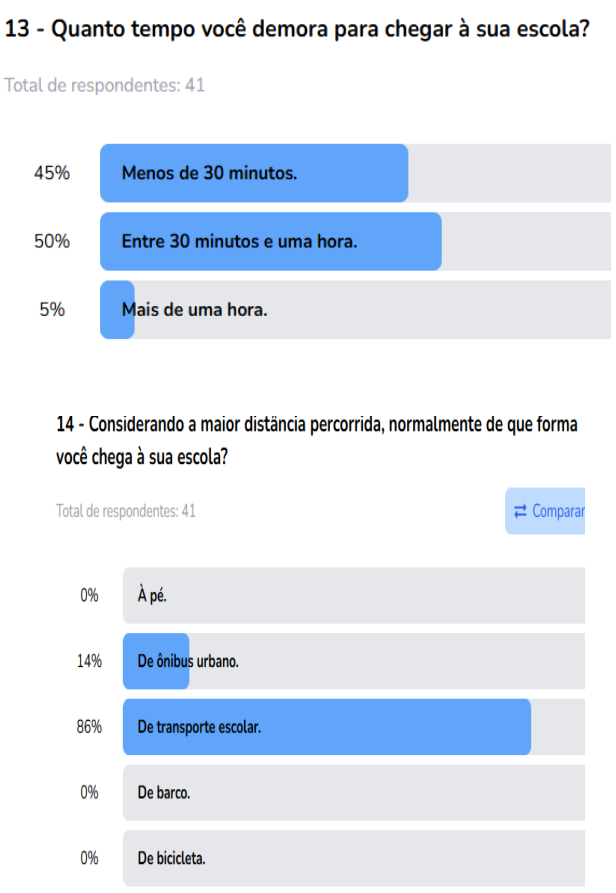
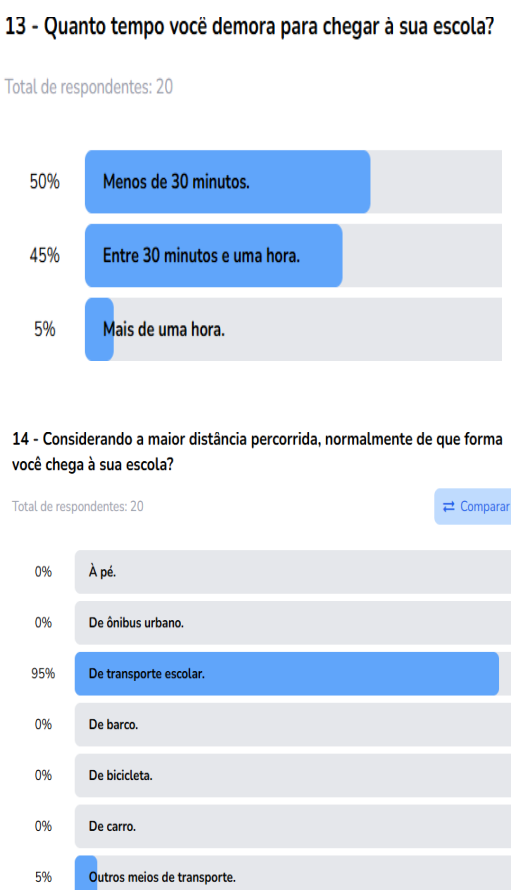
[12] QEDU - Portal de dados educacionais sobre educação básica no Brasil, criado em 2012 pela Fundação Lemann e Meritt, atualmente gerido pelo Iede.

efetivação do direito à educação na região. Nesse contexto, é importante destacar que as garantias relacionadas ao acesso à escola, ao transporte escolar e às condições de deslocamento no Distrito Nova Itamarati não resultam exclusivamente das iniciativas institucionais do Estado, mas das lutas coletivas protagonizadas pelos movimentos sociais presentes desde o início do processo de ocupação das terras e de organização do assentamento, considerando que das três escolas pesquisadas, uma tem origem vinculada à antiga Fazenda Itamarati, enquanto as outras duas surgiram das demandas educacionais das famílias assentadas, organizadas coletivamente na luta pela criação e permanência dessas instituições no assentamento em barracos de lonas. Assim, a constituição das escolas no Distrito Nova Itamarati representa não apenas uma resposta às necessidades educacionais da população assentada, mas também o resultado histórico das lutas empreendidas pelas comunidades camponesas em defesa do direito à educação no lugar onde se vive.

Nessa perspectiva, analisaremos, a seguir, as questões relacionadas ao transporte escolar com base nos questionários respondidos pelos estudantes das três escolas investigadas durante a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2024. Para esta análise, foi selecionada uma amostra representativa de diferentes etapas de escolarização - Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio - contemplando uma turma de cada escola, a fim de compreender o tempo de deslocamento e os principais meios de transporte utilizados pelos estudantes das escolas do campo do Distrito Nova Itamarati.

O quadro apresentado não tem como objetivo sistematizar detalhadamente os resultados de todas as etapas e séries das escolas analisadas, mas oferecer um panorama geral da realidade do transporte escolar vivenciada pelos estudantes da região. Os dados apresentados analisam a dependência dos estudantes em relação aos meios de locomoção utilizados para acessar as escolas do campo investigadas. Além disso, evidenciam os principais meios de transporte utilizados pelos estudantes, bem como o tempo despendido diariamente nos trajetos até as unidades escolares. A partir dessas informações, busca-se compreender a dinâmica do deslocamento escolar vivenciada pelos estudantes da região, considerando que as condições de mobilidade constituem um fator determinante para o acesso, a frequência e a permanência na escola. Desse modo, a análise desses indicadores possibilita identificar os desafios enfrentados pelos estudantes em seus percursos diários e contribui para a reflexão sobre a efetividade das políticas públicas voltadas ao transporte escolar no contexto da Educação do Campo no território em questão.

Quadro 12 – Coleta de dados sobre o tempo e os modais de deslocamentos utilizados para acesso às escolas do campo do Distrito Nova Itamarati.

E.E. Nova Itamarati – 5 º (AI)	E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva - 9 º (AF)	E.E. Prof. José Ed. Dom. dos Santos - 3 º(EM)
		

Fonte: QEdu. Organizado pela autora (2025).

No que diz respeito aos padrões de deslocamento escolar na região, o quadro oferece uma perspectiva sobre o tempo de percurso e os modais de transporte utilizados pelos estudantes. A E.E. Nova Itamarati contou com a participação dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I; a E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva participou os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II; e a E.E. Prof. José Ed. Domingos dos Santos diz respeito aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio. A coleta de dados teve como base a seguinte pergunta: "Quanto tempo você demora para chegar à sua escola?", com as respostas categorizadas em: "Menos de 30 minutos", "Entre 30 minutos e uma hora" e "Mais de uma hora". O número total de respondentes foi de 119 na primeira escola, 43 na segunda e 39 na terceira.

A E.E. Nova Itamarati (5º Ano Fundamental -I) com base nos 119 respondentes, observamos que 46% dos estudantes reportaram um tempo de deslocamento inferior a 30 minutos. Este dado sugere uma relativa proximidade entre as residências dos estudantes e a escola para quase metade da amostra, ou uma eficiência notável no serviço de transporte para trajetos curtos. Contudo, um percentual substancial (37%) dos respondentes indica um tempo de viagem compreendido entre 30 minutos e 1h, o que pode refletir distâncias moderadas ou particularidades do roteiro do transporte. A parcela de alunos que despende mais de 1h para chegar à escola é de 17%, um percentual significativo que denota a existência de desafios consideráveis possivelmente relacionados a longas distâncias, condições precárias das vias. Já a E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva (9º Ano Fundamental II- anos finais) com 41 respondentes, temos (45%) menos de 30 min, (50%) entre 30 minutos e 1h e (5%) mais de 1h.

Embora 45% dos estudantes da escola Prof. Carlos Pereira consigam chegar em menos de 30 minutos, a predominância dos (50%) dos educandos dessa escola indicam residem em percursos mais longos comparado aos (37%) dos respondentes da E.E. Nova Itamarati para este mesmo percurso. Quanto aos dados da E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos (3º Ano do Ensino Médio) com 39 respondentes, o tempo de deslocamento é de (50%) menos de 30 min, (45%) entre 30 minutos e 1h, e (5%) mais de 1h.

Em síntese, a análise comparativa revela uma variabilidade no tempo de deslocamento entre as escolas do campo pesquisadas. Para os trajetos em menos de 30 min, as três apresentam percentual aproximado que varia entre (45% a 50%) dos discentes. Em relação aos deslocamentos que variam entre 30min e 1h, a escola Prof. Carlos Pereira possui o maior número de estudantes dentro deste percentual. A proporção

de estudantes que realizam percursos superiores a 1h, aparecem em quantitativo maior para os educandos da escola Nova Itamarati sendo (17%), enquanto (5%) para as outras duas escolas. Somada a coleta de dados das três escolas, temos (141%) dos estudantes da região que gastam em média 30 min, (132%) que gastam entre 30 min e 1h, e (27%) para 1h ou mais, sendo o maior contingente os estudantes da escola Nova Itamarati para mais tempo de percurso.

No que diz respeito a coleta de dados referente à pergunta 14: "Considerando a maior distância percorrida, normalmente de que forma você chega à sua escola?". Os modais de transporte incluídos são "A pé", "De ônibus urbano", "De transporte escolar", "De barco", "De bicicleta", "De carro" e "Outros meios de transporte", a E.E. Nova Itamarati (5º Ano Fundamental -I) com 119 respondentes, o transporte escolar é o modal predominantemente utilizado por 82% indicando sua dependência. Esse percentual sugere que a maioria dos alunos deste grupo reside a distâncias consideráveis da escola, tornando o transporte escolar um serviço essencial para garantir o acesso educacional. A presença de 1% de "Outros meios de transporte" indica uma pequena variabilidade não especificada. Para os modais "A pé", e "De bicicleta", o percentual varia entre (2% a 3%) e (13%) para ônibus urbano.

No contexto da E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva (9º Ano do Ensino Fundamental - Anos Finais) indica (86%) para transporte escolar e (14%) ônibus urbano e (0%) para os demais modais, já os respondentes da E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos (3º Ano do Ensino Médio), para o transporte escolar são registrados (95%), a categoria "Outros meios de transporte" aparece com (5%), os modais "A pé", "De ônibus urbano", "De barco", "De bicicleta" e "De carro" registram (0%,), evidenciando a total dependência de uso do transporte escolar para esses educandos. Dentre os 180 respondentes das três escolas, conforme questionário do SAEB, a amostra apresenta entre (82% a 95%) dos estudantes da região que dependem majoritariamente do ônibus escolar.

Adicionalmente, o ônibus urbano surge como a segunda opção mais relevante, com (13%) para os respondentes da escola Nova Itamarati e (14%) para os estudantes da escola Prof. Carlos Pereira, (0%) para escola Prof. José Edson. No entanto, é fundamental considerar uma possível imprecisão na interpretação dessa categoria pelos participantes, principalmente os respondentes dos níveis fundamental I e fundamental II, considerando que muitas linhas transitam pelo núcleo Agrovila e Sede, saindo do perímetro das vias vicinais das comunidades, passando pela rodovia até chegarem na

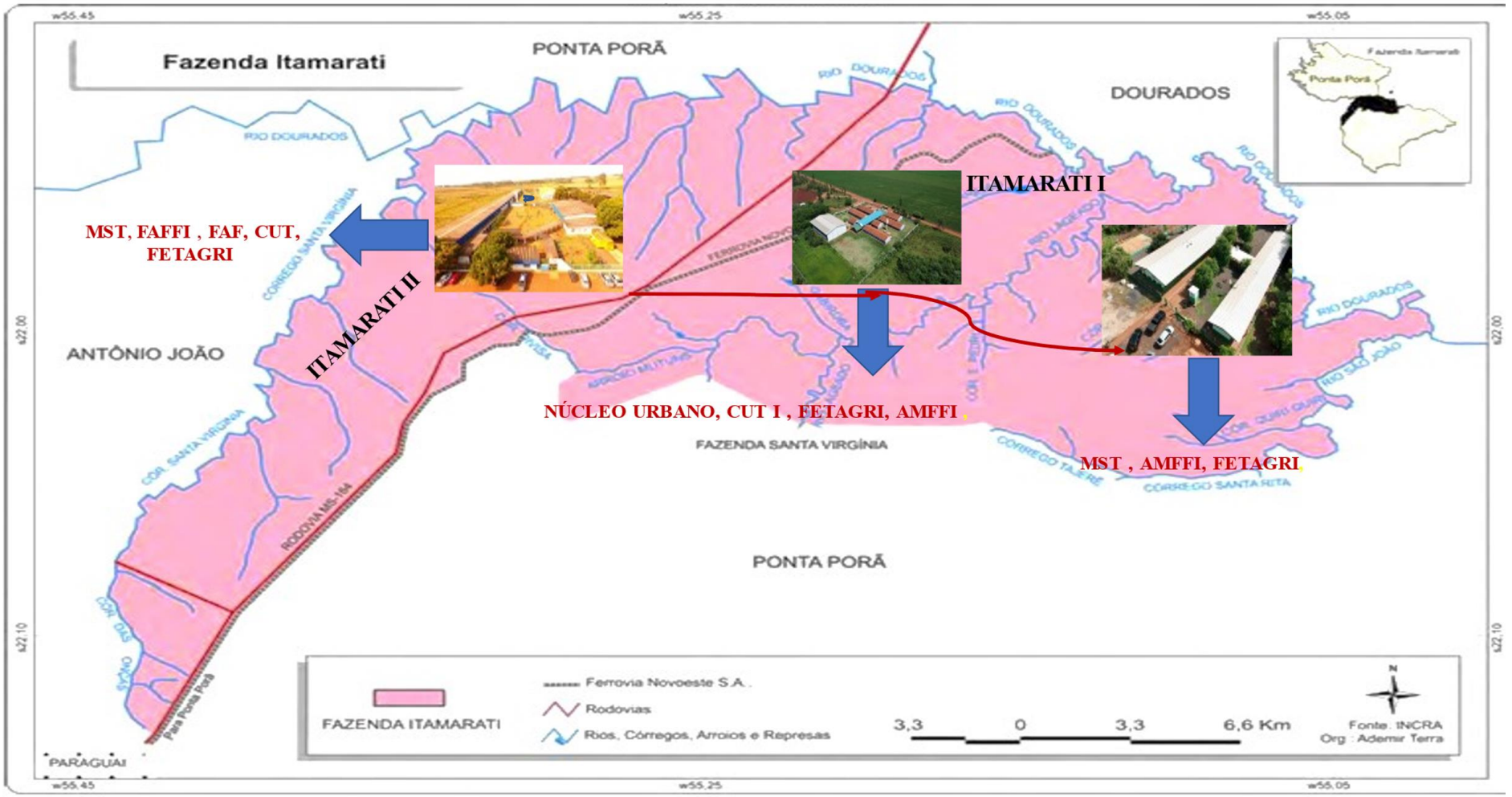
escola. É possível que o 'transporte escolar' possa ter sido subentendido por alguns alunos como 'transporte urbano', levando à um potencial ambiguidade na resposta.

Diante dessa análise, os dados evidenciam que majoritariamente os estudantes dependem exclusivamente do transporte escolar para garantir o acesso e a permanência nas escolas locais. Sua relevância vai além da dimensão logística, assumindo um papel social e inclusivo ao assegurar a mobilidade dos educandos nos espaços escolares, sobretudo considerando que muitos enfrentam longos trajetos diários, chegando a percorrer mais de uma hora entre suas comunidades e as escolas do campo. Nesse contexto, o transporte escolar configura-se como uma política pública essencial para a efetivação do direito à educação e para a promoção da equidade territorial, assegurando condições dignas de acesso e permanência na escola. Nessa perspectiva vamos compreender como essas escolas estão organizadas neste território.

A Escola Estadual Nova Itamarati está situada às margens da Rodovia MS-164, no quilômetro 45, próxima à Subprefeitura e ao núcleo da Agrovila, denominada Itamarati II, funcionando como uma escola central que concentra parte significativa do atendimento estudantil, já a Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos encontra-se localizada cerca de 2,5 km do núcleo da Agrovila, atendendo à comunidade CUT I, por fim, a Escola Estadual Professor Carlos Pereira da Silva está em uma área mais distante, aproximadamente 23 km do núcleo urbano, configurando-se como a escola mais afastada do Distrito Nova Itamarati.

A partir dessa perspectiva, o mapa a seguir foi organizado com o objetivo de evidenciar o posicionamento das escolas no território, possibilitando uma compreensão mais ampla de suas localizações, bem como compreender toda dinâmica de acesso que a comunidade local realiza.

Ao observar o mapa territorial, é possível compreender a disposição geográfica e os percursos entre as três instituições escolares, o que contribui para a análise das dinâmicas de deslocamento e de suas implicações no acesso à educação. Além disso, a representação espacial permite visualizar a distância entre moradia e escola que incide diretamente sobre o tempo de deslocamento, a permanência dos estudantes e as condições de frequência escola. As escolas estaduais Nova Itamarati e Prof. José Edson Domingos dos Santos localizam-se em regiões centrais do território, o que indica uma relativa proximidade entre ambas, uma configuração que favorece o deslocamento permitindo maior articulação entre ambas.



Mapa 4 - Comparativo das rotas de acesso entre as escolas do campo do Distrito Nova Itamarati.

Fonte: IBGE (2010); INCRA (2017). Organizado pela autora (2025).

Por outro lado, o percurso entre a Escola Prof. José Edson Domingos dos Santos e a Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva abrange uma distância mais significativa, com trajeto que demanda tempo de deslocamento mais prolongado, devida a escola Prof. Carlos Pereira estar situada em uma das extremidades do território, atendendo estudantes de áreas mais isoladas de difícil acesso, o que reforça seu papel estratégico à essa comunidade.

Quanto à oferta do transporte escolar, a E.E. Nova Itamarati opera com um total de 33 veículos, enquanto a E.E. Professor José Edson Domingos dos Santos dispõe de 8 veículos e a E.E. Professor Carlos Pereira da Silva conta com 7 veículos destinados ao atendimento dos estudantes. Essa estrutura evidencia a elevada demanda pelo serviço de transporte escolar no território investigado, em razão das grandes distâncias entre as comunidades rurais e as unidades de ensino, bem como da ampla dispersão geográfica das famílias residentes no campo.

Além da frota vinculada às escolas estaduais, destaca-se a atuação de um veículo disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Ponta Porã, destinado ao transporte dos estudantes atendidos pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), localizada na sede do município. Essa organização do transporte evidencia a necessidade de estratégias específicas para garantir o acesso e a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos serviços educacionais especializados. As particularidades relacionadas a esse atendimento, bem como os desafios enfrentados para assegurar a inclusão e a acessibilidade desses estudantes no território investigado, serão discutidas de forma mais aprofundada ao longo da análise apresentada neste trabalho.

Figura 21 – Frota de ônibus escolar da E.E. Nova Itamarati.



Fonte: Altair Ferreira Lopes (2025)

Figura 22 – Frota de ônibus escolar da E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos.



Fonte. Autora (2025)

Figura 23– Frota de ônibus escolar da E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva.



Fonte. Autora (2025)

As informações apresentadas anteriormente permitem compreender a dimensão estrutural do transporte escolar no território investigado. Entretanto, para além dos dados quantitativos relacionados à frota, às rotas e aos deslocamentos realizados pelos estudantes, torna-se necessário compreender como essa realidade se manifesta no cotidiano das comunidades escolares. Nesse sentido, a pesquisa participante possibilitou uma aproximação direta com as experiências vivenciadas pelos sujeitos do território, permitindo observar as condições dos trajetos, os desafios enfrentados diariamente e as implicações do transporte escolar no acesso e na permanência dos estudantes nas escolas investigadas. Apresento a seguir as observações realizadas sobre essa realidade.

4.2 Caminhos e vivências: o transporte escolar vivido e sentido na prática cotidiana dos estudantes do Distrito Nova Itamarati.

Para compreender a dinâmica diária enfrentada pelos estudantes das três unidades escolares do Distrito Nova Itamarati, recorri a pesquisa participante voltada ao acompanhamento dos trajetos nos ônibus escolares. De antemão, realizei o diagnóstico junto à gestão escolar, a fim de identificar as comunidades mais distantes atendidas pelas escolas e compreender as condições de deslocamento dos educandos. A partir desse levantamento, organizei uma agenda de acompanhamento para observar de perto os percursos realizados pelos estudantes das três escolas, estando junto deles, para compreender o cotidiano do transporte escolar. Essa vivência possibilitou acompanhar a dinâmica educativa presente nesse contexto em uma perspectiva crítica e analítica.

No dia 7 de julho de 2025, iniciou-se o acompanhamento dos estudantes que utilizam a linha de transporte escolar da Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos. A saída ocorreu após o encerramento das aulas do turno matutino sob a condução do motorista Hamilton Morales Rocha. Durante o percurso, após o entroncamento das vias menores e o acesso à via principal, foi possível observar as estradas vicinais com boa aderência de cascalhamento, bem como o início das obras de asfaltamento em um dos trechos que liga o interior do Distrito Nova Itamarati, na altura do Rio Lajeado, ao Distrito de Itahum, em Dourados. Essa obra atende a uma antiga demanda da comunidade local e é considerada fundamental para o desenvolvimento econômico local tendo em vista o grande escoamento de produção de grãos, das cooperativas e da agricultura familiar que utilizam esse trajeto interno acessando as demais regiões. O ônibus escolar atende estudantes pertencentes às comunidades FETAGRE, AMFFI e Pecuária, cujas famílias desenvolvem atividades de plantio, criação de gado e produção de leite.

O trajeto evidencia uma estrutura comunitária relativamente organizada, com vias de acesso mais facilitadas devido à qualidade do cascalhamento, abrangendo tanto estudantes que residem na via principal quanto aqueles localizados em entroncamentos que atravessam áreas de pivôs agrícolas e reservas. Durante o acompanhamento realizado, foi possível observar que os estudantes acessaram o transporte escolar em paradas localizadas em frente aos seus lotes, não sendo registrado nenhum caso em que os educandos precisassem percorrer trajetos adicionais para o embarque

Quanto a comunidade observada, a maioria dos sítios apresentam boas condições de infraestrutura, incluindo a presença de igrejas e pontos de referência, como a ponte

sobre o Rio Lajeado. Os estudantes por sua vez, são compostos predominantemente por adolescentes e jovens. O trajeto monitorado em conjunto com o motorista, teve duração de 1h34min, percorrendo aproximadamente 55 km (ida e volta) iniciado as 11h06min entregando os estudantes do turno matutino e embarcando os estudantes do turno vespertino chegando na escola as 12h40min.

Figura 24 – Acompanhamento dos estudantes da E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos durante o trajeto no turno matutino, nas comunidades Fetagre e Pecuária.



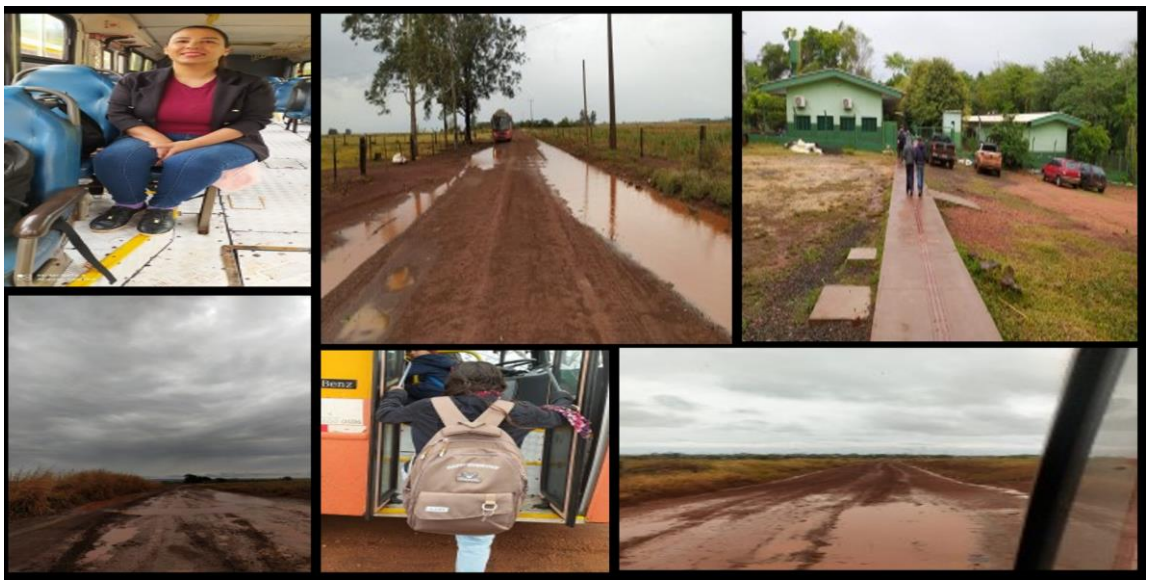
Fonte: Autora (2025).

A segunda observação participante ocorreu no dia 22 de setembro, acompanhando a linha de ônibus da Escola Estadual Professor Carlos Pereira da Silva, sob a condução do motorista Sérgio Luís Barbosa Dias. Essa linha atende os estudantes da comunidade Grupo 7 e 11 (MST) e percorre também as regiões da FETAGRE II e Grupo Pecuária, que são as mesmas comunidades atendidas pela Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos, porém em direção contrária, sendo essa parte da comunidade mais próxima da E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva. Na ocasião, a escola registrou um número reduzido de estudantes devido à chuva, que possibilitou observações concretas às condições de acesso das vias vicinais em dias chuvosos. Conforme o motorista, não foi possível cumprir integralmente o trajeto até as respectivas comunidades em razão do estado precário das estradas, ausência de cascalhamento que deixam as ruas escorregadias podendo provocar atolamentos, insegurança aos estudantes e diversas complicações aos veículos escolares. O trecho em que o ônibus pôde trafegar com maior segurança corresponde às residências dos estudantes situadas no entorno dos pivôs T5 e T6, onde a estrada apresentava boa drenagem e uma camada mais espessa de cascalho, resultando

em um percurso mais estável e rápido. Vale salientar ainda, que há alunos residentes nas extremidades dos grupos T5 e T6 que percorrem cerca de dois quilômetros a pé até o ponto de embarque, não apenas em dias chuvosos, mas pelo trajeto ser de difícil acesso formado por trilhas estreitas, inviabilizando a passagem do ônibus escolar.

Em continuidade do trajeto na extremidade da região da FETAGRE II e do Grupo Pecuária, as estradas estavam em condições mais críticas, com cascalhamento irregular com trechos com muita lama em que o motorista precisou redobrar a atenção e em determinado ponto, o veículo realizou uma pausa de aproximadamente dez minutos para aguardar alguns estudantes que vinham a pé até o local de embarque .Essa dificuldade não é exclusiva dessa linha, segundo o motorista, o mesmo problema se repete em outras rotas, sendo necessário encurtar os caminhos para evitar maiores riscos e atrasos daqueles que conseguiram chegar até o transporte escolar, tendo em vista que os trajetos são marcados por estradas de terra encharcadas e lamaçais evidenciando as condições precárias de cascalhamento que impossibilita o tráfego integral da linha para o atendimento dos estudantes dessa região. A saída ocorreu às 11h15 com os estudantes que haviam concluído as aulas no turno matutino, e o retorno ocorreu às 12h55, com os estudantes do período vespertino totalizando 1h40min. Nesse dia, o atendimento aos estudantes da EJA no período noturno, foi suspenso em razão das condições climáticas adversas. Em dias regulares, o transporte escolar atende essas comunidades nos três turnos totalizando aproximadamente 112 quilômetros percorridos entre ida e volta.

Figura 25 – Acompanhamento dos estudantes da E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva durante o trajeto no turno matutino, nas comunidades Fetagre e Pecuária, Grupo 7 e 11 (MST)



Fonte: Autora (2025).

A terceira e última observação participante foi realizada no dia 26 de setembro, acompanhando a linha de transporte escolar da Escola Estadual Nova Itamarati, sob a responsabilidade do motorista Edson Luiz dos Santos. Essa rota atende estudantes das comunidades Grupo Canaã e Fazenda Santa Virgínea, ambas localizadas às margens da Rodovia MS-164.

O percurso teve início às 11h20, com saída da escola em direção a Ponta Porã, realizando o desembarque de alguns estudantes nas proximidades do km 70 da rodovia. Em seguida, o trajeto prosseguiu com um desvio à direita, saindo do asfalto para uma via vicinal que dá acesso às residências dos estudantes do Grupo Canaã.

O trajeto é caracterizado por vias estreitas e sem cascalhamento, apresentando trechos que necessitam de manutenção devido às condições irregulares do solo. Ao longo do trajeto, as moradias observadas são simples, algumas próximas à área de reserva florestal um pouco mais isoladas da vizinhança.

Destaca-se também a presença de uma igreja local, considerada pela comunidade como um importante ponto de referência. Por volta das 12h04 o motorista encerra o atendimento dos estudantes Grupo Canaã. Se observarmos a imagem abaixo, é possível ver um trajeto extenso e praticamente sem vizinhanças, o que chamou a atenção em comparação com os demais percursos observados em outras partes da comunidade, este se destacou por apresentar o menor número de aproximação comunitária em seu entorno.

Figura 26– Acompanhamento do trajeto escolar dos estudantes da E.E. Nova Itamarati turno matutino Grupo Canaã.



Fonte: Autora (2025)

Após atender essa comunidade, o transporte escolar retorna à rodovia, seguindo em direção ao Distrito Nova Itamarati, acessando uma estrada vicinal à direita, dando continuidade ao percurso para desembarcar e na sequência embarcar os estudantes que residem na Fazenda Santa Virgínea para o turno da tarde.

Figura 27– Acompanhamento do trajeto escolar dos estudantes da E.E. Nova Itamarati turno matutino – Fazenda Santa Virgínia.



Fonte: Autora (2025)

Dentro do território da Fazenda Santa Virgínea, as vicinais são cascalhadas e largas, essa parte de atendimento demanda tempo por sua vasta extensão[13]. Ao adentrar a portaria o transporte escolar percorre longo caminho até as casas dos estudantes filhos dos funcionários incluindo crianças da pré-escola que frequentam a unidade escolar do município na sede próximo a subprefeitura no Distrito Nova Itamarati.

Ao retornar à rodovia e prosseguir o trajeto, o ônibus realiza novas paradas para atender os estudantes que residem nos acampamentos às margens da rodovia, neste momento, o horário registrado aproxima-se das 12h49min. Prosseguindo percurso por mais algum tempo o veículo desembarca as crianças que frequentam a pré-escola

[13] A empresa com a razão social Laranjeira Mendes S/A, tem o nome fantasia Fazenda Santa Virginia, opera com o CNPJ 36.775.922/0001-18 (36775922000118) e foi fundada em 28/05/1991. O endereço de sua sede está localizado na Rodovia MS 164, Km 31,5 - Area Rural de Ponta Porã - MS, 79.907-899. Sua atividade principal é de Criação de bovinos para corte, de acordo com o código CNAE A-0151-2/01. Disponível em: https://www.econodata.com.br/consulta-empresa/36775922000118-larangeira-mendes-sa

municipal e por volta das 13h15min, os estudantes do turno da tarde finalmente chegam ao seu destino, concluindo um percurso total de aproximadamente 1h55min.

Figura 28– Embarque dos estudantes da E.E. Nova Itamarati turno vespertino acampamento as margens da rodovia MS. 164



Fonte: Autora 2025

Ao longo desta abordagem investigativa, inserida diretamente no ambiente em que o fenômeno ocorre, observei de forma direta os desafios enfrentados diariamente em relação a rotina de vida desses estudantes. O olhar vivenciado de perto aliado aos dados obtidos através do questionário do SAEB, revelam que o uso do transporte escolar é amplamente expressivo entre os estudantes das três escolas do campo analisadas, alcançando até 95% dos educandos que frequentam essas instituições na região. As informações fornecidas pelos estudantes convergem com os achados obtidos durante o acompanhamento das rotas de transporte, evidenciando a coerência entre os dados empíricos e as observações em campo.

Verificou-se em geral somada as três escolas, que 27 % dos estudantes do Distrito Itamarati declararam gastar mais de uma hora para chegar até a escola, o que dialoga nas observações diretas por meio da pesquisa participante nos trajetos monitorados, que duraram em média entre 1h34 para a E.E. Prof. José Edson; 1h40 para a E.E. Prof. Carlos Pereira; 1h55min para a E.E. Nova Itamarati até completarem os trajetos para as respectivas escolas.

Há ainda a situação dos estudantes da Educação Especial que frequentam a APAE, utilizando o ônibus escolar disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Ponta Porã. De acordo com a monitora Simone Bertol Proazio, o serviço atende atualmente nove estudantes que saem de suas comunidades e chegam à escola pelo transporte escolar convencional junto aos demais estudantes do ensino regular, que ao chegarem na escola são remanejados para outro veículo.

O primeiro embarque ocorre em frente à Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos, às 6h45min, e o segundo, às 7h, em frente à Escola Estadual Nova Itamarati, no ônibus da prefeitura com chegada à APAE por volta das 7h50min. O retorno ao Distrito Nova Itamarati acontece às 10h, de modo a permitir que os estudantes possam embarcar nos ônibus escolares do turno regular e seguir até suas residências. Essa trajetória diária soma-se em 2h10min diários de atendimento na APAE.

Segundo Mayara de Assis dos Santos, tia responsável pelo acompanhamento diário dos sobrinhos - irmãos gêmeos com diagnóstico de autismo - a rotina tem início às 5h da manhã, quando organiza os meninos para o deslocamento até a escola. Por volta das 6h10min, eles embarcam no ônibus escolar em sua comunidade, chegando à Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos aproximadamente às 6h40min, de onde seguem em outro veículo, pertencente à Prefeitura Municipal de Ponta Porã, com destino à APAE.

O percurso entre a saída de casa e a chegada à APAE compreende, em média 2h50min, tempo que inclui o preparo matinal, o deslocamento até o ponto de embarque, a espera pelos veículos e as paradas realizadas ao longo do trajeto. Essa dinâmica revela a complexidade logística enfrentada pelas famílias do campo para garantir o acesso dos estudantes com deficiência ao atendimento especializado. Já o retorno leva cerca de 1h40min, considerando o horário de saída da APAE, a parada na Escola Estadual Nova Itamarati, a chegada à Escola Professor José Edson Domingos dos Santos e, por fim, o reembarque no transporte escolar que os conduz até a residência.

Essa rotina diária, que totaliza aproximadamente 4h04min de deslocamento, impõe um esforço físico e emocional significativo tanto para os estudantes quanto para o familiar responsável. Além disso, a precariedade das vias soma-se aos desafios enfrentados por essas famílias, revelando um deslocamento fisicamente exaustivo, marcado por longos percursos em estradas irregulares e constantes solavancos, que provocam cansaço corporal e desconforto aos estudantes. Essa realidade evidencia que o transporte escolar, embora fundamental para garantir o acesso à educação, também

apresenta limites relacionados às condições territoriais, podendo interferir na disposição dos estudantes para as atividades escolares e na qualidade da experiência educativa vivenciada diariamente.

Figura 29– Embarque dos estudantes público alvo da Educação Especial do Distrito Nova Itamarati para APAE – Ponta Porã/ MS.



Fonte: Simone Bertol Proazio e Mayara de Assis do Santos (2025)

Nessa perspectiva, ao refletir sobre a importância do transporte escolar, constata-se que este serviço ultrapassa sua função técnica de simples meio de locomoção, representando um elo fundamental entre o estudante e o direito à educação. As imagens apresentadas, a observação participante, os dados oficiais obtidos pelo questionário do SAEB, as vivências cotidianas dos estudantes e os relatos informais de motoristas, monitores e familiares, somados às observações diretas realizadas durante as rotas, evidenciam que o acesso ao transporte é condição indispensável para que o processo educativo se efetive no território. Sem ônibus, não há estudante; sem estudante, não há escola. Essa constatação sintetiza o papel estruturante que o transporte escolar exerce na dinâmica educacional do Distrito Nova Itamarati.

Ademais, as rotas analisadas evidenciam essa necessidade, considerando os quilômetros percorridos diariamente entre as idas e vindas dos estudantes que dentre os trajetos monitorados, destaca-se o percurso da Escola Estadual Nova Itamarati, que totaliza cerca de 192 km (ida e volta) e atende os estudantes da Fazenda Santa Virgínia. O segundo percurso contempla os estudantes do Assentamento Nova Era, com

aproximadamente 79 km (ida e volta). Já o transporte vinculado à Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos abrange cerca de 55 km (ida e volta), enquanto o percurso da Escola Estadual Professor Carlos Pereira da Silva chega a aproximadamente 112 km (ida e volta). Vale destacar que cerca de 95% dos estudantes das Escolas do Campo do Distrito Nova Itamarati dependem do transporte escolar como único meio de acesso à escola, o que evidencia sua função essencial e, ao mesmo tempo, seu caráter inclusivo.

Esse serviço garante o deslocamento diário de crianças, jovens e adultos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que frequentam as escolas em turnos distintos, bem como dos estudantes da Educação Especial, que percorrem aproximadamente 50 km entre o núcleo Agrovila até a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em Ponta Porã.

Desse modo, evidencia-se que o transporte escolar se consolida como instrumento fundamental para a efetivação do direito à educação, no âmbito das políticas públicas de educação inclusiva, especialmente no contexto da Educação do Campo, ao assegurar o acesso e a permanência dos estudantes do Distrito Nova Itamarati.

Os dados provenientes do questionário SAEB, articulados às evidências empíricas da pesquisa de campo realizada nas três escolas investigadas, demonstram que o transporte escolar ocupa posição central na garantia do acesso, da permanência e da participação efetiva dos educandos no processo educativo.

Contudo, mesmo sendo constatado a oferta desse serviço, persistem desafios que comprometem a qualidade e a continuidade do atendimento educacional, especialmente em períodos chuvosos. Duas situações se mostram centrais e demandam destaque nesta análise: primeira refere-se à investigação de campo realizada, por meio da qual se identificou que dentre as três escolas analisadas, uma delas mantém o horário de atendimento inflexível mesmo diante de condições climáticas adversas. Na prática, observou-se que a gestão escolar não promove ajustes nos horários de saída nem flexibilizações no calendário escolar em dias chuvosos; a segunda situação diz respeito as outras duas unidades escolares que adotam como estratégia a dispensa dos estudantes em dias chuvosos, recorrendo à comunicação por meio de informativos nos grupos de rede social da comunidade escolar. Nesses casos, os estudantes e suas famílias são previamente avisados, e a gestão organiza a reposição das aulas em datas posteriores, buscando mitigar os impactos das condições climáticas adversas sobre o deslocamento e a frequência escolar. Tal prática revela maior sensibilidade às condições concretas

vivenciadas pela comunidade e aponta para uma compreensão mais flexível da organização do tempo escolar, em consonância com os princípios da Educação do Campo em interface com a Educação Inclusiva, ao priorizar a segurança, o acesso e a permanência dos estudantes no processo educativo.

Outra situação diz respeito às condições das estradas vicinais, principais vias utilizadas pelos veículos do transporte escolar, que apresentam deficiências estruturais recorrentes, marcadas pela ausência de cascalhamento e pela falta de manutenção sistemática. Essas limitações comprometem a regularidade da frequência escolar, interferem no rendimento acadêmico e fragilizam o vínculo dos estudantes com a escola, repercutindo inclusive, na efetivação das propostas pedagógicas, tendo em vista que essas situações também são vivenciadas pelos docentes que em muitos casos chegam atrasados, ficam à beira do caminho. Tais dificuldades comprometem tanto a efetividade da docência quanto o rendimento dos estudantes, prejudicando a qualidade do aprendizado.

Figura 30 – Desafios no percurso escolar enfrentados por estudantes e docentes da E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva, diante da falta de infraestrutura viária.



Fonte: E.E.Prof. Carlos Pereira e Autora 2025

Esse cenário evidencia a tensão existente entre os princípios normativos que orientam a Educação do Campo e as condições materiais efetivamente oferecidas para sua concretização. Sob a perspectiva da Educação Inclusiva, o deslocamento escolar, em vez de favorecer o atendimento inclusivo, pode configurar-se como um elemento limitador da participação plena dos estudantes, contrariando os pressupostos de equidade e acessibilidade que fundamentam as políticas de Educação Inclusiva. Cabe destacar

ainda, que os caminhos estreitos sem manutenção regular, e com infraestrutura insuficiente que em épocas de chuva causam atolamentos, revelam uma histórica negligência em relação às populações do campo e expressam desigualdades que se refletem diretamente na vida acadêmica dos estudantes. Somado a isso, há ainda ausência de ônibus adaptado para atender os estudantes púbico alvo d Educação Especial que saem de suas casas em ônibus convencionais e só após transbordo nas umidades escolares são remanejados para outro veículo que os levam até Ponta Porã na Apae em ônibus adaptado cedido pelo município.

Essas condições evidenciam que a Educação do Campo e suas interseções com a Educação Inclusiva, demanda políticas públicas efetivamente comprometidas com a equidade, bem como um Projeto Político-Pedagógico bem estruturado, capazes de reconhecer as especificidades territoriais e humanas das comunidades camponesas, articulando infraestrutura, transporte escolar e práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais. A Educação Inclusiva nas escolas do campo, portanto, ultrapassa a dimensão física do acesso e envolve a garantia de condições concretas de permanência, participação e aprendizagem, respeitando as diversidades e fortalecendo os vínculos entre escola, território e comunidade. Entretanto, essa garantia ainda enfrenta limitações decorrentes de fragilidades nas políticas públicas de infraestrutura e na disponibilização de veículos adequados às necessidades específicas dos estudantes na região.

Compreende-se, assim, que o direito à Educação no e do Campo está intrinsecamente relacionado às condições materiais e estruturais do território, uma vez que cada via percorrida conduz, simbolicamente, à escola - espaço onde se materializa o encontro entre o direito educacional e a vida cotidiana - exige das instituições escolares o reconhecimento das identidades, das vivências e das condições concretas de vida de seu alunado, não podendo estas ser negligenciadas em nome do cumprimento estritamente formal das demandas administrativas e da rigidez do calendário escolar estabelecido pelo sistema estadual de ensino.

Mediante essas reflexões apresentadas, torna-se fundamental aprofundar o olhar sobre as instituições escolares que materializam, no cotidiano, as políticas educacionais no território investigado. Compreender as condições de funcionamento, as trajetórias históricas e as especificidades de cada unidade escolar permitem ampliar a análise sobre como o direito à Educação no e do Campo se concretiza ou é tensionado nas práticas institucionais. Nesse sentido, o próximo capítulo dedica-se à Caracterização das Escolas do Campo do Distrito Nova Itamarati.

5 OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO NOVA ITAMARATI, PONTA PORÃ – MS.

Este capítulo dedica-se ao estudo dos PPPs, das três escolas do campo do Distrito Nova Itamarati, Ponta Porã – MS, considerando o período de 2022 a 2023, referente à última versão atualizada pelos estabelecimentos escolares. A investigação tem caráter exploratório e busca identificar, como pente fino, as práticas educativas desenvolvidas pelas escolas, destacando sua relação da Educação do Campo com os princípios da Educação Inclusiva**.** Nesse contexto, a análise considera eixos essenciais como organização curricular, plano de ensino, gestão escolar e formação de professores, buscando compreender as práticas institucionais e suas implicações, bem como evidenciar convergências, tensões e contradições entre o que está formalmente prescrito nos documentos e a realidade concreta da oferta educacional no território. O estudo concentra-se no mapeamento dessas práticas, deixando a análise crítica para seções posteriores, as quais serão realizadas articulações entre a narrativa discursiva dos PPPs e o diálogo com as vivências territoriais dos estudantes.

5.1 O Projeto Político-Pedagógico da E.E. Nova Itamarati

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Nova Itamarati foi instituído pela Lei nº 3.152, de 23 de dezembro de 2005. Conforme a última atualização disponibilizada no site da Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. A proposta, enquanto documento orientador da organização didático-pedagógica e administrativa da escola, apresenta os princípios, objetivos e ações que fundamentam o trabalho desenvolvido na unidade, bem como as especificidades da comunidade em que atende conforme item 2 do PPP que dispõe sobre a apresentação e a base legal:

> Estamos inseridos em uma comunidade de agricultores familiares, advindos do processo de Reforma Agrária oriundos das mais diversas regiões do país, inclusive do Paraguai, por esse motivo é necessário direcionarmos as nossas práticas pedagógicas na Modalidade Educação do Campo a fim de atender a comunidade escolar com ações específicas. (PPP/NI - 2023, p.02).

O documento evidencia o comprometimento das práticas pedagógicas voltadas à Educação do Campo, sendo a comunidade em sua maioria, composta por agricultores

familiares de diferentes regiões do país, incluindo imigrantes do Paraguai, inseridos no território por meio do processo de Reforma Agrária. Diante dessa realidade, o PPP propõe práticas pedagógicas voltadas para a modalidade da Educação do Campo, buscando atender às especificidades da comunidade escolar por meio de ações contextualizadas.

A escola apresenta o comprometimento educacional como espaço de diálogo, troca de ideias e respeito às diferenças culturas identitárias da região. Nesse sentido, o documento apresenta em seu texto, a oferta de uma educação inclusiva voltada à construção coletiva do conhecimento, evidenciando a importância do pertencimento, da valorização da identidade local, e do reconhecendo de seu papel na integração entre os diferentes sujeitos sociais conforme disposto ainda no item 2do documento.

> Nesta perspectiva, a unidade escolar é um espaço onde ideias e ações são discutidas garantindo uma educação inclusiva e de qualidade respeitando as diferentes formas de pensamentos as diferenças identitárias, tornando a escola local de construção de novos conhecimentos, ideias, pensamentos e interação entre os diferentes sujeitos, despertando sentimento de pertença e identidade local. (PPP/NI - 2023, p.02).

O documento adota como base teórica a Tendência Crítico-Social dos Conteúdos, concebendo o professor como mediador entre o educando o conhecimento e o mundo cultural, tendo em vista valorizar a construção social do saber por meio de uma apropriação crítica, em que o conteúdo escolar se articula à prática social por meio de ações pedagógicas que possam fortalecer a autonomia e a identidade e a formação do educando tanto para contexto do campo quanto fora dele conforme explicita o documento.

> Despertar perspectivas de vida no aluno, para que ele tenha a capacidade de escolher uma profissão dentro ou fora do ambiente rural; fomentar mecanismos e práticas agroecológicas para a sustentabilidade da agricultura familiar; estabelecer parcerias com os movimentos sociais de luta pela terra para troca de conhecimentos e a concreta efetivação da Educação do Campo. (PPP/NI - 2023, p.02).

No campo teórico, a proposta pedagógica da unidade escolar, dialoga com autores como Wallon (2010), ao defender que o estudante deve ser compreendido como um sujeito completo, cujas dimensões afetiva, cognitiva e motora se articulam de forma indissociável no processo de aprendizagem, reforçando a importância de não reduzir o ato educativo à mera transmissão de conteúdo, mas de reconhecê-lo como uma experiência humanizadora. Observa-se também uma aproximação teórica com a

pedagogia freiriana, incorporada ao documento por meio das ideias de Paulo Freire (1979), na qual a instituição escolar compreende a educação como prática da liberdade centrada na construção de uma práxis transformadora. Sob essa ótica, o educando é percebido como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, e a educação é concebida como um caminho para a formação de qualidade.

A missão, visão e valores descritos no documento, consolidam a proposta pedagógica como um projeto ético e político comprometido com a justiça social, o respeito à diversidade e o protagonismo dos educandos, com o propósito para além da função instrucional, transformando -se em um ambiente de formação cidadã, de produção de vínculos sociais e fortalecimento da cultura local.

> **Missão:** Nossa missão é assegurar um ensino de qualidade, proporcionando a todos os nossos educandos o acesso e a permanência na escola, em um ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo.
> **Visão:** Pretendemos ser reconhecidos pela excelência de nosso desempenho, realizando o trabalho de maneira eficaz, com respeito, criatividade, igualdade e solidariedade que refletirá do nível de aprendizagem do educando.
> **Valores:** É na sociedade que o indivíduo está integrado, produzindo relações sociais, ideias, comportamentos e costumes. Neste sentido enfatizamos: O compromisso com o processo de ensino e aprendizagem; A ética e cidadania; O diálogo; O respeito mútuo; O convívio com as diferenças. (PPP/NI - 2023, p.03)

No que diz respeito à organização e à gestão da escola, o documento revela importantes transformações ocorridas ao longo dos anos. Inicialmente, a direção escolar era exercida por profissionais indicados, refletindo um modelo verticalizado de gestão, e a partir de 1990, com a adoção do processo democrático de eleição direta para diretores escolares no Estado de Mato Grosso do Sul, consolidou-se uma nova lógica de gestão participativa e comunitária, em consonância com os princípios da gestão democrática preconizados pela LDB, evidenciando o fortalecimento de uma gestão colegiada com maior compromisso com a comunidade escolar. Nessa perspectiva no viés do compromisso com a comunidade escolar, a instituição passou a ofertar em 2008, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito da educação básica, conforme consta no PPP.

No que tange as questões da oferta de ensino à modalidade da Educação Especial, conforme item 9, que trata sobre a Organização e Gestão da Prática Pedagógica, o documento apresenta a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como estratégia fundamental para a superação de barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes

no contexto escolar. A proposta, conforme descrita, busca resgatar a autoestima dos discentes, efetivar sua aprendizagem e valorizar sua trajetória educacional, promovendo condições para o desenvolvimento da autonomia intelectual, moral e social. Observa-se ainda neste contexto, que o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), deve atuar como mediador de forma colaborativa com os docentes e equipe pedagógica, com ações voltadas a garantir e subsidiar efetivamente o pleno acesso ao currículo escolar durante o processo de ensino aprendizagem.

O texto apresenta a diversidade de perfis contemplados pela SRM, entre os quais se encontram alunos com deficiência (intelectual, motora, visual e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento, como os do espectro autista, e estudantes com altas habilidades ou superdotação. Os dados informam que, atualmente, a unidade escolar atende, em turno contrário ao regular.

> A sala de recursos ajuda a promover a inclusão na escola, além de fornecer condições de acesso à aprendizagem aos alunos da educação especial, que deve ser transversal a todos os níveis e etapas, participativa, diversa e de qualidade, pois tema função de complementar ou suplementar à escolarização dos alunos com deficiência (alunos que apresentam impedimentos de longo prazo de cunho motor, intelectual, mental ou sensorial); transtornos globais de desenvolvimento (alunos que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas interações sociais, nos processos de comunicação ou estereotipias motoras, como os autistas); altas habilidades ou superdotação (alunos identificados com um potencial elevado em diferentes áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas), matriculados em turnos comuns do ensino regular e que frequentam a Sala de Recursos no contraturno, dentre eles frequentam 10 espectro autista; 9 deficientes intelectuais; 3 com paralisia cerebral , 2 baixa visão e 1 Síndrome Dawn. (PPP/NI - 2023, p.08).

No que se refere à estrutura, o documento apresenta os recursos disponíveis na escola, destacando a presença de 1 professora da SRM, 1 professora da Sala de Apoio Pedagógico (SAP) e 5 professores de apoio em sala de aula. A SRM está equipada com computadores, tablets, notebooks, projetor multimídia, tecnologias assistivas, mobiliários adaptados e jogos pedagógicos adaptados. Tais recursos são fundamentais para garantir práticas pedagógicas acessíveis e ambientes favoráveis ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Sobre a organização de atendimento ao público da Educação Especial, o Projeto Político Pedagógico da escola apresenta diretrizes que visam garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento educacional dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas

Habilidades/Superdotação, atendendo cerca de 40 educandos na SEM, além dos casos específicos de atendimento individualizado mencionado acima.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado por profissional habilitado, com formação em áreas como psicopedagogia ou neuropsicologia, concebido de maneira colaborativa, envolvendo a comunidade escolar, as famílias e os demais profissionais do ambiente educacional. Além da SRM, são citadas estruturas complementares como a Sala de Apoio Pedagógico (SAP), professores de apoio, intérpretes e estagiários, os quais contribuem para ampliar as condições de participação dos estudantes no ensino regular.

No que se refere à abordagem metodológica, destaca-se a importância de considerar as experiências prévias, habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos, sem negligenciar os objetivos pedagógicos previstos para todos os estudantes. Nesse contexto, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é descrito como instrumento essencial para o acompanhamento sistemático da aprendizagem, funcionando como guia para as ações pedagógicas e registro oficial da trajetória escolar dos alunos da Educação Especial. O PDI é complementado por uma pasta individual (PEI), que reúne informações escolares e pessoais atualizadas periodicamente.

Em compatibilidade com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o documento enfatiza a necessidade de garantir igualdade de condições no exercício dos direitos e na participação plena dos estudantes com deficiência. A flexibilização do tempo escolar é indicada como medida necessária, considerando as particularidades do desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno, buscando minimizar a defasagem entre idade e ano escolar.

> Considerar que o aluno com necessidades especiais poderá alcançar os objetivos comuns ao grupo, mesmo que possa requerer um período mais longo de tempo com retomadas nos conteúdos nos quais apresentam mais dificuldades. De igual modo, poderá necessitar de período variável para o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento de suas habilidades com diversas propostas metodológicas entre elas tecnologias de informática como fonte de pesquisa: (Metodologia Montessoriana, com materiais concretos adaptados com materiais reciclados e impressos) conforme as demandas de cada aluno/criança, dessa forma proporcionar a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas de seu convívio. (PPP/NI - 2023, p.13).

Outro aspecto pertinente para reflexão deste estudo, diz respeito as práticas pedagógicas inovadoras como estratégia para promover a permanência, a motivação e o

protagonismo dos estudantes. A figura do Professor Coordenador de Práticas Inovadoras, instituída pela Resolução/SED n. 4.031, de 5 de maio de 2022, tem como objetivo fomentar uma cultura de inovação nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

As atribuições desses profissionais incluem orientar os professores no planejamento de atividades inovadoras, com intuito de estimular projetos à iniciação científica bem como realizar formações continuadas alinhados ao gerenciamento do uso de equipamentos e recursos tecnológicos (como os Laboratórios de Robótica, Salas de Tecnologia Educacional e kits didáticos móveis), integrando essas tecnologias às práticas pedagógicas cotidianas.

O foco, de acordo com o documento, baseia-se na formação de estudantes críticos, criativos e autônomos, articulando os objetivos curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com metodologias ativas, investigativas e interdisciplinares. Ainda quanto às práticas inovadoras competem:

> Subsidiar o professor na utilização dos equipamentos e dos materiais disponíveis na Sala de Tecnologia Educacional, nos Laboratórios de Base Científica e Tecnológica, no Laboratório de Robótica Educacional, bem como, dos demais Recursos Tecnológicos e Midiáticos existentes nas escolas/centros da REE/MS. Gerenciar, de forma ética e responsável, os recursos materiais, no desenvolvimento de Práticas Inovadoras. Comunicar à Direção Escolar a ocorrência de danos em materiais e equipamentos da Sala de Tecnologia Educacional, do Laboratórios de Base Científica e Tecnológica, do Laboratório de Robótica Educacional, bem como, dos demais Recursos Tecnológicos e Midiáticos existentes na escola/centro. (PPP/NI - 2023, p.09).

Quanto as questões em relação a organização curricular apresentada no Projeto Político Pedagógico (PPP), esta, reflete uma tentativa de articulação entre o currículo oficial do Estado de Mato Grosso do Sul e os elementos socioculturais do território em que a escola está inserida.

> A organização curricular se constrói por meio dos conteúdos presentes no currículo de Mato Grosso do Sul e da realidade local, a partir do contexto sociocultural em que os discentes e docentes estão inseridos, levando isso em consideração, a escola do campo necessita viver o processo de interação e valorização das memórias do processo de conquista, dos movimentos sociais e das mulheres camponesas do Assentamento. Em consonância com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), é importante ressaltar os temas contemporâneos, dentre eles, a reforma agrária, a realidade rural como modelo de sobrevivência e o sentimento de pertencimento ao meio, conscientizando sobre a importância da preservação e conservação das reservas e dos recursos naturais existentes na comunidade, transformando assim o aluno protagonista de suas vivencias. (PPP/NI - 2023, p.09).

Nesse sentido com base no documento, abordar as questões atuais relacionadas ao contexto dos educandos, como reforma agrária, valorização da vida no campo, e a construção do senso de pertencimento da comunidade ao território, contribuem para a organização de uma proposta pedagógica inclusiva atenta às reais especificidades dos estudantes camponeses, com vistas à integração entre a comunidade, a unidade escolar, e as práticas educativas, conforme podemos observar nas atividades curriculares e extracurriculares dispostas no documento.

> Serão realizados Projetos Interdisciplinares, atendendo a BNCC – Base Nacional Comum Curricular com os temas contemporâneos que se fazem necessários ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o melhor convívio em sociedade. Festa junina; Dia dos estudantes; Educação para o Trânsito; Horta escolar; Educação Alimentar e Nutricional; Educação Ambiental; O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Cultura sul-mato-grossense e diversidade cultural; Direitos das Crianças e dos Adolescentes; Educação em Direitos Humanos; Família na escola; Conscientização, Prevenção e Combate à Intimidação Sistemática (Bullying); Respeito, Valorização e Direitos dos Idosos; Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, Homofobia e Outros; Saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e Social; Educação Fiscal; Educação Financeira; Cultura Digital; Combate à dengue; Combate ao uso de drogas lícitas e ilícitas; Noite cultural. (PPP/NI - 2023, p.16 /17)

No campo das metodologias, item 9.1.3, do documento é possível abstrair conceitos de entendimento em relação a centralidade do estudante no processo de aprendizagem, alinhados às premissas das metodologias ativas. Tais abordagens buscam promover a autonomia, a experimentação e a resolução de problemas, tendo na figura do professor o papel de mediador e facilitador. Dentre os métodos sugeridos, encontram-se práticas como seminários, debates, sala de aula invertida, experimentos, estudos de caso e gamificação, os quais têm em comum a proposta de engajar o estudante de maneira ativa no processo de construção do conhecimento.

As práticas avaliativas, por sua vez, seguem abordagens diagnósticas, contínuas, formativas e somativas, aparecendo no texto como tentativas de garantir processos avaliativos mais amplos e contextualizados, respeitando o ritmo e as necessidades individuais dos educandos. Essa diretriz está alinhada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e às orientações da Resolução/SED nº 2.507/2012, que normatiza a Educação do Campo no estado de Mato Grosso do Sul, em que a avaliação é compreendida como instrumento que subsidia o planejamento docente, ao mesmo tempo em que possibilita ao estudante tomar consciência de seu percurso formativo. Nesse

contexto, o documento apresenta diferentes formas de avaliação, cada qual com funções específicas à identificação de avanços, dificuldades e possibilidades de reorganização pedagógica, como provas orais e escritas, trabalhos em grupo, seminários e autoavaliações conforme explicitados no item 9.1.3 do PPP, que trata sobre a Avaliação das Aprendizagens.

Em relação aos diferentes segmentos da comunidade escolar, o documento propõe uma gestão pautada pela descentralização das decisões, fortalecendo o papel do Colegiado Escolar como instância máxima de deliberação, em que as ações, não se concentram exclusivamente na figura da gestão, mas se distribui entre os diversos sujeitos que compõem a vida escolar, como estudantes, responsáveis, professores, funcionários, equipe pedagógica, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres (APM) e representantes da comunidade. Ainda nesta perspectiva, o Conselho de Classe, por sua vez, ocupa posição estratégica enquanto órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa, tendo como finalidade acompanhar os resultados do rendimento escolar dos(as) estudantes, analisar o processo de ensino e aprendizagem em articulação com o trabalho docente e propor estratégias de intervenção pedagógica voltadas à garantia das aprendizagens, entendido como espaço coletivo de escuta, diálogo e deliberação.

> Representa um processo que partilha o poder de decisão sobre o processo didático. O diálogo desenvolve-se em torno da avaliação individual e coletiva. Ampliar o espaço da participação por meio do Conselho de Classe significa compartilhar o poder. Significa também que a avaliação está voltada para a formação humana e, quando utilizada em função da aprendizagem, é uma prática democrática (PPP/NI - 2023, p.15)

Nesse contexto, conforme o documento, numa perspectiva inclusiva, a escola reconhece a prática pedagógica cotidiana como elemento central na constituição de espaços efetivos de participação e deliberação coletiva, e o que está instituído pela norma não deve ser interpretado como algo imutável, mas como ponto de partida para a inovação e o aprimoramento contínuo, criando condições para o exercício da autonomia, compreendida não como uma liberdade absoluta, mas como um conceito relacional e situado. Ainda nessa direção, ancorado em Barroso (1998), o documento revela que a autonomia se define na relação com outros sujeitos ou instituições e expressa um grau variável de independência, condicionado por fatores sociais, políticos e educacionais, e portanto, entende que sua autonomia é construída na confluência de múltiplos interesses

e demandas, exigindo articulação constante entre os diversos atores que compõem sua comunidade.

De modo a complementar, conforme o item 13, ainda em relação entre escola e comunidade, sob a ótica institucional, a proposta pedagógica apresenta-se de modo a transcender os limites do ensino formal, assumindo uma dimensão social e histórica que contribui para a transformação das condições de vida. Desse modo, as práticas pedagógicas devem ser viabilizadas de forma a dialogar com a realidade local, com o fortalecimento da agricultura familiar, da agroecologia, das tradições comunitárias, considerados referenciais estratégicos para a construção dos projetos de vida dos estudantes.

> Nesta perspectiva, o entendimento sobre educação não poderá ficar restrito somente a questões de ensino e aprendizagem, mas também, em uma práxis no sentido de transformação social, e logo, de transformação das condições de vida dos educandos, tendo como agentes transformadores os próprios estudantes. Assim, o campo, a agricultura familiar e a agroecologia serão referências de projeto de vida dos alunos desta escola. (PPP/NI – 2023, p.16)

Quanto as ações pedagógicas para prevenção e enfrentamento de demandas do cotidiano conforme item 10 no PPP, o texto propõe quatro estratégias para lidar com conflitos no ambiente escolar, sem impor padrões de comportamento, mas promovendo o diálogo e a convivência respeitosa. A base para enfrentar essas situações estão organizadas nas seguintes ações:

- Realizar meses temáticos conforme os temas contemporâneos elencados na BNCC, dando ênfase para os processos identitários, relações de gênero e relações étnicas e "raciais".
- Para organização das temáticas durante o ano letivo, realizar consultas públicas através de formulários digitais (Google Forms), com a comunidade escolar. Ficará a critério da gestão escolar e colegiado escolar organizar um calendário anual para o trabalho das temáticas. A coordenação pedagógica será responsável por articular as temáticas sempre no começo do ano letivo, e aos professores caberá a responsabilidade de desenvolver tais temáticas em consonância com as competências e habilidades da sua unidade curricular.
- Para enfatizar as normas de convivências, será trabalhado com a comunidade escolar o Regimento Interno da Escola, sempre no início do ano, assim, reforçando o caráter normativo e de conduta para o ambiente escolar;
- Aos alunos que apresentem sinais de evasão ou abandono escolar, realizar sempre no início do bimestre a busca ativa,

> devendo ser diagnosticado no conselho de classe tais situações, a fim de promover a permanência destes estudantes na escola, propor a diversificação das metodologias de aula, focado em metodologias ativas.;
>
> ❖ Estabelecer parcerias com CRE – Coordenadoria Regional de Educação, CRAS – Centro de Referência de Assistência Social, Conselho Tutelar, CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social, Unidades Básicas de Saúde, Igrejas, Movimentos Sociais e Universidades para promover palestras e ações de enfrentamento a ansiedade, depressão e problemas socioemocionais. (PPP/NI – 2023, p.14)

No que se depreende do documento em relação a formação de professores, apresenta-se no item 14 sobre a formação continuada, em que professores e funcionários são constantemente incentivados a participar de processos formativos promovidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), que disponibiliza capacitações específicas voltadas às diferentes áreas de atuação dos docentes. No que se refere aos profissionais da área técnico-administrativa, a escola também conta com formações oferecidas pela SED, tais como: cursos voltados à atuação em secretarias escolares, capacitações específicas para o preparo da merenda escolar e o curso Pró-Funcionário.

Quanto a avaliação institucional interna e externa presente no item 15 do PPP, esta é apresentada como um processo contínuo, com base em informações partindo de sua própria realidade. Essa prática, de acordo com o documento, permite identificar pontos fortes e aspectos que necessitam de aprimoramento, estabelecendo estratégias de superação com base no diálogo, na escuta ativa e no compromisso com a transformação da realidade escolar. Para isso, ainda no item 15 do documento, a escola utiliza diversos instrumentos para a condução da avaliação institucional, entre eles: questionários aplicados a docentes, pais ou responsáveis, educandos e funcionários técnico-administrativos; além de conversas, entrevistas e debates nos diferentes espaços colegiados. A análise dos dados obtidos por esses meios subsidia o planejamento das ações escolares e fortalece o compromisso com a qualidade social da educação.

Convém destacar ainda neste estudo, o item 16 do PPP, que trata sobre o plano de ação, sendo este a etapa operacional do documento responsável pelas intenções pedagógicas conforme podemos observar:

> 1. Proporcionar um ambiente de plena interação entre conhecimento e realidade comunitária;

> 2. Elevar o índice de desempenho dos educandos nas avaliações externas;
> 3. Conscientizar sobre direitos e deveres sociais enfatizando os processos políticos nas relações sociais;
> 4. Promover a interação da comunidade com vistas a uma participação ativa de todos os seus agentes;
> 5. Oferecer uma educação de qualidade voltada para as características da escola do campo;
> 6. Promover uma educação significativa que garanta a efetiva interação do aluno com o mundo social, cultura e o prepare para o mercado de trabalho;
> 7. Proporcionar uma educação inclusiva e que valorize as diferenças e potencialize formas de vida positivas;
> 8. Promover uma educação com efetiva interação entre escola e comunidade;
> 9. Diminuir os índices de retenção e evasão escolar;
> 10. Fomentar os usos de tecnologias no processo de ensino aprendizagem;
> 11. Aumentar a participação dos alunos nas avaliações externas;
> 12. Conscientizar os alunos e a comunidade escolar sobre a importância das avaliações externas, a fim de melhorar a igualdade de ensino. (PPP/NI – 2023, p.31)

De acordo com as 12 metas estabelecidas, o documento enfatiza por meio do plano de ação, o fortalecimento do vínculo entre família e instituição de ensino, reconhecendo a importância da participação familiar no processo educativo. Para isso, a escola procura promover diversas iniciativas, como reuniões de pais, encontros do projeto "Família na Escola", palestras com profissionais especializados, bem como apresentações de projetos e trabalhos realizados pelos alunos. Essas ações constam no documento como estratégias de acolhimento, (café da manhã coletivo, rodas de conversa e grupos de discussão), com o objetivo de fomentar a empatia, a escuta e a cooperação entre os sujeitos da comunidade escolar. A escola também aposta na busca por parcerias com a comunidade local, o município e a Secretaria Estadual de Educação, promovendo eventos como festas, bingos e sorteios, tanto para aproximar as famílias quanto para angariar recursos que fortaleçam as ações pedagógicas e sociais da instituição, buscando consolidar uma proposta educativa participativa, que valoriza a corresponsabilidade entre escola e família na construção de uma educação inclusiva e democrática.

Sobre a avaliação do PPP, este aparece no item 17 do documento como sendo avaliado anualmente com participação da comunidade escolar, “buscando no princípio da gestão participativa, fazer com que a escola, seus professores, funcionários, educandos, pais, comunidade e instâncias colegiadas”(PPP/NI-2023,p.32), com o objetivo de monitorar resultados, repensar práticas pedagógicas e promover melhorias visando

garantir a formação integral, o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes da educação do campo.

5.2 O Projeto Político-Pedagógico da E.E. Professor José Edson Domingos dos Santos

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos, apresenta em sua proposta os princípios, objetivos e ações que fundamentam o trabalho desenvolvido na unidade bem como as especificidades da comunidade em que atende.

> A Educação do campo, no qual nossa Escola está inserida, atende à uma diversidade de alunos que vivem no meio rural. Por isso, é necessário levar em conta as especificidades do povo do campo, sem perder de vista o que é comum a todos, permitindo o acesso à ciência e à tecnologia, dando suporte para que posteriormente o aluno tenha flexibilidade frente as suas escolhas. (PPP/JEDS – 2023 p.04)

O documento da instituição conforme item 2, que trata sobre a apresentação e base legal, evidencia uma proposta pedagógica pautada pelo viés da democratização alinhada a um projeto de emancipação das classes populares, orientada pelos princípios da inclusão social e da construção da cidadania, o que confere intencionalidade política e social à prática educativa.

> No Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos - Extensão Cabeceira do Apa, a educação é o agente de democratização do acesso e permanência com sucesso, sintonizada com o projeto de emancipação das classes populares, pautada nos princípios de inclusão social e da construção da cidadania (PPP/JEDS – 2023, p.04)

O plano educacional da unidade escolar, indica uma prática educativa pautada nas concepções voltadas para a formação humana, protagonismo, garantias de direitos a partir das especificidades locais, pautadas nas seguintes concepções:

> Formação humana, como direito; pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos; Relação com o meio ambiente (agroecologia); adequação dos currículos à realidade do campo; Construção coletiva (comunidade/escola). (PPP/JEDS – 2023, p.05)

Conforme estudo, a fundamentação teórica do documento está ancorada na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, considerando a escola como um espaço de democratização do conhecimento e de promoção da emancipação dos sujeitos

historicamente marginalizados, dialogando diretamente com os pressupostos teóricos de autores como Vasconcellos (2000, p. 169), que ressalta "a função social da escola não se limita a transmitir conteúdos, mas sim a contribuir para a formação de cidadãos conscientes e ativos na construção de uma sociedade mais justa", e Libânio (1990, p. 40), em que "os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora"

Quanto a missão, visão e os valores, estes são apresentados como arcabouço de toda a proposta educativa da unidade escolar. De acordo com a proposta organizacional, a missão evidencia o compromisso com a implementação de metodologias ativas, contextualizadas à realidade dos educandos, buscando valorizar o meio em que vivem, fortalecer sua identidade, resgatar a autoestima e prepará-los para o exercício pleno da cidadania e para os desafios do mundo do trabalho. Aborda também sobre o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas dimensões cognitivas, afetivas e morais, como parte de um projeto de transformação social, local e regional.

A visão da escola, por sua vez, reforça a importância da integração entre a comunidade e a instituição escolar, reconhecendo a pluralidade cultural como elemento constitutivo do processo educativo, em consequência dos projetos de pesquisa, da inserção de tecnologias digitais e da valorização de atividades culturais e esportivas, a escola se propõe a desenvolver competências essenciais, tais como pensamento crítico, criatividade, responsabilidade e colaboração.

No que se refere aos valores, o PPP destaca princípios como igualdade, equidade, liberdade, ética, pertencimento e valorização do educador. Tais elementos sustentam as ações educativas que priorizam o respeito mútuo, o uso de metodologias coerentes com a realidade dos educandos e a valorização dos contextos históricos e territoriais. A troca de saberes entre docentes e discentes é apontada como central no processo de ensino-aprendizagem, sendo fortalecida por práticas de pesquisa, utilização de recursos tecnológicos e experiências de vida, aspectos considerados essenciais para a construção de uma educação de qualidade voltada à cidadania.

> **Missão-** Implementar na escola uma metodologia ativa, coerente com a realidade dos nossos educandos, valorizando e respeitando o meio em que vivem, reforçando a sua identidade, resgatando a autoestima e preparando-os para o amplo exercício da cidadania e do mundo do trabalho, como protagonistas do seu processo de aprendizagem, bem como seu pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral,

> proporcionando transformações na sociedade local e regional, de acordo com as demandas do século XXI.
> **Visão-** A Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos - Extensão Cabeceira do Apa tem como visão de futuro, valorizar a pluralidade cultural, local e regional, integrando escola e comunidade através de projetos de pesquisa nas diversas áreas, contribuindo assim para o desenvolvimento local. Inserindo novas tecnologias digitais, promovendo atividades culturais e desportivas, de acordo as peculiaridades do educando, despertando para a colaboração, criatividade, autoconhecimento, comunicação, responsabilidade, pensamento crítico, resolução de problema e abertura ao novo. Primando pelo trabalho participativo, eficaz e responsável desenvolvido pela nossa equipe de trabalho, com respeito aos pais, estudantes e comunidade escolar, contribuindo para uma sociedade onde se efetive o princípio da ética, igualdade, equidade e do respeito às diversidades
> **Valores** -A Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos - Extensão Cabeceira do Apa, desenvolve uma educação sustentada em valores como: à igualdade, equidade, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade, respeito, honestidade, ética, responsabilidade, compromisso, pertencimento, organização e valorização do educador. A escola busca através de suas ações evidenciarem o respeito mútuo, o trabalho com metodologias coerente com a realidade dos nossos educandos, a valorização do contexto histórico e do seu espaço geográfico, integrando trocas de saberes favorecendo tanto o professor quanto o aluno, visando a busca constante pelo conhecimento através da pesquisa, uso de recursos tecnológicos, materiais didáticos, paradidáticos, experiências de vida, sendo esses fatores indispensáveis para o desenvolvimento integral e qualitativo do processo educativo na construção da cidadania. (PPP/JEDS – 2023, p.06)

Em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial, o PPP, no item 8. 1, referente a Organização da Escola, registra a inexistência da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), entretanto, no primeiro semestre de 2025, a instituição passou a utilizar de forma improvisada, um espaço que anteriormente funcionava como depósito de materiais diversos, sendo este, adaptado para essa finalidade, bem como a contratação pela Secretaria do Estado de Educação de uma profissional qualificada para esse atendimento.

> VII – Parcerias: O processo de inclusão social de pessoas com necessidades especiais tornou-se efetivo a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, respaldada pela Convenção dos Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990), surge à necessidade de buscarmos parcerias com instituições como suporte para trabalhar com estes educandos. Em nossa escola buscamos estas parcerias com a Secretaria Municipal de Saúde, NUESP e o CRAS. A Escola não possui sala de recursos. Solicitamos uma sala de recurso e estamos aguardamos devido atendimento diferenciado nossos alunos que apresentarem déficit de atenção, déficit de aprendizado, dislexia, autismo**.** (PPP/JEDS – 2023, p.52)

No que diz respeito a organização curricular, o PPP da escola indica que sua estrutura foi adequada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS), articulando-se à realidade local e orientando-se pelas dez competências gerais da BNCC, acrescidas da parte diversificada. Dessa forma, é possível observar que a organização curricular da escola, procura promover aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os sujeitos, numa perspectiva de educação integral, que contemple tanto a formação quanto o desenvolvimento humano, reconhecendo a educação como direito e considerando as especificidades do campo e seus sujeitos. Essas ações aparecem no documento como aporte ao protagonismo do estudante, com foco no desenvolvimento humano alinhada á uma proposta por meio de projetos com vistas a envolver todos os educandos conforme disposto no item 2 sobre a apresentação e base legal do PPP.

> A escola desenvolve projetos com excelentes resultados valorizando a agricultura familiar, práticas esportivas e culturais, atualmente estamos desenvolvendo os seguintes projetos: Projeto Agricultura Familiar (Adubação Verde, Horta Escolar, Jardim das Flores, Pomar, Arborização, Feirinha de Produtor na Escola); Projetos Esportivos (futsal, voleibol, ciclismo, atletismo, basquetebol, badminton) Projetos culturais (violão, Gincana cultural e Esportiva e Festa cultural). Através desses projetos podemos transmitir e proporcionar troca de conhecimentos, eliminando perdas de motivação, evasão escolar e promovendo interesses específicos dos educandos, exercendo o princípio da reciprocidade entre professores e alunos, unindo assim a teoria e prática com a sociedade. (PPP/JEDS – 2023, p.5)

No que diz respeito à prática docente, a proposta organizacional da escola prevê que os educadores busquem aprimorar os resultados de aprendizagem dos estudantes. Para isso, são adotadas diferentes abordagens pedagógicas, com a intenção de valorizar a dimensão científica e tecnológica do conhecimento. Essa valorização busca favorecer as aprendizagens em múltiplos níveis, tanto no ambiente escolar quanto em situações da vida cotidiana, com vistas à continuidade dos estudos e à preparação para o mundo do trabalho. Nesse cenário, o PPP destaca a necessidade de contemplar as especificidades do povo do campo, ao mesmo tempo em que assegura o que é comum a todos os estudantes, como o acesso aos conteúdos científicos e tecnológicos. O documento orientador enfatiza a importância de oferecer suporte educacional que possibilite aos estudantes desenvolverem competências para fazerem escolhas conscientes em sua trajetória escolar e profissional, reconhecendo os sujeitos do campo como portadores de saberes próprios. A proposta curricular apresentada, busca integrar esses saberes ao conhecimento

acadêmico, promovendo uma educação comprometida com o desenvolvimento humano, o pertencimento territorial e a construção de cidadania.

> Formação humana como direito, pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos; Relação com o meio ambiente (agroecologia); Adequação dos currículos à realidade do campo; Construção coletiva (comunidade/escola). (PPP/JEDS – 2023, p.04)

Quanto as metodologias no item 9.1.2, conforme o documento, a escola prioriza a aprendizagem dos conceitos científicos, éticos, teológicos e tecnológicos que não poderiam ser apropriados fora dela. Para tanto, se alicerça na perspectiva da mediação daquele que conhece e domina o objeto do conhecimento. No entanto, os saberes que cada criança, estudantes e professores traz para a escola, fruto de suas experiências como sujeito, são reconhecidos, levando em consideração os tempos e os ritmos. Ainda assim, para que aconteça esse processo de ensinar e aprender, a escola oferece metodologias diferenciadas que permita a resolução de problemas através do questionamento, levantamento de hipóteses pertinentes experimentações, fazendo com que o educando assuma o protagonismo de sua própria capacidade de pensar e de se posicionar diante dos desafios da vida.

> O ensino na Escola Estadual Professor José Edson Domingos dos Santos, será ministrado atendendo aos seguintes princípios: Utilização de estratégias de ensino e aprendizagem que valorizem a articulação entre a teoria e a prática, dando preferência aos estudos de temas desenvolvidos em forma de projetos, pesquisas, resoluções de problemas, estudo de casos e elaboração de sínteses significativas que permitam ao educando, como sujeito do processo, construir aos poucos sua autonomia intelectual; Evitar uma visão fragmentada do objeto de conhecimento que conduz a uma metodologia que prioriza a memorização, objetivando uma prática avaliativa que busque a qualidade. Priorizar o domínio de conceitos elaborados socialmente a partir das práticas humanas, e permitir aos educandos a compreensão de mundo, dos dados, dos fatos e processos da realidade. As atividades pedagógicas deverão visar ao desenvolvimento de atividades que propiciem a aquisição de conceitos das diversas áreas do conhecimento cujo domínio permite a reflexão, ou seja, seu emprego no esforço de compreensão de situações novas. (PPP/JEDS - 2023, p.37)

Nesse contexto, as práticas avaliativas aparecem no documento de forma não apenas para verificar o desempenho dos estudantes, mas entender suas dificuldades, potencialidades e avanços, a fim de promover intervenções significativas no processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se o papel do professor como mediador, capaz de adaptar

estratégias conforme as necessidades individuais dos educandos. A escola oferece também o Plano de Recuperação Paralela, cujo objetivo é promover a retomada das aprendizagens por meio de trabalhos diferenciados e da utilização de novas estratégias que favoreçam os avanços dos estudantes.

> Diagnosticar os alunos que não alcançaram o rendimento no aprendizado para a intervenção das atividades de recuperação; selecionar os conteúdos que os alunos apresentaram maior dificuldade e retomá-los no decorrer da semana com estudo em pequenos grupos, onde o aluno que teve maior aproveitamento conduzirá o estudo; elaborar atividades que serão enviadas para casa, para criar no estudante o hábito de estudo envolvendo a família, amigos, recursos tecnológicos, internet entre outras fontes. (PPP/JEDS – 2024, p.40)

No que tange ao processo de seleção de gestores, observa-se que este ocorre, em geral, por meio de eleições diretas promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, em articulação com a direção adjunta, o Colegiado Escolar e a Associação de Pais e Mestres (APM), instâncias que foram constituídas desde a criação da escola, em 2002. Do ponto de vista institucional, subentende que a articulação entre escola e comunidade assume características essenciais para fortalecer a identidade cultural e promover uma prática educativa significativa, especialmente quando fundamentada nos saberes do campo. Projetos escolares que valorizam essa integração são apresentados no corpo do texto como potentes ferramentas de transformação social, ao reconhecer e incorporar recursos tecnológicos enriquecedores para o currículo, fortalecendo os vínculos entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

No contexto do atendimento à comunidade escolar, a Sala de Tecnologias Educacionais assume papel estratégico no processo de ensino e aprendizagem, especialmente para os estudantes do Ensino Médio, que dependem cada vez mais do acesso às tecnologias digitais para a realização de pesquisas, atividades extraclasse e ampliação de seus conhecimentos. Nas escolas do campo, essa estrutura adquire relevância ainda maior, pois a instituição escolar frequentemente constitui o principal — e, em muitos casos, o único — espaço de acesso à internet e aos recursos tecnológicos disponíveis para os estudantes.

Quanto aos projetos culturais, o documento ressalta que é por meio desse reconhecimento e relação com a comunidade, que se pode promover o protagonismo dos povos do campo, assegurando o desenvolvimento humano e o direito de uma educação comprometida com as especificidades socioculturais conforme podemos averiguar.

> Projetos culturais (violão, Gincana cultural e Esportiva e Festa cultural). Através desses projetos podemos transmitir e proporcionar troca de conhecimentos, eliminando perdas de motivação, evasão escolar e promovendo interesses específicos dos educandos, exercendo o princípio da reciprocidade entre professores e alunos, unindo assim a teoria e prática com a sociedade. A cada ano, trabalhamos para permanência dos nossos educandos na escola, por isso estamos sempre adequando os nossos planejamentos de acordo com as necessidades dos educandos. (PPP/JEDS – 2023, p.05)

Do ponto de vista do plano de ensino, o texto apresenta estratégias de adaptações com foco no desempenho dos estudantes, sinalizando uma preocupação institucional com a superação das desigualdades educacionais, em que a proposta pedagógica da unidade parte da compreensão de que a função social da escola está vinculada à democratização do conhecimento, priorizando a difusão da escolarização como meio de emancipação dos sujeitos. A formação cultural e científica, nesse contexto, é concebida como um instrumento de luta, articulado às transformações sociais em curso, manifestando o propósito de integrar os aspectos formais do ensino com os movimentos concretos que visam à transformação da sociedade, situando-se, portanto, dentro de uma lógica que considera o educador como mediador do conhecimento.

Ainda conforme o estudo, a escola demonstra um esforço contínuo em garantir a permanência dos estudantes e a efetivação de seus processos de aprendizagem, por meio da adequação dos planejamentos pedagógicos às necessidades dos educandos e às diretrizes da mantenedora. Essa postura demonstra um compromisso com a melhoria dos índices de desempenho em avaliações internas e externas, como o ENEM, vestibulares e o SAEB, os quais são frequentemente tomados como indicadores de qualidade educacional revelando preocupações em assegurar o desenvolvimento de habilidades consideradas essenciais para o avanço escolar dos estudantes. O planejamento docente, este deve ser desenvolvido de forma coletiva e participativa, com o objetivo de garantir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, respeitando as especificidades do contexto do campo.

A elaboração dos planejamentos é orientada pelas diretrizes do Projeto Político-Pedagógico (PPP), considerando as realidades socioculturais dos estudantes e os princípios da educação do campo. Os docentes da unidade escolar devem realizar seus planejamentos com base nas habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articuladas às Diretrizes Curriculares da Educação do

Campo. Dessa forma, os conteúdos são contextualizados, valorizando os saberes locais e o protagonismo dos sujeitos do campo.

> A Escola juntamente com o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação, elaborou a Proposta de Recomposição das Aprendizagens como prática pedagógica aos professores, a fim de proporcionar, aos estudantes, as habilidades essenciais, sendo uma das ações dentro do Programa de Recomposição das Aprendizagens (PRA). A Escola também oferta aos alunos o Plano de Recuperação Paralela que tem como objetivo recuperar a aprendizagem do educando, com trabalhos diferenciados e utilização de novas estratégias que possibilitem seus avanços." (PPP/JEDS – 2024, p.05)

A ênfase na recomposição e recuperação dos estudantes sugere a presença de desafios que possam persistir no processo de ensino-aprendizagem, que exigem práticas pedagógicas inclusivas sensíveis às especificidades dos estudantes. Nessa perspectiva a figura do professor aparece no documento como orientador responsável para criar condições necessárias para que o aluno construa seu próprio percurso de aprendizagem, bem como o alinhamento pedagógico da instituição para a integração das famílias de forma participativa nesse processo.

> No presente momento da escola a participação da comunidade vem através do projeto Família e escola SED onde todo o corpo docente junto à direção escolar e coordenação pedagógica desenvolvem o programa seguindo instruções vindas da Secretaria de Estado de Educação do MS. As ações e premiações são fatores fundamentais no processo de aprendizagem e na construção da sociedade através da educação, cultura, esporte e lazer, pois, os resultados são expressivos diante das participações em projetos, concursos e programas assim ofertados. (PPP/JEDS – 2023, p.07)

De acordo com o documento, projetos como aquaponia, produção de biodiesel a partir do girassol, estudo de espécies, pesquisas voltadas à saúde comunitária revelam o investimento da escola em atividades práticas e interdisciplinares. O texto deixa claro a estratégia da escola em desenvolver ações que possam promover a integração entre os componentes curriculares e as práticas sociais e o fortalecendo à formação integral.

> - Realizar mecanismos voltados para a realização de atividades capazes de sanar as dificuldades de aprendizagem de cada aluno.
> - Implementações que levem o aluno a sanar as dificuldades apresentadas durante a execução do plano, tendo assim sucesso para acompanhar a turma no término do ano letivo.

> - Melhorar a autoestima das crianças com dificuldades por meio de atividades lúdicas, construídas a partir da realidade do aluno, para que o mesmo tenha vontade em aprender para que assim seja superada as suas defasagens.
> - Fortalecer o acompanhamento das ações do plano, apoiando o professor na sua didática. Fortalecer bons hábitos e atitudes de estudo. Utilizar os diversos recursos didáticos presentes na escola (PPP/JEDS – 2023, p.33)

Quanto à formação de professores, conforme descrito no item 14 do Projeto Político-Pedagógico (PPP), esta ocorre por meio de ações promovidas pelas esferas federal e estadual, atendendo às exigências das diretrizes educacionais e sendo norteada pelo calendário escolar orientado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). A coordenação é realizada pela equipe técnico-pedagógica da escola, envolvendo todos os docentes contemplando temáticas específicas por meio de oficinas pedagógicas voltadas à superação de dificuldades coletivas, entendidas como um elemento primordial para o aprimoramento da prática docente. Nesse ponto de vista, o documento enfatiza a importância desse processo sendo fundamental para a capacitação dos professores afim prepará-los para atender às novas demandas sociais, incorporando à prática pedagógica os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o desenvolvimento de competências e a promoção da educação integral.

O documento prevê a importância de um trabalho que estimule a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, sustentado na pesquisa, no trabalho colaborativo, com base em princípios metodológicos que favoreçam a reconstrução do conhecimento. Nesse sentido, o PPP ressalta que o professor deve adotar uma perspectiva crítica e investigativa, visualizando a possibilidade de construir uma escola que compreenda seu próprio processo histórico e se comprometa com a aprendizagem integral dos estudantes.

> É fundamental que a formação ofereça as condições essenciais para que os professores possam refletir, analisar e aprimorar sua prática num movimento formativo constante. Essa ação deve ser a mola propulsora para elevar ações metodológicas que resultem na integração curricular, no desenvolvimento das competências para o século XXI, favorecendo a aprendizagem das crianças, dos adolescentes e dos jovens na perspectiva de uma educação integral. (PPP/JEDS – 2024, p.44)

No que diz respeito a avaliação institucional interna e externa, o documento apresenta como mecanismos para sistematizar informações e dados estatísticos visando diagnosticar detectar eventuais problemas e propor soluções. A avaliação institucional interna é realizada a cada dois anos, envolvendo todos os segmentos da escola. Nela,

alunos, professores, coordenação pedagógica, funcionários administrativos, direção e pais avaliam, de forma sistemática, o desempenho dos diferentes setores e profissionais da instituição, bem como a estrutura física escolar.

O processo é conduzido por meio de fichas elaboradas pela própria escola, abrangendo aspectos pedagógicos, administrativos e estruturais. Os dados obtidos são tabulados e apresentados à comunidade escolar e aos órgãos competentes, visando subsidiar ações de melhoria contínua.

A avaliação externa é descrita no documento de forma a considerar os indicadores de qualidade que analisam o processo educativo da escola, com base nos resultados de avaliações institucionais e exames oficiais, abrangendo infraestrutura, gestão democrática, práticas pedagógicas e a garantia de acesso e permanência dos estudantes. No que tange ao plano de ação conforme item 16, este estrutura-se com o propósito de aprimorar a organização institucional e o desempenho acadêmico, articulando medidas contínuas de diagnóstico das necessidades da comunidade escolar e implementação de estratégias voltadas à eficácia do ensino. As ações contemplam:

> I - Desenvolvimento profissional da equipe escolar: O Desenvolvimento Profissional dos Professores que atuam como mediador do processo de aprendizagem, pois cada educador conhece seu aluno com análise do meio em que está inserido, bem como considera o conhecimento que esses educandos já carregam e construíram antes de ingressarem na escola. Os Técnicos administrativos proporcionam conhecimentos técnicos e práticos em curso como Pós-graduação, Pró-funcionário, Formação continuada e outras formações oferecidas pela SED, os quais fomentam a melhoria do processo ensino-aprendizagem, potenciando os resultados dos alunos.
> II - Tecnologias Educativas: Através das tecnologias, promovem-se oportunidades de aprendizagem com foco da formação de conhecimentos metodológicos, orientadas como estilos de aprendizagem e interesses específicos de cada disciplina, com metodologias ativas, híbridas, objetivos claros colocando o aluno como protagonista de seu conhecimento e processo de avaliação voltado na construção de saber onde os aspectos qualitativos estejam em evidencia sobre os quantitativos.
> III - Monitorização Constante: Estas informações facilitam a tomada de decisões conducentes à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Os dados recolhidos dos critérios e formas de avaliações internas (diagnóstica, continua, formativa e somativa) e externas como as Provas Brasil, ENEM, SAEMS e Olimpíadas de diversas disciplinas, tornam-se numa base que serve para identificar áreas de excelência e défice.
> IV- Currículos Alternativos**:** A escola por ser inserida no campo garante ofertas e formação alternativas seguindo o currículo e o regime escolar da Educação Básica do Campo, com aulas diferenciadas e projetos voltados para sua realidade, não deixando de conferir qualificação, que

> dão especial ênfase às necessidades sociais, académicas e de inserção profissional de nossos educandos.
> V - Atividades Extras Curriculares: Promoção de atividades extracurricular envolvendo datas comemorativas como: Páscoa, Dia das Mães, Festa junina, Dia dos Pais, Dia das Crianças, Gincana cultural e Esportiva com objetivo de eliminar perdas de motivação escolar e promover interesses específicos dos alunos. Tais experiências são especialmente importantes porque promovem atividades de aprendizagem (enriquecimento curricular) e também incentivam o desenvolvimento das relações pessoais, o estabelecimento de novas amizades e a construção de um clima mais positivo na escola, por meio de atividades esportivas e lúdicas. Desenvolvemos projetos de práticas esportivas em judô, violão e futsal como ferramentas educacionais, associadas ao bom rendimento escolar e à transformação social
> VI – Aprendizagem Ativa: Nossa escola utiliza, no ensino e na aprendizagem dos educandos, estratégias que envolvam a pesquisa como propósito, a fim de ajudá-los a encontrar novas possibilidades de resolver problemas e realizar atividades que favoreçam ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar, permitindo assim não apenas melhorar o desempenho, mas também motivá-los para a aprendizagem contínua. Nesse processo, a avaliação deve valorizar a participação do aluno em sala de aula, pois o maior desafio é a produção do conhecimento, incentivando o protagonismo infanto-juvenil.
> VII – Parcerias: O processo de inclusão social de pessoas com necessidades especiais tornou-se efetivo a partir da Declaração de Salamanca (1994), respaldada pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e pela Declaração sobre Educação para Todos (1990). Surge, assim, a necessidade de buscarmos parcerias com instituições que sirvam de suporte para trabalhar com esses educandos. Em nossa escola, buscamos parcerias com a Secretaria Municipal de Saúde, NUESP e o CRAS. A escola não possui sala de recursos; solicitamos essa sala e estamos aguardando sua implementação, devido à necessidade de atendimento diferenciado para nossos alunos que apresentam déficit de atenção, déficit de aprendizagem, dislexia ou autismo. O desenvolvimento curricular, em sistemas inclusivos, tem por função procurar respostas para qualquer manifestação de diferença que possa ocorrer, buscando a construção de uma proposta sensível às diversidades, comprometida com a promoção da equidade. Tal compreensão é indispensável para as adequações que assegurem a efetividade e o êxito dos processos de ensino e aprendizagem, os quais exigem ampla avaliação das habilidades e competências de cada estudante, registradas no Plano de Atendimento Educacional Individualizado. (PPP/JEDS - 2023, p. 47).

Ainda sobre o plano de ação, o documento apresenta uma proposta descritiva, estabelecendo ações, metas, objetivos e avaliações para estudantes do 1º ao 5º ano, e para estudantes do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, com vistas às aprendizagens que deverão ser desenvolvidas por meio das atividades pedagógicas. No que se refere ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), item 17, o documento apresenta sua elaboração de forma participativa e efetiva, lançando mão de todos os segmentos da comunidade escolar, incluindo direção, equipe pedagógica e corpo docente, com o objetivo de ordenar as relações escolares,

alinhando-as à realidade contemporânea e valorizando o desempenho acadêmico dos estudantes.

A avaliação do PPP conforme descrito, deverá ser realizada por meio de estratégias e instrumentos variados, contemplando o levantamento estatístico para a elaboração do PDE - Escola, a execução dos planos de ação, a análise das atas com os resultados finais de cada curso, a verificação dos resultados institucionais externos (IDEB, Prova Brasil, SAEMS, entre outros) e o nível de envolvimento da comunidade escolar nas atividades promovidas pela instituição, além de outras situações que possam surgir no decorrer do processo (PPP/JEDS - 2024, p. 50).

Do ponto de vista do plano de ensino, o documento evidencia a adoção de estratégias pedagógicas orientadas à adaptação dos processos de ensino às condições concretas de aprendizagem dos estudantes, revelando uma intencionalidade institucional voltada à superação das desigualdades educacionais historicamente produzidas. Observa-se que a proposta pedagógica da unidade se estrutura a partir da compreensão de que a função social da escola está intrinsecamente relacionada à democratização do conhecimento, assumindo a escolarização como mediação fundamental para a emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, a formação cultural e científica é concebida não apenas como transmissão de conteúdos, mas como instrumento de luta social, articulado às transformações em curso no território e nas relações sociais mais amplas. Tal concepção manifesta o esforço da escola em integrar os aspectos formais do ensino às dinâmicas concretas da realidade vivenciada pelos estudantes, situando-se em uma perspectiva pedagógica que reconhece o educador como mediador do conhecimento e da prática social.

A partir da observação sistemática orientada pelos fundamentos do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a instituição empreende um esforço contínuo para assegurar a permanência dos estudantes e a efetivação dos processos de aprendizagem, por meio da adequação dos planejamentos pedagógicos às necessidades formativas dos educandos, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela mantenedora. Essa postura institucional evidencia um compromisso com a melhoria dos indicadores de desempenho aferidos por avaliações internas e externas, como o ENEM, vestibulares e o SAEB, compreendidos no documento como referências para o acompanhamento da qualidade educacional e para o desenvolvimento de habilidades consideradas essenciais à progressão escolar dos estudantes.

O planejamento docente, por sua vez, é concebido como um processo coletivo e participativo, orientado para a efetividade do ensino-aprendizagem e fundamentado no reconhecimento das especificidades do contexto do campo. Sua elaboração se ancora nas diretrizes do Projeto Político-Pedagógico, incorporando as realidades socioculturais dos estudantes e os princípios da Educação do Campo, o que reforça a intencionalidade política e pedagógica da escola na construção de uma prática educativa socialmente referenciada.

Os docentes da unidade escolar devem realizar seus planejamentos com base nas habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articuladas às Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, para que os conteúdos sejam contextualizados aos saberes locais e ao protagonismo dos sujeitos do campo.

> A Escola juntamente com o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação, elaborou a Proposta de Recomposição das Aprendizagens como prática pedagógica aos professores, a fim de proporcionar, aos estudantes, as habilidades essenciais, sendo uma das ações dentro do Programa de Recomposição das Aprendizagens (PRA). A Escola também oferta aos alunos o Plano de Recuperação Paralela que tem como objetivo recuperar a aprendizagem do educando, com trabalhos diferenciados e utilização de novas estratégias que possibilitem seus avanços." (PPP/JEDS – 2024, p.05)

Ao mencionar a recomposição e recuperação dos estudantes o documento sugere práticas pedagógicas inclusivas mais sensíveis às especificidades dos estudantes, mas não traz detalhamento. Nessa perspectiva, o professor é apresentado como orientador, responsável por criar as condições necessárias para que o aluno construa seu próprio percurso de aprendizagem, sendo protagonista desse processo bem como o alinhamento pedagógico da instituição com vistas à integração das famílias dos estudantes neste processo de forma participativa.

> No presente momento da escola a participação da comunidade vem através do projeto Família e escola SED onde todo o corpo docente junto à direção escolar e coordenação pedagógica desenvolvem o programa seguindo instruções vindas da Secretaria de Estado de Educação do MS. As ações e premiações são fatores fundamentais no processo de aprendizagem e na construção da sociedade através da educação, cultura, esporte e lazer, pois, os resultados são expressivos diante das participações em projetos, concursos e programas assim ofertados. (PPP/JEDS – 2024, p.07)

A avaliação aparece no documento de modo para não apenas verificar o desempenho dos estudantes, mas entender suas dificuldades, potencialidades e avanços,

a fim de promover intervenções significativas no processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se o papel do professor como mediador, capaz de adaptar estratégias conforme as necessidades individuais dos educandos. A escola oferece também o Plano de Recuperação Paralela que tem como objetivo recuperar a aprendizagem do educando, com trabalhos diferenciados e utilização de novas estratégias que possibilitem seus avanços. O currículo apresentado no Projeto Político-Pedagógico evidencia a valorização dos saberes, das práticas culturais e das experiências das comunidades locais, orientando a construção de uma educação contextualizada e socialmente referenciada.

A proposta pedagógica da escola fundamenta-se nos princípios da Educação do Campo e evidencia, conforme observado no estudo do Projeto Político-Pedagógico, aproximações significativas com a perspectiva da Educação Inclusiva. Ao reconhecer a diversidade dos sujeitos e suas trajetórias de vida, a organização pedagógica sinaliza o compromisso com práticas que buscam assegurar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

5.3 O Projeto Político-Pedagógico da E.E. Professor Carlos Pereira da Silva

O Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar apresenta sua organização por meio de um processo coletivo, fundamentado na participação ativa da comunidade em conformidade com os princípios da Educação do Campo, que orienta suas práticas educativas, estruturando-se de forma dialógica, crítica e democrática.

A perspectiva que fundamenta o PPP está ancorada nos pressupostos da pedagogia freiriana, que compreende o ato educativo como um processo de construção coletiva do conhecimento, vinculado à realidade concreta dos sujeitos do campo.

Lançando mão do referencial teórico de Paulo Freire (1996), o projeto político-pedagógico da unidade escolar, orienta-se para o comprometimento de romper com práticas autoritárias e transmissivas, promovendo uma educação problematizadora, na qual "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Essa concepção, presente no PPP da escola, orienta a construção de uma proposta educativa comprometida com a transformação social e com o fortalecimento da identidade dos sujeitos camponeses. Nesse sentido, o documento apresenta uma concepção de proposta pedagógica, não apenas como instrumento burocrático, mas como expressão viva das necessidades, lutas e saberes da comunidade à

além da dimensão escolar, apresentando uma prática social enraizada no território, na história e na cultura local

> Seguimos uma proposta em que todos devem participar da história, da cultura e da política do lugar onde estamos inseridos. Tendo em vista o pressuposto acima, a Escola do Campo deve firmar seu PPP viabilizando e assegurando as concepções de formação humana, seu contexto e seus sujeitos, fazendo relações com o meio ambiente local, a cultura e a valorização de todos os seguimentos da comunidade, atendendo todas as necessidades humanas, sociais e locais. (PPP /CAR.PER- 2023, p.3)

O documento explicita o compromisso da escola com a formação humana integral, promovendo relações pedagógicas que reconheçam e valorizem o meio ambiente, os modos de vida camponeses, os saberes tradicionais e as experiências coletivas de resistência e produção, articulando o currículo escolar às realidades locais, considerando os aspectos sociais, culturais, econômicos e ambientais presente no território.

> **Missão:** Assegurar um ensino de qualidade, do qual os educandos sejam protagonistas da sua própria história, fortalecidos pela mediação do conhecimento de seus educadores. Desenvolvimento das macros competências socioemocionais, olhar crítico perante a sociedade, reconhecer a realidade onde vive.
> **Visão:** Proporcionar uma educação crítica-argumentativa, o trabalho como princípio educativo, compreender e aprimorar práticas cotidianas que conectam a vida familiar e escolar. Desta forma, o crescimento do educando está interligado com as relações da comunidade, cultura, abordando a vida profissional que este desenvolverá. Também, propiciar que o jovem do campo permaneça nos caminhos da educação, onde a escola possa oferecer infinitas possibilidades profissionais, e o educando tenha autonomia para escolher com consciência seu próprio futuro.
> **Valores**: Desenvolvimento da autonomia; Convivência com o espaço educativo; Criatividade com foco no protagonismo juvenil: Parceria Escola-Família; Respeito mútuo à diversidade; Educação enquanto responsabilidade social relacionada ao desenvolvimento sustentável; Autorresponsabilidade do educando, no processo crítico e educativo; Processo dialético; Reconhecimento e divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos educadores e educandos. (PPP /CAR.PER -2023, p.3)

Conforme se infere no documento, a proposta pedagógica demonstra um compromisso com a formação integral dos estudantes, alicerçada no protagonismo juvenil e na mediação qualificada do conhecimento. Tal mediação vai além da mera transmissão de conteúdos, orientando-se pela promoção da autonomia dos educandos e pela sua atuação como sujeitos ativos na construção de suas trajetórias formativas. Nesse sentido,

ressaltam-se a valorização das competências socioemocionais, o estímulo ao pensamento crítico e a leitura consciente da realidade social na qual os estudantes estão inseridos.

Depreende-se também a preocupação com a comunidade escolar no que se refere ao uso de agrotóxicos nas práticas agrícolas predominantes na região, em relação ao uso intensivo de defensivos químicos, muitas vezes aplicados de forma irregular e sem a utilização de equipamentos de proteção adequados. Essa realidade expõe as famílias do campo a condições de vulnerabilidade e contrasta com os princípios da agricultura familiar, que deveriam orientar a produção nos assentamentos rurais.

> A agricultura é baseada na monocultura com uso intensivo de agrotóxicos muitas vezes utilizadas de forma inadequada e irregulares sem o uso de equipamentos adequados colocando as comunidades em situação vulnerável. (PPP CAR.PER - 2023, p.6)

Diante desse cenário, a prática docente manifesta o compromisso de desenvolver projetos pedagógicos que contribuam para a melhoria da qualidade de vida e a promoção de uma cultura de cuidado com a saúde e o meio ambiente. As ações educativas propostas visam fomentar a inclusão social, o protagonismo juvenil, o empreendedorismo e a criatividade dos estudantes do campo, fortalecendo o vínculo entre escola, família e território. Nesse processo, busca-se ampliar a consciência crítica da comunidade e promover o empoderamento das famílias na construção de alternativas sustentáveis para sua realidade.

No que diz respeito as questões intrínsecas à modalidade da Educação Especial, o documento evidencia o compromisso com a formação integral dos estudantes, com ênfase na construção de uma escola inclusiva e socialmente comprometida, destacando a importância de promover o desenvolvimento global das potencialidades de cada educando, respeitando suas especificidades e ritmos de aprendizagem. A valorização da autonomia, da cooperação e do pensamento crítico e criativo, é apontada como elemento central no processo formativo, reforçando a necessidade de preparar os alunos para uma participação ativa nos diversos âmbitos da vida social, incluindo os espaços culturais, esportivos, artísticos e profissionais. Para isso, a proposta se delineia para a necessidade de assegurar condições concretas que garantam a permanência dos estudantes na escola ao longo de todo o processo de escolarização, como podemos observar no item 8 que menciona sobre a organização da escola:

> A Escola passou por reformas oferecidas pelo estado no segundo semestre de 2022. Hoje a Escola, em sua estrutura física comporta os

> estudantes. Porém necessitamos com urgência da conclusão da sala de professores, e melhorias na biblioteca. Outra necessidade são as rampas e sanitários possibilitando a acessibilidade. E a construção de laboratórios, sala de vídeo e refeitório. (PPP /CAR.PER - 2023 p.15)

Ainda em relação ao item 8.1 do documento, referente à infraestrutura, o texto registra a existência de uma sala de Recursos Multifuncional desativada, além de não apresentar informações sobre professores que tenham atuado ou atuem nessa modalidade de ensino. Quanto as questões inerentes as práticas inovadoras alinhadas à recomposição das aprendizagens, o documento apresenta ações metodológicas que devem abordar de forma significativa e contextualizada metodologias diferenciadas, fundamentadas nos desafios que envolvem os discentes e a comunidade escolar.

> Com dados extraídos de diagnósticas de leitura no ensino fundamental I e II, onde pudemos observar um número significativo de educandos com dificuldades de aprendizagem precisando de apoio e intervenção pedagógica diferenciada. Pautamos o plano em atividades simples, elaboradas especificamente para atender o nível de dificuldade das crianças, bem como, atividades lúdicas, (PPP/CAR..PER 2023 p.20)

Por meio dessas observações, a escola tem por objetivo fortalecer o acompanhamento das ações, apoiando o professor com intuito de sanar as dificuldades apresentadas durante a execução do plano, voltados para a realização de atividades que possam contribuir para sanar as dificuldades de aprendizagens diagnosticadas em relação aos estudantes.

Quanto a organização curricular, apresentada no item 9.1 do documento, essa se constitui pelo desenvolvimento de competências e habilidades, bem como a interdisciplinaridade e a transversalidade, entre as áreas de conhecimento com abrangência aos temas contemporâneos sobre a perspectiva de uma formação integral aos estudantes. Embora a organização curricular esteja amplamente respaldada por documentos legais e normativos, sua apresentação concentra-se predominantemente nos fundamentos teóricos e legais. Nesse sentido, verifica-se uma lacuna quanto à descrição das estratégias e ações que evidenciem a efetiva implementação desses pressupostos no contexto escolar.

> A organização Curricular da escola está respaldada pelos seguintes documentos legais e normativas: Deliberação CEE/MS nº 7.111, de 16 de outubro de 2003 – Dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul; Resolução/SED nº 2.055 de 11/12/2006 – Dispõe sobre o Ensino Fundamental com duração de 09 anos e matrícula obrigatória

> a partir dos 06 anos de idade, nas unidades escolares da rede estadual; Resolução/SED nº 3.796, de 02 de dezembro de 2020, alterado pela Resolução/SED n. 3.849, de 24 de fevereiro de 2021, que dispões sobre a organização da Educação Básica do Campo na Rede Estadual de Ensino e dá outras providências; Resolução/SED Nº 3.797, de 02 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino; Deliberação CEE/MS nº 10.814 de 10 de março de 2016. Estabelece normas para a educação básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. (PPP/ CAR.PER - 2023 p.18)

Quanto as metodologias no item 9.1.2, o PPP menciona sobre as ações avaliativas, sendo possível observar a ausência das ações metodológicas de forma descritiva conforme podemos observar:

> 9.1.2 - Metodologias Avaliar é um ato de apreciar e analisar o mérito educativo de alguém na escola, esta ação e de extrema importância ao educador, pois permite uma reflexão contínua sobre sua própria prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição a valer-se, que quer dizer "dar valor a...". Porém, o conceito "avaliação" é formulado a partir das determinações da conduta de "atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...", que por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curdo de ação avaliado. (PPP CAR.PER -2023 p.42)

O Projeto Político Pedagógico apresenta as metodologias de forma mais específica ao tratar das atribuições do conselho de classe, bem como na justificativa relacionada às questões metodológicas de acordo com os componentes curriculares, incluindo aspectos referente a recomposição das aprendizagens.

> Objetivando a construção do conhecimento e amenizar as dificuldades encontradas de cada turma/educando, propomos o trabalho com conteúdo sistemáticos, com metodologia ativas, interclasse, gincana do conhecimento (interdisciplinar), seminários, debates, leituras, teatros, visitas com propósitos educativos, pesquisas, atividades lúdicos, criativo e prazeroso. (PPP /CAR.PER -2023 p.39)

Quanto a formação de professores conforme item 14 essa se delineia no texto como oferta bimestral promovida pela SED, em que a coordenação pedagógica, equipe gestora e professores se reúnem para refletir e contextualizar suas práticas pedagógicas. Esses encontros conferem maior sistematicidade às etapas formativas vivenciadas pelo educador, garantindo a continuidade e o aprimoramento progressivo de sua atuação profissional.

> Bimestralmente, a SED viabiliza momentos destinados à formação continuada dos docentes, onde coordenação pedagógica, direção e educadores reúnem-se a fim de contextualizar seu fazer pedagógico. Essa contextualização propicia um caráter mais sistematizado às várias etapas formativas vividas pelo educador, assegurando-lhe uma formação contínua e progressiva. (PPP CAR.PER 2023 p.49)

O plano de ensino, por sua vez, assume papel fundamental na organização do processo educativo, uma vez que define os objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Conforme o documento orientador, as aulas planejadas devem considerar as necessidades específicas de cada turma e de seus educandos, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprendizagem, em que a ação pedagógica deve ocorrer de forma articulada entre professores, coordenação pedagógica e equipe gestora, configurando uma ação coletiva comprometida com a qualidade do ensino.

A proposta enfatiza a definição de metas pedagógicas alinhadas às habilidades que os estudantes necessitam desenvolver, pautando-se em uma concepção formativa da aprendizagem com intuito de promover avanços contínuos, valorizando as trajetórias individuais, garantindo acesso efetivo ao conhecimento. Nesse sentido a instituição elenca os seguintes planos de ações:

> Com o propósito de melhorar os dados das provas externas será trabalhado: Simulados de Língua Portuguesa e Matemática a partir do 3º ano do ensino fundamental; Reforço escolar no contraturno para as turmas de 1º e 7º ano. Barraca do Livro: com o intuito de desperta o interesse pela leitura há na escola uma barraca colorida com diversos tipos de livros, variados temas e assuntos. A barraca não tem um lugar fixo, cada semana localiza-se em um local diferente da escola, e também, após a leitura o estudante deixará um recado sobre o livro lido. Aulas dinâmicas: todo professor elabora uma aula diversificada fora da sala de aula, seja uma leitura ao redor da escola, experimentos com o laboratório ou microscópio, apresentações de trabalhos as demais turmas etc. Projeto de Leitura: nas duas primeiras semanas do mês, em aulas alternadas, há o momento de leitura. Nesta aula diversificada o professor(a) levará um texto sobre determinado tema (a escolha do tema acontece no início do ano letivo, cada mês possui temas específicos) para que haja a leitura e a discussão do assunto. Inclusão de Jogos lúdicos na metodologia da disciplina de matemática; Atividades extraclasses como viagens em visitas aos espaços que propiciem a aprendizagem efetiva (Universidades, fábricas e museus). (PPP. CAR.PER 2023 p.51,52)

No que diz respeito aos projetos, a escola busca incentivar o desenvolvimento de projetos científicos e promover o protagonismo dos estudantes. Destaca-se, entre eles, o Projeto de Leitura "Ler com Prazer", voltado para turmas do 6º ano do Ensino

Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, com o objetivo de estimular o hábito da leitura e a formação de leitores críticos e autônomos.

> 1º e 2º ano projeto MS Alfabetiza; 3º aos 5º anos Palavras Cantadas. Projeto Maleta da leitura; Projeto Cantinho da leitura; Projeto Picolé das sílabas; Projeto roleta das sílabas; Projeto história na lata; Projeto tabuada; Projeto Mandala em parceria com a UFGD; Projeto Aquaponia em parceria com a UFGD; Projeto foguete a base d'água; Projeto copa do mundo; Projeto olimpíadas; Projeto soletrando; Projeto torta na cara; Projeto violão; Projeto voleibol; Projeto futsal; Projeto dança; Projeto xadrez; Projeto atletismo; Projeto tênis de mesa. (PPP. CAR.PER 2023 p.52)

De acordo com o PPP, os projetos desenvolvidos têm como objetivo central despertar e incentivar o interesse dos educandos, contribuindo diretamente para o processo de alfabetização e para o desenvolvimento das competências linguísticas. Busca-se, por meio dessas ações, sanar dificuldades relacionadas à alfabetização, à interpretação textual, à ortografia e à fluência leitora, promovendo, consequentemente, avanços na produção escrita, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação.

O plano de ação para prevenção e enfrentamento das demandas do cotidiano, presente no documento, tem como intencionalidade promover reuniões periódicas entre o corpo pedagógico e encontros bimestrais do conselho de classe, visando identificar possíveis falhas e definir alternativas para a melhoria do processo educativo. Esse acompanhamento é definido no documento por meio do uso de registros sistemático pelos professores permitindo a definição de metas afim de superar as dificuldades diagnosticadas no âmbito escolar

Quanto a avaliação, esta é compreendida como um instrumento contínuo e formativo, centrado na progressão do educando, com ênfase nas aprendizagens e nos objetivos dos projetos desenvolvidos, a partir do acompanhamento realizado pelos educadores responsáveis, o que permite mensurar o avanço individual ao longo do processo educativo.

Nesse contexto, a escola adota o Projeto de Recomposição de Aprendizagem (PRA), fundamentado na aplicação de avaliações diagnósticas e um conjunto de estratégias voltadas ao desenvolvimento de habilidades consideradas essenciais, conhecimentos inegociáveis que asseguram a continuidade do percurso escolar com êxito. Essa proposta está ancorada em três premissas fundamentais: Avaliação, que identifica as necessidades dos estudantes; Estratégia, que orienta a intervenção pedagógica; e

acolhimento, que garante um ambiente educativo sensível às demandas individuais dos educandos.

O vínculo entre a escola e a comunidade é apresentado no documento, como um aspecto fundamental para o processo educativo, sendo compreendido como uma extensão do ambiente familiar, onde ocorrem interações sociais significativas e trocas de experiências que contribuem para sua formação. Nesse contexto, a participação ativa dos pais e responsáveis é considerada essencial para o acompanhamento do desenvolvimento escolar e pessoal dos estudantes, promovendo um ambiente acolhedor, solidário e eficaz no processo de aprendizagem conforme descrito no PPP item 13, relações entre comunidade

> Os pais dos educandos desta unidade educativa participam da vida escolar de seus filhos, dando sugestões, auxiliando na tomada de decisões e das atividades escolares, através das reuniões da APM e Colegiado Escolar. Quando a escola promove eventos há uma boa participação dos pais e envolvimento da comunidade. É notável a aceitação por parte da comunidade externa nas atividades realizadas pela escola como: Festa Junina Festa da Colheita Comemoração dia da família Reuniões de entrega de notas com os responsáveis dos educandos Feira Cultural Família e Escola. (PPP. CAR.PER 2023 p.52)

Quanto à avaliação institucional, interna e externa, conforme descrito no documento, esta se constitui por meio de um processo contínuo de coleta e análise de informações sobre a realidade escolar, tendo como finalidade o aprimoramento da qualidade educacional. Tal procedimento envolve a sistematização de dados, a reflexão coletiva acerca dos resultados e a identificação de potencialidades e fragilidades, possibilitando, em tese, a definição de estratégias voltadas à superação dos problemas identificados.

No âmbito externo, a avaliação contempla instrumentos como entrevistas, debates e questionários direcionados a docentes, estudantes, pais e equipe administrativa. Já a avaliação referente ao Projeto Político-Pedagógico é apresentada no documento a partir de estudos participativos e debates pedagógicos anuais, envolvendo a comunidade escolar na realização de adequações e atualizações consideradas necessárias.

Entretanto, embora sejam identificados processos avaliativos e mecanismos de diagnóstico das fragilidades institucionais, não foram evidenciados, nos documentos analisados, planos de ação mais consistentes e sistematizados voltados ao enfrentamento das defasagens e lacunas apontadas pelos próprios estudos e avaliações realizadas. Desse modo, percebe-se que o reconhecimento dos problemas nem sempre é acompanhado pela

construção de encaminhamentos político-pedagógicos capazes de promover mudanças efetivas na realidade escolar.

Sob uma perspectiva crítica, tal situação evidencia limites no processo de articulação entre avaliação, planejamento e ação institucional. Considerando o contexto das escolas do campo e suas origens vinculadas às lutas coletivas e aos movimentos sociais, torna-se fundamental ampliar o envolvimento da comunidade escolar e das organizações locais na construção de ações participativas que fortaleçam o processo educativo. Nesse sentido, a participação coletiva poderia contribuir não apenas para o diagnóstico das demandas existentes, mas também para a elaboração de estratégias concretas de enfrentamento das dificuldades, potencializando o atendimento às necessidades dos estudantes, das famílias e das comunidades atendidas pelas escolas da região.

5.4 Entre o prescrito e o vivido: o currículo em ação nas escolas do campo do Distrito Nova Itamarati sob a perspectiva da Educação Inclusiva

A análise que se segue abarca os estudos dos PPPs em diálogo com as evidências empíricas das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo do Distrito Nova Itamarati. Os registros visuais, extraídos dos arquivos das escolas e ora apresentados, são mobilizados para analisar o currículo em ação, evidenciando como as atividades pedagógicas dialogam — ou entram em tensão — com os princípios da Educação do Campo na perspectiva da Educação Inclusiva.

Cabe destacar que, na abordagem adotada nesta pesquisa, a Educação Inclusiva se configura como o reconhecimento e a valorização de propostas pedagógicas que dialogam com a realidade concreta das comunidades deste território, considerando suas especificidades históricas, sociais e culturais.

Nessa perspectiva, a compreensão de Educação Inclusiva, pressupõe o fortalecimento das relações entre escola, comunidade e território, de modo a favorecer a construção de uma educação socialmente referenciada e comprometida com a equidade. Nesse sentido, a implementação das propostas pedagógicas exige uma visão integrada, na qual o currículo, a gestão escolar e as dinâmicas comunitárias atuem de forma conjunta com o plano de ensino. Desse modo, as imagens ora apresentadas permitem apreender as aproximações e os distanciamentos entre o que está prescrito nos Projetos Político-Pedagógicos e o que é efetivamente vivenciado no cotidiano escolar, evidenciando

aspectos que contribuem para a compreensão das práticas educativas contextualizadas ao território desenvolvidas nas unidades investigadas.

Figura 31 – E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos: projeto de horta, aquaponia e compostagem, feira do agricultor e manejo do solo.



Fonte: Arquivo da escola (2025).

Figura 32 – E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos: aula prática de Geologia, Meio Ambiente e Hidrografia, com observação do relevo, dos solos e dos recursos hídricos na região do Distrito Nova Itamarati



Fonte: Arquivo da escola (2025)

Figura 33 – E.E. Prof. José Ed. D. Santos: busca ativa, identificando estudantes em situação de ausência ou risco de evasão escolar.



Fonte**:** Arquivo da escola, (2025).

Figura 34 – E.E. Prof. José Ed. D. Santos: projeto fanfarra, violão, esporte e judô



Fonte**:** Arquivo da escola, (2025).

Figura 35 – E.E. Nova Itamarati: projeto horta escolar, tanque de criação de peixes, feira da agricultura familiar, produção de biodefensivos e manejo do solo.



Fonte**:** Arquivo da escola, (2025).

Figura 36 – E.E. Nova Itamarati: projeto violão, grupo baileiros, banda distrital, judô e apresentações culturais



Fonte**:** Arquivo da escola, (2025).

Figura 37 – E.E.Prof. Carlos Pereira da Silva: atividades pedagógicas saberes das mulheres guardiãs da memória, receitas, sementes crioulas e práticas experimentais.



Fonte**:** Arquivo da escola, (2025).

Figura 38– E.E.Prof. Carlos Pereira da Silva: projeto de violão, baileiros, esporte e apresentação cultural.



Fonte**:** Arquivo da escola, (2025).

O cruzamento entre as proposições presentes nos Projetos Político-Pedagógicos e as práticas pedagógicas materializadas no cotidiano escolar demostra os esforços das escolas do campo investigadas em orientar suas ações de modo a dialogar com a cultura local e a vida comunitária. Essas práticas sinalizam a construção de uma educação contextualizada, coerente com os princípios da Educação do Campo voltada para a Educação Inclusiva, ao integrar ensino, cultura, território e vivências, por meio de um currículo diversificado, apoiado por projetos que as escolas desenvolvem conforme identificado nos PPPs.

O discurso presente nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) registra a presença de práticas para o currículo diversificado, podendo ser observada essa materialização por meio de ações artístico-culturais e de projetos associados às práticas agroecológicas, tais como horta escolar, manejo do solo, produção de biodefensivos, aquaponia, compostagem e organização de produtos para feiras dentre outros. Essas articulações, dialogam com os dados coletados do diagnóstico elaborado para essa pesquisa, p.40, em que foram identificadas demandas de interesses da comunidade relacionados às práticas agrícolas, à sustentabilidade e às oportunidades vinculadas à agricultura familiar. Os respondentes indicaram tanto o interesse em participação em projetos voltados ao desenvolvimento sustentável, quanto também, futuras possibilidades de ampliações dessas iniciativas para todos que demandarem interesse.

Cabe destacar que o perfil dos estudantes matriculados nas escolas investigadas é, majoritariamente, composto por sujeitos que vivenciam, em seus contextos familiares, atividades relacionadas ao manejo do solo e sobrevivem da agricultura familiar. Essas dinâmicas constituem o núcleo vivo das escolas, dando forma e significado às práticas e projetos desenvolvidos e assegurando o currículo diversificado, por meio de práticas pedagógicas inclusivas que valorizam o protagonismo, as vivências, a cultura, a territorialidade e a identidade desses educandos.

As buscas ativas, embora não registradas nos PPPs, são desenvolvidas pelas três escolas e, por meio das observações de campo, foram identificadas em ações as quais gestores e coordenadores se organizam em visitas às famílias dos estudantes ausentes. Essa atuação permite que a escola compreenda os motivos das ausências, os problemas decorrentes e as situações de risco de evasão escolar, estabelecendo um contato direto com o território.

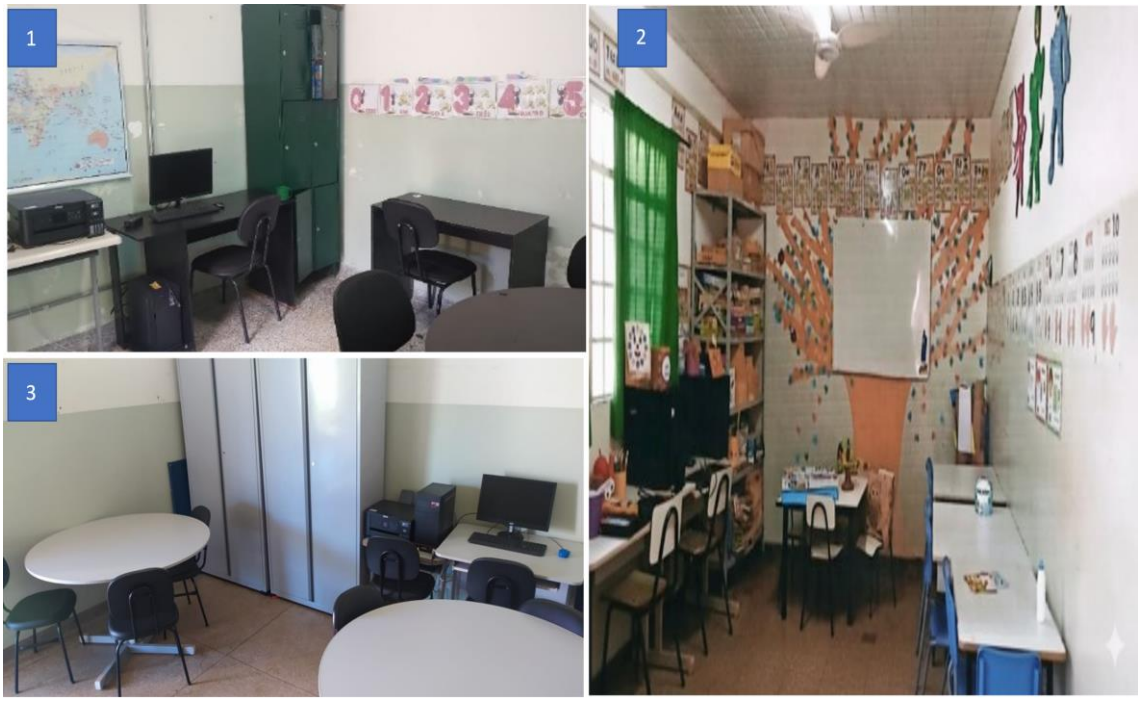
Essas iniciativas vão além do caráter administrativo, assumindo uma dimensão pedagógica e social que ocorre para além dos muros das escolas, fortalecendo vínculos

entre as escolas e as famílias desses estudantes, contribuindo para a garantia do direito à educação e à permanência escolar. Nesse viés, a gestão escolar pode ser percebida, como um eixo transversal, condição essencial para a efetivação de uma escola inclusiva com pertencimento comunitário, consolidando-se como uma prática territorialmente situada e orientada à inclusão.

Quanto as demandas do território da Educação Inclusiva para o público alvo da Educação Especial a E.E. Nova Itamarati apresenta o atendimento mais abrangente conforme consta em seu PPP, atendendo cerca de 40 estudantes no contraturno, por meio de dois serviços principais: a Sala de Recurso Multifuncional (SRM), e a Sala de Apoio Pedagógico (SAP), destinada aos estudantes do ensino regular que apresentam dificuldades de aprendizagem sem diagnósticos específicos.

A E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva, por sua vez, registra um atendimento mais restrito: 3 estudantes na SRM e 12 na SAP. Já a E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos, atende 6 estudantes público-alvo da Educação Especial, encaminhando 18 estudantes para a SAP da E.E Nova Itamarati, onde recebem acompanhamento no contraturno, decorrente da ausência de sala SAP em seu prédio.

Figura 39 – Registros fotográficos das Salas de Recursos Multifuncionais de três escolas do campo: (1) E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva; (2) E.E. Nova Itamarati; E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos



Fonte: Arquivo das escolas, 2025.

Figura 40 – Registros fotográficos das fachadas das escolas quanto a acessibilidade:
1 (A/B): E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva, possui corredor de acesso área externa e rampa de acesso piso tátil; **2 (A/B)**: Escola Estadual Nova Itamarati, com entrada em nível e corredores amplos; **3 (A/B)**: Escola Estadual Dona Domingos dos Santos, com pátio interno pavimentado e livre de obstáculos.



Fonte: Arquivo das escolas, 2025.

As observações indicam que as salas de aula para o atendimento público alvo da Educação Especial, são organizadas em espaços adaptados que, em geral, apresentam dimensões reduzidas, o que limita a organização pedagógica e o conforto dos estudantes. Embora estejam equipadas com mesas, cadeiras, armários e recursos didáticos, essas condições físicas restritivas comprometem a dinâmica das atividades escolares, especialmente aquelas que exigem deslocamento, interação e o uso de tecnologias assistivas, soma-se a isso também, a insuficiência de materiais inclusivos e a precariedade do acesso à internet.

Conforme dados obtidos por meio dos diálogos com as equipes gestoras das três unidades escolares, e também dos estudos dos PPPs, das três unidades escolares, no que diz respeito aos recursos materiais e imateriais, evidenciam-se limitações significativas que comprometem o potencial pedagógico desses espaços. Segundo os gestores, as escolas enfrentam dificuldades relacionadas à baixa qualidade da conexão com a internet, à insuficiência de equipamentos em funcionamento e à quantidade reduzida de computadores disponíveis para atender à demanda estudantil.

Nas três unidades escolares, foram diagnosticados números insuficientes de computadores para assegurar o acesso individual dos estudantes aos recursos tecnológicos durante as atividades pedagógicas, o que evidencia limitações significativas na infraestrutura digital disponível. Soma-se a isso a precariedade da rede de internet, condição que compromete de forma direta o desenvolvimento e o planejamento de práticas pedagógicas que dependem do uso das tecnologias, especialmente aquelas voltadas à pesquisa e à iniciação científica.

Essas limitações produzem impactos diretos no processo de ensino e aprendizagem, restringindo o acesso dos estudantes a fontes diversificadas de informação, dificultando o desenvolvimento de competências digitais e reduzindo as possibilidades de utilização de metodologias pedagógicas inovadoras mediadas pelas tecnologias. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela presença das tecnologias digitais, a ausência ou precariedade desses recursos pode ampliar as desigualdades educacionais já existentes entre estudantes do campo e estudantes de contextos urbanos que dispõem de melhores condições de acesso. Além dos prejuízos pedagógicos, essa realidade evidencia um processo de exclusão digital que afeta diretamente o direito à educação em condições de igualdade.

Quando os estudantes não possuem acesso adequado às tecnologias, suas oportunidades de aprendizagem, pesquisa, comunicação e desenvolvimento de habilidades exigidas na contemporaneidade tornam-se limitadas, colocando-os em posição de desvantagem em relação a outros grupos sociais.

Nesse sentido, a precariedade da infraestrutura tecnológica nas escolas do campo não representa apenas uma deficiência material, mas configura-se como um fator que pode aprofundar desigualdades educacionais e sociais, comprometendo os princípios de equidade e inclusão que devem orientar as políticas públicas educacionais.

Diante desse cenário, o fortalecimento das Salas de Tecnologias Educacionais, a ampliação do acesso à internet de qualidade, a renovação dos equipamentos e da adequação do número de computadores às demandas escolares, constitui uma medida fundamental para garantir melhores condições de aprendizagem, inclusão digital e formação cidadã aos estudantes das escolas do campo. Essa necessidade torna-se ainda mais evidente em territórios rurais, onde a escola desempenha papel central na democratização do acesso ao conhecimento e às tecnologias digitais. Ao evidenciar a centralidade das especificidades locais e culturais na organização do ensino, a base orientadora – PPPs – adotam um discurso nos documentos distante das realidades

observadas nas escolas analisadas no que diz respeito a inclusão digital, fatores que impactam diretamente a efetividade das práticas pedagógicas. Dessa forma, evidencia-se que a adequação dos espaços escolares não deve se restringir à disponibilização de equipamentos, mas também considerar aspectos de funcionalidade, acessibilidade e qualidade ambiental.

No que se refere às condições de acessibilidade, observa-se a presença de barreiras arquitetônicas que limitam a inclusão plena de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Entre as unidades analisadas, apenas uma escola apresenta corrimão em sua estrutura interna, o que evidencia a ausência de padronização das medidas de acessibilidade nos espaços escolares.

Embora os pátios sejam amplos, não se identificam suportes adequados para o atendimento de alunos cadeirantes, o que pode comprometer sua circulação e participação nas atividades escolares, e além disso, constata-se a ausência de sinalização de acessibilidade em todas as unidades observadas, o que reforça lacunas no cumprimento das normas básicas de inclusão e acessibilidade arquitetônica. Esses elementos indicam que, mesmo em espaços com dimensões físicas aparentemente adequadas, persistem barreiras que dificultam o acesso, a mobilidade e a permanência dos estudantes, comprometendo a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Quanto à infraestrutura geral das unidades escolares, a pesquisa de campo evidenciou que todas possuem banheiros adaptados e bebedouros em altura adequada. Embora não se observem degraus nas fachadas, não foram identificadas rampas de acesso sinalizadas nas entradas, o que pode comprometer o ingresso e a permanência de estudantes com mobilidade reduzida. Nas escolas Prof. José Edson e Nova Itamarati, os corredores internos são lineares, cobertos e livres de obstáculos, contudo, observa-se a ausência de corrimãos em áreas internas, bem como de sinalização adequada de acessibilidade, já Escola Carlos Pereira se destaca pela organização de sua área interna, com pátio principal parcialmente configurado em rampa de acesso e equipado com corrimãos laterais, além de um corredor externo em formato de calçada; entretanto, também não dispõe de barras de segurança nas extremidades da área externa que direciona o estudante até o ônibus.

Por outro lado, apesar de algumas unidades apresentarem corredores amplos e parcialmente cobertos, não há a presença de piso tátil de orientação, o que evidencia diferenças nas condições de acessibilidade, conforto e segurança entre as escolas analisadas.

No que se refere às questões inerentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a E.E. Nova Itamarati mantém a oferta dessa modalidade desde 2010, a E.E. Professor José Edson Domingos dos Santos não dispõe desse atendimento, já a E.E. Professor Carlos Pereira da Silva passou a ofertar o ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA[14]) no primeiro semestre de 2024, uma assertiva de atendimento para a comunidade local que dialoga com diagnóstico do questionário respondidos pelos educandos durante a prova SAEB em 2021.

Conforme podemos constatar no quadro a seguir, os dados revelam um baixo nível de escolarização entre os familiares responsáveis pelos estudantes que frequentam as escolas do campo da região. Esse cenário pode representar um desafio adicional ao acompanhamento da trajetória escolar dos educandos, uma vez que as limitações educacionais presentes no contexto familiar tendem a restringir as possibilidades de apoio às atividades de estudo e ao processo de ensino e aprendizagem.

Em certa medida, essa realidade pode repercutir no desempenho escolar dos estudantes, influenciando seus processos formativos e evidenciando a necessidade de políticas e ações educacionais que fortaleçam a relação entre escola, família e comunidade. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume papel fundamental, ao possibilitar a ampliação da escolarização de jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada, favorecendo a construção de uma cultura educacional mais significativa no âmbito para a comunidade local.

A E.E. Nova Itamarati, já incorpora a oferta da EJA, em contraste, a E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos, embora tenha registrado percentual de pessoas na comunidade sem concluir o ensino fundamental, não oferta essa modalidade, já a E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva representa um caso emblemático de assertividade, assegurou a abertura das turmas em 2024, atendendo 63 estudantes ensino fundamental e médio por meio da busca ativa com levantamento de dados de pessoas interessadas em concluir os estudos.

[14] Art. 1o Autorizar o funcionamento do Curso de Educação de Jovens e Adultos – Conectando Saberes – Campo, nas etapas Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a ser operacionalizado na Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva, no município de Ponta Porã, pelo prazo de 5 (cinco) anos, a partir de 2024.
Art. 2o Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. CAMPO GRANDE/MS, 7 DE MARÇO DE 2024. HELIO QUEIROZ DAHER -Secretário de Estado de Educação
https://drive.google.com/file/d/1SFs_vsKW8ZIvrXyo-A0ViGwtxSZeAAUy/view?usp=sharing

Quadro 13– Coleta de dados referente aos resultados do questionário SAEB socioeconômico em relação ao nível de escolaridade das famílias.

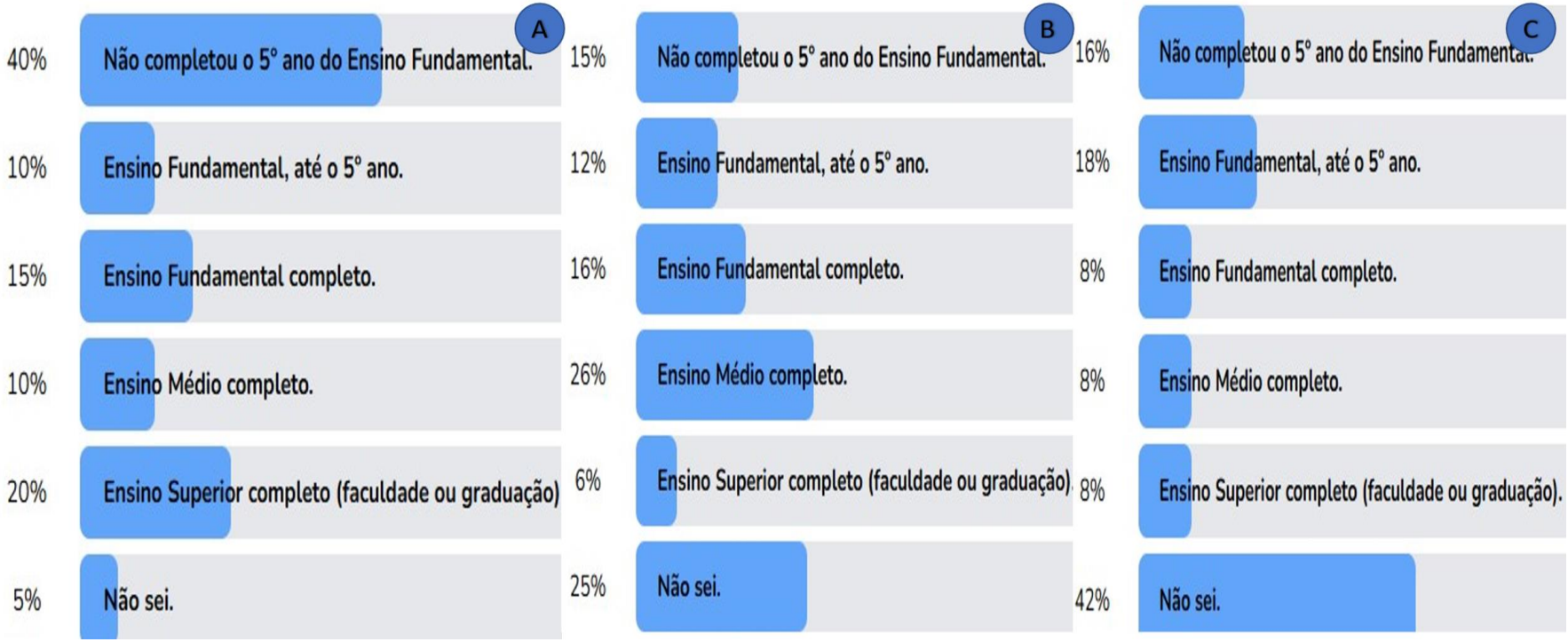
RESULTADO DE PESQUISA QUESTIONÁRIO SAEB- 2021

Quadro A - E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva - Respondentes(20) 3º E.M.

Quadro B - E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos - Extensão APA - Respondentes(50) 9º E.F.II

Quadro C - E.E. Nova Itamarati - Respondentes(114) 5º E.F.

Questão de Nº4 do questionário sócio econômico: Qual é a maior escolaridade da sua mãe (ou mulher /responsável por você)?



A pesquisa contemplou estudantes de diferentes etapas/séries das três escolas respondentes ao questionário socioeconômico do SAEB-2021. Foram identificadas diferenças significativas no nível de escolaridade dos responsáveis. Na escola A, 40% dos responsáveis não concluíram o ensino fundamental; na escola B, esse percentual é de 15%; e na escola C, 16% dos responsáveis não completaram o ensino fundamental, valor próximo ao observado na escola B

Fonte: Fonte: QEdu. Organizado pela autora (2025

Portanto, os resultados em relação a E.E. Prof. José Edson Domingos dos Santos não podem ser interpretados como mero esquecimento técnico, mas como expressão de uma contradição entre discurso e prática, em que o direito educativo é fragilizado pela falta de institucionalização. Já o esforço coletivo da E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva revela uma prática pedagógica alinhada as reais demandas da comunidade local. Nesse cenário, a função social da escola do campo sob a ótica inclusiva, se reafirma como espaço de resistência e direitos garantidos.

Dessa forma, os resultados nos mostram, que a presença ou ausência das políticas públicas inclusivas, não se limitam apenas as decisões administrativas, mas configuram-se como indicador de compromisso político-pedagógico com os sujeitos do campo. Quando as escolas assumem a EJA como proposta permanente, reconhecem a historicidade das exclusões e se posicionam como mediadoras. Neste sentido, a consolidação de propostas inclusivas nas escolas do campo do Distrito Itamarati deve ser compreendida não como iniciativas isoladas, mas como parte de uma ação coletiva articulada entre gestores e comunidade, voltada à efetivação de políticas públicas que abranjam todo o território.

5.5 Um olhar voltado para formação continuada dos professores: o que dizem os PPPs.

Conforme o item 14 dos PPPs, a E.E. Nova Itamarati apresenta as ações referentes à formação continuada de forma genérica, restringindo-se à indicação de que a SED organiza capacitações por áreas, incluindo também os funcionários técnico-administrativos. Contudo, não se encontra no documento especificações acerca das práticas de capacitação ofertadas, tampouco há detalhamento de metodologias, objetivos formativos ou critérios de avaliação dos processos vividos pelos docentes. Essa lacuna contribui para uma superficialidade descritiva, distanciando o PPP de sua função organizadora e articuladora da prática pedagógica

E.E. Prof. José Edson D. dos Santos por sua vez, assume um tom mais reflexivo ao apontar que a formação deve garantir condições para que os professores analisem e aprimorem sua prática pedagógica. O texto sugere que a formação continuada deve ser a “mola propulsora” de um movimento constante, voltado à integração curricular e ao desenvolvimento de competências para o século XXI. Ainda que mais propositivo, esse

trecho permanece em um plano discursivo idealizado, sem vinculação concreta às práticas formativas efetivamente realizadas no cotidiano escolar, porém não há cabedal de aprofundamentos sobre essas ações. Quanto a E.E. Prof. Carlos Pereira da Silva, a capacitação se delineia como oferta bimestral as quais a coordenação pedagógica, equipe gestora e professores se reúnem para refletir e contextualizar suas práticas pedagógicas, sendo identificado esforços em situar a formação como momento de contextualização do "fazer pedagógico", em caráter mais sistemático e progressivo ao processo. Essa menção aproxima-se de uma perspectiva formativa que reconhece a importância da continuidade e da integração entre os diferentes agentes escolares, no entanto não é possível observar estratégias de detalhamento sobre este processo formativo.

Contudo, observa-se que tais abordagens são apresentadas de forma sucinta, limitando-se, em grande medida, a referendar a oferta formativa promovida pela SED, sem aprofundamentos que considerem as especificidades do contexto das escolas do campo. Tal lacuna torna-se ainda mais significativa quando se considera que essas escolas foram historicamente constituídas a partir da militância dos movimentos sociais do campo, os quais protagonizaram a luta pelo direito à educação e pela construção de propostas pedagógicas vinculadas ao território, à identidade camponesa e às práticas sociais locais.

A ênfase em vínculos predominantemente verticais entre educadores e instâncias dirigentes — que atuam como "interventores" na realidade do campo, formuladores e implementadores de políticas educacionais mais amplas, marcadas por finalidades gerenciais e políticas — produz implicações diretas para o perfil do educador das escolas do campo e para os processos de sua formação. Conforme destaca Arroyo (2005), esse deslocamento tende a fragilizar a dimensão política e formativa do trabalho docente, ao afastá-lo das lutas sociais e dos sujeitos históricos que deram origem às escolas do campo.

Nesse sentido, o esvaziamento entre a formação continuada e a territorialidade, evidenciadas nos documentos, revelam um distanciamento das propostas formativas em relação à realidade dessas escolas, principalmente por serem historicamente constituídas no bojo da militância dos movimentos sociais. Essa fragilidade na articulação compromete a incorporação dos saberes, das experiências e das demandas do território camponês, o que fragiliza, por conseguinte, o potencial crítico, político e emancipatório da formação docente. Tal realidade, infelizmente, não se restringe apenas às escolas abrangidas por esta investigação. As ausências entre a formação continuada e o vínculo identitário também são explicitamente identificadas na revisão de literatura desta

pesquisa, conforme estudo de Gerke, Foerste e Souza (2022),*"Narrativas biográficas na formação docente do campo", que passam a compreender sobre a necessidade de incorporar as* narrativas biográficas, histórias de vida e memórias dos professores como sujeitos protagonistas de sua própria formação em busca de uma formação continuada concreta a suas realidades sociais, fruto de encontros formativos capazes de reconhecer e valorizar suas identidades, trajetórias e pertencimentos territoriais. Esses professores não se veem apenas como receptores de políticas educacionais, mas como sujeitos ativos, que constroem coletivamente os sentidos da docência, em que suas experiências de vida, de trabalho e de luta são reconhecidas como saberes legítimos, rompendo com modelos homogêneos e descontextualizados.

As iniciativas protagonizadas por esses educadores expressam uma concepção de formação continuada intrinsecamente articulada à Educação do Campo, orientada pela autogestão, pela organização coletiva e pelo compromisso com a transformação social, que ao assumirem papel central na construção dos percursos formativos, reafirmam sua identidade docente, contribuindo para a construção de uma formação contextualizadas que não se limita à atualização técnica, mas se configura como um processo político-pedagógico de afirmação identitária e emancipação. Nessa mesma direção, dialoga-se com as reflexões apresentadas por Menezes (2024), que analisa o processo histórico de construção da educação a partir da articulação entre a teoria acadêmica e a ação coletiva, numa Perspectiva de organização curricular que ultrapassa os processos formais e normativos, avançando para a compreensão de educação como pratica social vinculada à universalização dos sujeitos numa perspectiva de organização curricular que ultrapassa os processos formais e normativos, avançando para a compreensão da educação como prática social vinculada à universalização dos sujeitos enquanto portadores de saberes e práticas culturais, os quais devem estar alinhados às propostas curriculares construídas no interior das comunidades às quais pertencem. Nesse sentido, a formação continuada de educadores - compreendida como jornada formativa – deve ser concebida em estreita articulação com o currículo, uma vez que ambos se constituem como processos indissociáveis.

Na Educação do Campo numa perspectiva inclusiva, a capacitação docente não se restringe ao cumprimento das normativas institucionais, mas se constrói no diálogo permanente com os projetos curriculares do território, com os modos de vida, e as práticas socioculturais da comunidade. Dessa forma ancorada nesses autores e aos princípios da Educação do Campo na perspectiva à Educação Inclusiva, , pensar a formação continuada

nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas do campo do Distrito Nova Itamarati, exige articular a jornada formativa docente às práticas sociais e culturais dos sujeitos que aqui vivem, pautada no respeito à diversidade e às especificidades de forma flexível, organizada a partir do diagnóstico dos saberes, vivências e identidades que emergem no território em questão.

5.6 Limites materiais e imateriais entre Educação do Campo e Educação Inclusiva nos projetos político-pedagógicos.

A pesquisa de campo realizada nas três unidades escolares do Distrito Nova Itamarati evidenciou fragilidades de natureza estrutural, organizacional e pedagógica que impactam diretamente a garantia do direito à educação, especialmente no contexto da Educação do Campo e sob a perspectiva da Educação Inclusiva. As lacunas identificadas a partir da análise documental e das observações em lócus revelam desafios que atravessam desde a infraestrutura até as práticas pedagógicas e a gestão escolar.

No âmbito material, destacam-se desafios relacionados à infraestrutura escolar, às condições de acessibilidade, ao transporte escolar, à ausência de recursos pedagógicos especializados e às dificuldades de atendimento às múltiplas demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Tais questões revelam limites concretos que interferem diretamente na efetivação de uma educação inclusiva contextualizada à realidade territorial dos sujeitos campesinos.

Entretanto, os limites identificados não se restringem apenas às questões estruturais. No plano imaterial, percebe-se um distanciamento entre as práticas educativas desenvolvidas nas escolas e os princípios históricos e políticos que fundamentam a Educação do Campo. No que se refere à infraestrutura, observam-se limitações significativas relacionadas à manutenção das vias de acesso, à existência de espaços adequados para alimentação, à disponibilidade de mobiliário confortável, ao acesso à internet com conectividade de qualidade, à ampliação de salas de recursos e à construção de salas SAP, que poderiam reduzir os longos deslocamentos que os estudantes do campo realizam. Também se identificaram carências em espaços específicos para projetos de alfabetização e aprendizagem em contra turno, que muitas vezes funcionam em locais improvisados.

Do ponto de vista pedagógico, o funcionamento escolar segue integralmente o calendário oficial da SED/MS, sem a adoção de formas diferenciadas de organização do tempo que considerem os ciclos produtivos, as dinâmicas comunitárias e as especificidades do território.

Nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), constata-se fragilidade na estruturação e na explicitação de práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de articular currículo, saberes locais e identidades territoriais. Embora sejam identificadas iniciativas e projetos que dialogam com a territorialidade, a diversidade cultural e os modos de vida dos estudantes do campo, percebe-se que tais ações ainda se desenvolvem de maneira pontual, sem uma articulação mais consistente com os princípios político-pedagógicos da Educação do Campo.

Nesse contexto, evidencia-se um distanciamento entre as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas nas escolas e sua sistematização nos documentos orientadores institucionais. As atividades curriculares e projetos relacionados aos princípios da disciplina de Terra, Vida e Trabalho (TVT) demonstram a existência de experiências educativas voltadas à valorização do território e das vivências campesinas; entretanto, essas ações aparecem de forma pouco consolidada nos PPPs, sem constituírem um eixo estruturante da proposta pedagógica.

Tal problemática torna-se ainda mais significativa ao considerar que essas escolas possuem origens historicamente vinculadas às lutas sociais e aos processos organizativos dos movimentos sociais do campo.

Desse modo, esperava-se que os PPPs apresentassem de forma mais consistente os fundamentos da Educação do Campo, especialmente no que se refere às discussões sobre território, identidade camponesa, trabalho, cultura e pertencimento social. Contudo, a análise documental revela fragilidades quanto à incorporação desses elementos enquanto princípios orientadores das práticas institucionais.

Sob uma perspectiva crítica, essa fragilidade evidencia, em certa medida, um processo de afastamento das bases históricas e políticas que deram origem às próprias escolas do campo no assentamento, que ao não consolidar de maneira mais efetiva discussões relacionadas à territorialidade, às memórias coletivas, às formas de resistência e às especificidades do contexto campesino, corre-se o risco de reproduzir currículos padronizados e pouco comprometidos com a realidade concreta dos sujeitos do campo, podendo contribuir para o enfraquecimento das identidades coletivas e para a

descaracterização dos princípios que historicamente fundamentaram a luta por uma Educação do Campo contextualizada, crítica e emancipatória.

Além disso, o componente curricular TVT nos PPPs, demonstra que a valorização da diversidade cultural e das experiências territoriais dos estudantes ainda enfrenta limites institucionais e pedagógicos, que mesmo diante da existência de práticas educativas relevantes, percebe-se a necessidade de maior integração entre currículo, comunidade e realidade social, de modo que a escola não apenas reconheça o território onde está inserida, mas o assuma como elemento central, fortalecendo as relações de pertencimento, da memória social e das lutas históricas que constituem o assentamento e a trajetória dos estudantes, moradores e comunidades atendidas pelas escolas da região.

No que diz respeito a formação docente, conforme os PPPs, revela-se a ausência dos planos de formação continuada que considerem as especificidades da Educação do Campo à Educação Inclusiva.

Os documentos não contemplam ações formativas explícitas voltadas para o trabalho no território, nem para professores que atuam com estudantes público-alvo da educação especial. Observa-se que parte do corpo docente reside em áreas urbanas e atuam nas escolas do campo sem conhecerem plenamente suas particularidades, o que compromete a adequação das práticas pedagógicas.

No cotidiano escolar, entretanto, foram identificados práticas e projetos que valorizam os saberes locais e fortalecem o vínculo dos estudantes com a realidade camponesa. Essas iniciativas, embora relevantes, aparecem pouco conceituadas ou formalizadas nos documentos oficiais, reforçando a necessidade de repensar a construção coletiva do currículo e a organização sistemática das práticas pedagógicas nos PPPs.

Quanto à avaliação, os documentos apresentam-na como um processo formativo, contínuo e contextualizado, articulado ao currículo e às práticas pedagógicas, considerando as diversidades socioterritoriais e os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes do campo. Contudo, as observações indicam que, na prática, essas avaliações pouco refletem essa diversidade, evidenciando um distanciamento entre planejamento e execução cotidiana.

Por fim, apesar das fragilidades apontadas, os PPPs também revelam singularidades e avanços na tentativa de ampliar práticas educativas diversificadas, fortalecendo ações que acolham os estudantes e promovam um ensino de qualidade, respeitando suas identidades culturais e territoriais.

5.7 Possibilidades de reestruturação e avanços

O desenvolvimento desta pesquisa apresentou desafios significativos, sobretudo por tratar-se de uma investigação de caráter documental, que exigiu leitura atenta e sistemática dos Projetos Político-Pedagógicos das três escolas estaduais do Distrito Nova Itamarati que ofertam a modalidade Educação do Campo. A análise foi orientada pela problematização dos PPPs dessas escolas em sua relação com a Educação Inclusiva, considerando o reconhecimento das identidades culturais, territoriais e das diversidades que atravessam o cotidiano escolar. Buscou-se compreender em que medida os discursos institucionais expressos nos documentos dialogam — ou se distanciam — das práticas pedagógicas efetivamente vivenciadas no território.

As possibilidades de reestruturação e avanços aqui apresentadas não se configuram como proposições normativas ou como recomendações prescritivas, mas como desdobramentos analíticos decorrentes das tensões, limites e potencialidades identificados ao longo do estudo. Tais apontamentos emergem do diálogo entre os dados empíricos, os registros documentais e os referenciais da Educação do Campo e da Educação Inclusiva, considerando as especificidades socioterritoriais que atravessam a organização escolar no Distrito Nova Itamarati.

Por se tratar de um território marcado pela presença de diferentes segmentos sociais, que historicamente formaram e moldaram as origens das escolas locais, e por abrigar uma das maiores escolas de Educação do Campo do Brasil — a Escola Estadual Nova Itamarati —, a participação da comunidade nos processos de elaboração e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos mostra-se fundamental. Tal participação é necessária tanto para a preservação do caráter histórico, social e político dessas unidades escolares quanto para a consolidação de processos coletivos de construção curricular comprometidos com a diversidade sociocultural do território.

No entanto, a análise documental indica fragilidades quanto à efetivação dessa participação coletiva. Os PPPs analisados evidenciam processos de elaboração concentrados majoritariamente no corpo docente, sem que seja possível identificar, de forma sistematizada, a participação ampliada da comunidade escolar e local. Como consequência, observa-se uma organização curricular fragmentada, que, em diversos momentos, reproduz matrizes urbanas de ensino, sem a devida contextualização das práticas pedagógicas às realidades territoriais do campo.

Embora, na prática escolar, tenham sido identificadas ações e esforços no sentido de valorizar os conhecimentos e as experiências que os estudantes trazem de seus contextos de vida, essas iniciativas aparecem pouco fundamentadas teoricamente nos documentos oficiais. A pesquisa revelou uma integração ainda incipiente entre os saberes locais e uma proposta pedagógica científica contextualizada, explicitada no corpo descritivo dos PPPs. Os projetos interdisciplinares, em sua maioria, apresentam-se mais como intenções declaradas do que como estruturas pedagógicas consolidadas, com exceção de algumas experiências pontuais.

A Educação do Campo é mencionada, sobretudo, nas seções iniciais dos documentos; contudo, ao longo dos PPPs, não se consolida como eixo organizador do currículo. De modo semelhante, a avaliação da aprendizagem é caracterizada como formativa e sensível à realidade socioterritorial dos estudantes, mas carece de critérios mais claros e sistematizados de acompanhamento dos processos de aprendizagem, especialmente no que se refere à perspectiva inclusiva.

Diante desse conjunto de achados, a pesquisa aponta para a importância de processos permanentes de revisão dos Projetos Político-Pedagógicos, orientados pela aproximação entre discurso e prática, pelo fortalecimento da participação comunitária e pela consolidação de políticas públicas comprometidas com a efetivação da Educação do Campo articulada à Educação Inclusiva. Esta investigação contribui para o debate acadêmico ao evidenciar desafios, potencialidades e caminhos possíveis para o fortalecimento das escolas do campo no Distrito Nova Itamarati, reafirmando a educação como direito social e como prática socioculturais dentro, no e para o território.

6. CONSIDERAÇÕES

As análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa foram construídas a partir de etapas que considerei fundamentais para dar consistência ao percurso investigativo e favorecer uma compreensão mais ampla do objeto estudado. Por se tratar de uma pesquisa investigativa com base nos documentos oficiais das três escolas, foi necessário organizar o estudo a partir de critérios que permitissem, antes de tudo, compreender o território e os sujeitos que nele vivem.

Nesse sentido, iniciei com a aplicação de um questionário diagnóstico, justamente para conhecer aspectos estruturais do território e da comunidade local. Esse movimento inicial foi essencial, de modo que não seria possível analisar a escola do campo sem primeiro, olhar para o contexto que a sustenta e para a realidade concreta das famílias e dos estudantes que a elas pertencem. Além disso, percorri para análise do contexto histórico das escolas investigadas, buscando compreender sua gênese e os processos que contribuíram para sua consolidação. Esse resgate permitiu evidenciar o papel dos movimentos sociais na estruturação dessas instituições, reforçando que tais escolas não surgiram de forma neutra, mas foram construídas a partir de processos históricos marcados por luta, organização coletiva.

Outro aspecto que atravessou o percurso deste estudo foi a análise das identidades dos estudantes, aspecto trabalhado no sentido de compreender as particularidades desses sujeitos e sua ligação com o território, considerando ainda a dinâmica territorial dos deslocamentos diários e as condições objetivas de acesso às escolas. Ao longo da pesquisa, ficou evidente que a relação entre escola e território não se limita ao espaço físico, mas envolve pertencimento, trajetórias de vida, trabalho, cultura e modos de viver, que reflete diretamente no cotidiano escolar, especialmente quando pensamos no papel das práticas pedagógicas como mediadoras entre aquilo que se aprende na escola e aquilo que se vive fora dela. Foi nesse ponto que a discussão sobre currículo e prática se tornou central. Ao analisar as práticas pedagógicas, busquei observar como elas dialogam (ou não) com a realidade, e como podem contribuir para fortalecer vínculos socioculturais dos estudantes por meio do plano de ensino.

Dessa forma, a pesquisa foi se constituindo como um esforço de cruzamento entre diferentes fontes e dimensões, articulando os dados diagnósticos, os indicadores educacionais e o estudo dos documentos institucionais, de modo a evidenciar os impasses

existentes nas intersecções entre os desafios enfrentados pelas escolas do campo do Distrito Nova Itamarati

Nesse contexto, buscou-se responder às seguintes questões: as propostas pedagógicas dessas escolas estão em consonância com os princípios e diretrizes do currículo da Educação do Campo? A oferta do serviço de transporte escolar garante, de fato, o atendimento a todos os estudantes, inclusive aqueles que vivem em áreas mais remotas do território? E, ainda, de que maneira os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) orientam a jornada formativa dos professores?

Em resposta a essas questões, identificou-se que as escolas investigadas possuem origem diretamente relacionada às influências e às mobilizações dos movimentos sociais. A Escola Nova Itamarati, por exemplo, teve sua base educativa inicialmente pautada no atendimento aos estudantes, filhos dos funcionários da antiga fazenda, passando por uma série de mudanças e adaptações ao longo do período de 2002, em decorrência das políticas públicas de reforma agrária implementadas no território. Já as escolas José Edson e Carlos Pereira foram pensadas e criadas a partir de necessidades concretas, uma vez que a Escola Nova Itamarati desenvolvia práticas pedagógicas voltadas para um público mais elitizado e, além disso, não comportava o quantitativo crescente de estudantes, período em que muitos estudantes se deslocavam para o município de Ponta Porã.

Diante dessas situações, os resultados apontaram que as escolas José Edson e Carlos Pereira são frutos da militância dos movimentos sociais na luta pela garantia de escolas na região, de modo a atender à demanda educacional existente. Conforme evidenciado ao longo desta pesquisa, ambas as escolas iniciaram suas práticas pedagógicas em espaços improvisados: a José Edson em um prédio adaptado e a Carlos Pereira em barracos de lona, funcionando, naquele período, como extensão da Escola José Edson. Ressalta-se que, nesse processo inicial, o quadro administrativo era compartilhado entre as duas instituições, como estratégia para responder à demanda emergente e, sobretudo, para minimizar os desgastes físicos enfrentados pelos estudantes, que saíam durante o dia e retornavam à noite para os acampamentos e assentamentos.

Nesse percurso histórico, a pesquisa evidenciou a importância dos grupos de militância atuantes na região para que o movimento em defesa do direito à educação no lugar onde se vive pudesse ser viabilizado. Isso porque compreende-se que uma escola que nasce em um barraco de lona não representa apenas uma improvisação estrutural, mas revela, sobretudo, um processo histórico marcado pela ausência inicial do Estado e pela necessidade de organização comunitária para assegurar o direito à educação. Assim,

tais experiências expressam posicionamentos políticos contrários a uma educação ideológica dominante e afirmam, ao mesmo tempo, a luta em favor da territorialização e da consolidação de uma educação vinculada à realidade do campo.

Logo, os resultados deste estudo evidenciaram para nós a intrínseca relação dos movimentos sociais com a formação das duas escolas investigadas. Ainda que tenham surgido em condições improvisadas, essas instituições foram pensadas e sustentadas a partir de manifestações coletivas, o que contribuiu diretamente para sua existência e permanência na região. Trata-se de um achado relevante, pois comprova a relação íntima que essas escolas possuem com processos de organização política e pedagógica voltados ao atendimento dos estudantes camponeses numa perspectiva inclusiva. Todavia, constatou-se que nenhuma delas desenvolve a oferta do ensino pautada na Pedagogia da Alternância, o que, de certo modo, fragiliza a identidade das escolas investigadas. Conforme discutido na revisão de literatura, a escola do campo deve ser compreendida como uma proposta educativa universal, porém diferenciada e inclusiva, orientada por um currículo contextualizado com os modos de vida e as produções sociais dos sujeitos do campo, entre o conhecimento científico, a territorialização e as produções técnicas concretas vinculadas aos saberes das experiências.

No entanto, mesmo diante dessa fragilidade diagnosticada, pude perceber, por meio da análise dos documentos normativos, que as três unidades escolares têm buscado alinhar o currículo a um plano de ensino voltado aos saberes populares e às dinâmicas comunitárias. Essa orientação se evidencia nos PPPs, especialmente na proposição de atividades diversificadas desenvolvidas por meio de projetos construídos e planejados para os estudantes, com o objetivo de fortalecer a identidade camponesa e assegurar práticas pedagógicas coerentes com as realidades locais. Esses achados dialogam diretamente com o diagnóstico apresentado nesta pesquisa (p. 35), sobretudo no que se refere às práticas de consumo, à soberania alimentar, à sustentabilidade e à preservação do meio ambiente, dimensões que envolvem não apenas os estudantes, mas também suas famílias e a comunidade. esse modo, foi possível identificar, nos documentos analisados, a construção de um currículo pautado na ontologia do sujeito camponês, compreendida na relação com a terra e com a produção da vida, em uma perspectiva inclusiva. A partir dessa análise, pude evidenciar as tentativas das escolas em fortalecer sua proposta educativa por meio de uma concepção dialógica com os sujeitos do campo e com o território, aspecto que se expressa nas orientações presentes nos PPPs. Nesse sentido, os documentos apontam a oferta de projetos pedagógicos diversificados, organizados como

estratégias de ampliação das experiências formativas dos estudantes e de valorização de suas especificidades socioculturais. Assim, os achados desta pesquisa indicam que a oferta de ensino das escolas do campo numa perspectiva inclusiva que materializa nas práticas pedagógicas contextualizadas, articuladas às dinâmicas comunitárias.

Observei, ainda, durante este processo investigativo, questões inerentes ao público-alvo da Educação Especial, evidenciando esforços das escolas em adaptar salas de recursos e organizar sistemas de baldeação entre unidades escolares, como forma de garantir que os estudantes pudessem acessar os serviços destinados às suas especificidades. Nesse sentido, os registros presentes nos PPPs indicaram que a Sala de Recursos da Escola Carlos Pereira encontrava-se desativada, enquanto a Escola José Edson apresentava solicitações formais, em seus documentos, requerendo devolutivas do Estado quanto ao financiamento e aos investimentos necessários para implementar o atendimento educacional especializado na unidade escolar (p. 135; p. 149).

Conforme os dados levantados na pesquisa de campo, tais demandas passaram a ser viabilizadas mais recentemente, entre os anos de 2024 e 2025, com a reativação da SRM e da sala SAP na Escola Carlos Pereira, bem como com a abertura da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na Escola José Edson, início do ano de 2025.

Também realizei observações referentes à questão do transporte escolar e obtive, como devolutiva dessas análises, a constatação de que os estudantes da região percorrem longos trajetos para acessar as unidades escolares, sendo o ônibus escolar, na maioria dos casos, o único meio de transporte disponível para que muitos deles consigam chegar à escola. Nesse sentido, acompanhei de perto essa dinâmica em diferentes turnos nas três escolas investigadas, o que possibilitou relacionar os dados coletados por meio do questionário SAEB com as observações realizadas no acompanhamento das linhas. Os resultados evidenciaram trajetos superiores a 1 hora diária, destacando-se o maior contingente de estudantes da Escola Nova Itamarati, que percorrem aproximadamente 192 km (ida e volta) todos os dias.

Durante o percurso de acompanhamento das linhas, identifiquei situações recorrentes de atolamentos de veículos escolares e de transporte de professores, bem como dificuldades enfrentadas por estudantes da Escola Carlos Pereira, que precisam completar parte do trajeto a pé para conseguir acessar o ônibus escolar (p. 80), em razão de estradas estreitas e sem cascalhamento. Do mesmo modo, observei vias igualmente estreitas no atendimento aos estudantes da Escola Nova Itamarati (p. 83), condição que

se intensifica em períodos chuvosos e impacta diretamente o acesso e a permanência escolar.

Por fim, não menos importante, realizei uma análise minuciosa dos PPPs, voltada especificamente às questões relacionadas à formação continuada dos professores. Nesse processo, diagnostiquei ausências norteadoras no que se refere ao diálogo formativo dos docentes em articulação com o currículo da Educação do Campo. Ressalvo, por meio da pesquisa de campo, em diálogo com a coordenação pedagógica a existência de encontros formativos que dialogam com necessidades das práticas pedagógicas alinhadas às vivências dos estudantes, potencializando discussões sobre planejamento, organização de projetos e construção de propostas vinculadas a um currículo diversificado, especialmente no âmbito da disciplina TVT. Contudo, de modo geral, os documentos não evidenciam a centralidade da formação continuada orientada pelos princípios da Educação do Campo em uma perspectiva inclusiva, apresentando-se predominantemente pautados nas orientações institucionais da SED/MS.

Desse modo, tendo sido comprovado que as escolas investigadas possuem origem vinculada às lutas e às reivindicações dos movimentos sociais, torna-se necessário repensar a estruturação e a reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos, de modo que esses documentos sejam fortalecidos enquanto instrumentos vivos de orientação político-pedagógica, e não apenas como registros formais exigidos institucionalmente.

Assim, diante de tudo o que foi analisado e discutido nesta pesquisa, permanece o desafio de propor a reestruturação dos PPPs a partir de uma abordagem coletiva, assegurando a participação ativa da comunidade escolar e de seus segmentos representativos como grêmio estudantil, pais e mestres, colegiado escolar, ampliando essa participação por meio de estratégias como o Programa Escola e Família. Tal processo se configura como fundamental para explicitar os problemas reais vivenciados no cotidiano escolar, bem como discutir o que precisa ser mantido, reorganizado ou reformulado, considerando as demandas concretas do território.

Nessa direção, faz-se necessário retomar e fortalecer o envolvimento das organizações coletivas presentes no território, como MST, CUT, AMFFI, FETAGRI, FAFI, além de sindicatos, associações e representantes que estiveram presentes desde o início do processo de constituição dessas escolas. Os achados da pesquisa evidenciam que tal articulação histórica tem se mostrado enfraquecida e, em muitos casos, dissociada da base político-documental que orienta as práticas educativas desenvolvidas nas unidades investigadas.

Nesse sentido, os resultados reafirmam que a efetivação de melhorias territoriais, estruturais, arquitetônicas e pedagógicas, bem como a garantia de direitos, não se viabilizam de forma individualizada, mas por meio da mobilização coletiva, da construção de pautas comuns e da formalização de reivindicações em documentos oficiais produzidos por sindicatos, associações e movimentos sociais. Dessa forma, as demandas das escolas do campo deixam de ser isoladas e passam a se consolidar como conquistas coletivas capazes de pressionar o Estado e assegurar investimentos coerentes com as necessidades reais dos estudantes e da comunidade.

Assim, a reformulação dos PPPs, alinhada aos princípios da Educação do Campo em articulação com a Educação Inclusiva, deve ser assumida como uma estratégia político-comunitária de fortalecimento da identidade territorial e de ampliação do protagonismo social, orientada à superação das lacunas ainda existentes no currículo e nas condições concretas dos funcionamentos das escolas. Para isso, é preciso a articulação permanente entre escola, comunidade e movimentos sociais, como condição fundamental para consolidar propostas político-pedagógicas coerentes com o território e assegurar efetivamente a permanência e a justiça educacional aos estudantes camponeses da região.

Quanto à pesquisa desenvolvida sobre a temática "A Organização Político-Pedagógica das Escolas do Campo do Distrito Nova Itamarati na Perspectiva da Educação Inclusiva"**,** espero que este estudo contribua para ampliar o campo de produções acadêmicas voltadas à compreensão da Educação Inclusiva em sua totalidade, especialmente no contexto da Educação do Campo. Isso porque, a partir da revisão de literatura realizada, foi possível identificar que os termos *Educação Inclusiva*; *práticas inclusivas,* aparecem, em sua maioria, associados quase exclusivamente à modalidade da Educação Especial, restringindo o debate a um recorte específico. Desse modo, esta pesquisa busca fortalecer a compreensão de que a Educação Inclusiva precisa ser compreendida de forma mais ampla, articulada às desigualdades sociais, territoriais e culturais que atravessam o cotidiano das escolas do campo, reconhecendo os sujeitos camponeses e suas especificidades como parte constitutiva do direito à educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carla Busato Zandavalli Maluf de. Pesquisa educacional. Campo Grande, MS: UFMS, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/8499/1/PESQUISA%20EDUCACIONAL_PARTE_1_CC_BY_SA.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.

ARROYO, Miguel González. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma educação do campo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

AZZARI, Francini Meneghini; SOUZA, Andressa Silva. Revolução verde: impactos sobre os conhecimentos tradicionais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2017, Santa Maria. Anais [...]. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2017. p. 1-17. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/563/2019/09/4-3-1.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 2.169, de 2011. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2132080 Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2002/rceb001_02.pdf Acesso em: 23 out. 2025

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf Acesso em: 27 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados**.** Projeto de Lei n.º 4.215, de 2021. Dispõe sobre a política nacional de educação do campo. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2395741. Acesso em: 24 out.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Escola Ativa: projeto base. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Portaria n.º 10, de 16 de abril de 1998. Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 77, p. 17, 24 abr. 1998. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera__18.01.16.pdf Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004. https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/referencias.pdf Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 4.215, de 2021. Dispõe sobre [...]. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br . Acesso em: 23 out. 2024.

CALDART, Roseli Salete et al. (org.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento sem-terra: construção de um projeto político-pedagógico. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. Revista NERA, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 38–57, 2019.

CAMACHO, Rodrigo Simão; SOARES, Kamila de Aguiar Gomes; FERREIRA, Cristina Oliveira. Limites e desafios da relação da Escola Municipal Dr. José Garcia Neto com a comunidade rural do Assentamento Palmeira no município de Nioaque – MS. Periferia, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 124-155, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/55891. Acesso em: 24 mai. 2025.

COLEÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Por uma educação do campo. v. 4. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos humanos e cidadania. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

ESCOLA ESTADUAL NOVA ITAMARATI. Perfil institucional no Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/eeni_ita/. Acesso em: 20 jan. 2025.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ EDSON DOMINGOS DOS SANTOS. Publicações no Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/stories/escolajoseedsonddos/. Acesso em: 20 jan. 2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, Antônio Márcio (org.). Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008. p. 173-224.

FERNANDES, Bernardo Mançano**.** MST: Formação e territorialização. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

FOLHA ONLINE. Projeto Itamarati, no MS, vira acampamento de sem-terra. São Paulo, 06 jan. 2002. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u28158.shtml . Acesso em: 18 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Cartilha de regulação do transporte escolar rural. Brasília, DF: FNDE, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2013.

GERKE, Janinha; FOERSTE, Erineu; SOUZA, Adriano Ramos de. Narrativas biográficas na formação docente do campo: memórias e experiências do curso Escola da Terra Capixaba. Fundação Carlos Chagas – Educa / SciELO, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo Acesso em: 20 out. 2025.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). Manifestações da cultura no espaço. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 169-190.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Panorama do município de Ponta Porã – MS. 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br . Acesso em: 20 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: histórico. [s.d.]. Disponível em: http://www.incra.gov.br/pronerahistoria . Acesso em: 20 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep. Acesso em: 25 de ago. 2025.

LARANGEIRA MENDES S/A. Fazenda Santa Virginia. Ponta Porã, MS, [s.d.]. Disponível em: Disponível em: https://www.econodata.com.br/consulta-empresa/36775922000118-larangeira-mendes-sa Acesso em: 30 ago. 2025.

LESSA, Sérgio. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LORO, Alexandre Paulo. O movimento migratório em Mato Grosso do Sul no início do século XX: o jogo como referencial para o entendimento das relações sociais. [S. l.: s. n.], 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, José de Souza. Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas. Campo Grande: SED/MS, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SED nº 2.507, de 29 de dezembro de 2011. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 30 dez. 2011.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Educação do campo e agroecologia: práticas e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014. Disponível em: https://contraosagrotoxicos.org/wp-content/uploads/2016/12/dicionario-de-Educacao-do-Campo.pdf Acesso em: 26 out. 2025.

MENESES, Alcione Sousa. Quando a educação se torna uma necessidade para além de um direito universal: interface entre campo acadêmico e ação coletiva camponesa na constituição da Educação Diferenciada. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290087. Acesso em: 20 out. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e a formação de educadores: contribuições para uma pedagogia da alternância. In: MOLINA, Mônica Castagna;

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Vilela de. Por uma educação do campo: recontextualizando a luta pela terra e a política educacional. Campinas: Autores Associados, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e a consolidação do Procampo. Educação & Sociedade, v. 36, n. 133, p. 1065-1085, Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-71992016000200135&script=sci_abstract Acesso em: 20 abr. 2025.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NOZU, Washington Cesar Shoiti**.** Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das

práticas discursivas e não discursivas. 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/WASHINGTON%20CESAR%20SHOITI%20NOZU.pdf. Acesso em: nov. 2025.

O GLOBO. Morre Olacyr de Moraes, o "rei da soja", aos 84 anos. O Globo, Rio de Janeiro, 16 jun. 2015. Disponível em: https://oglobo.globo.com. Acesso em: 5 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: https://www.un.org . Acesso em: 20 jan. 2025.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PONTA PORÃ (MS). Prefeitura Municipal. Núcleo urbano do assentamento Nova Itamarati recebe asfalto. [s.d.]. Disponível em: https://pontapora.ms.gov.br . Acesso em: 20 jan. 2025.

PRONACAMPO (Projeto de lei n.º 4.215, de 2021; p.23) Programa Escola Ativa Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf

QEDU. Dados educacionais da Escola Estadual Nova Itamarati. [s.d.]. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/50018370-ee-nova-itamarati . Acesso em: 20 jan. 2025.

QEDU. Dados educacionais do município de Ponta Porã. Disponível em: https://qedu.org.br. Acesso em: 26 fev.2025.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.

Revista Brasileira de Educação – ANPED. Disponível em: https://anped.org.br/rbe/ Acesso em: 26 de abr.2024.

ROSA, João Nilson da**.** Características da produção no Assentamento Itamarati – Ponta Porã – MS. 2022. 229 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2022. Disponível em: http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5148. Acesso em: 28 mar. 2025.

SHANIN, Teodor. Chayanov's message: illuminations, miscomprehensions, and the contemporary "development theory". In: CHAYANOV, A. V. The theory of peasant economy. Madison: The University of Wisconsin Press, 1986. p. 1-24.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Portal do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Campo Grande, MS: SED/MS,

[s.d.]. Disponível em: https://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP Acesso em: 27 jun. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Portal do Regimento Escolar. Campo Grande, MS: SED/MS, [s.d.]. Disponível em: https://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/RegimentoEscolar Acesso em: 26 jun. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Portal IDEB. Campo Grande, MS: SED/MS, [s.d.]. Disponível em: Acesso em: https://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/Ideb 30 jun. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS). Portal IDEB. Campo Grande, MS, [s.d.]. Disponível em: https://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/Ideb Acesso em: 30 jun. 2025.

SILVA, Rosemeire da**.** Mulheres nos serviços públicos nos Assentamentos Itamarati I e II: políticas públicas que transformam vidas de assentadas. 2024. 127 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024. Disponível em: http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/6035 Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STEDILE, J. P. Questão Agraria. In: CALDART, R.S. et al. Dicionário da Educação do Campo**.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 639-644.

TERRA, A. Reforma Agrária por conveniência e/ou por pressão? Assentamento Itamarati em Ponta Porã – MS: "O pivô da questão"**.** p 64; 2009. 327 f. Tese (Doutorado em Geografia) - UNESP, Presidente Prudente. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/ddf357d4-093a-43df-9edb-89aab76edd65 Acesso em: 18 dez. 2025

TONET, Ivo. Educação e sociedade: fundamentos ontológicos e históricos. São Paulo: Expressão Popular, 2007

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Repositório Institucional. Dissertação de SILVA, Rosemeire da. 2024. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5148 . Acesso em: 20 abril. 2025.