

KLEIDE FERREIRA DE JESUS

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS
A PARTIR DE UM OLHAR SOBRE A ESCOLA MUNICIPAL
DARTHESY NOVAES CAMINHA**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande/MS
2022**

KLEIDE FERREIRA DE JESUS

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAMPO
GRANDE/MS A PARTIR DE UM OLHAR SOBRE A ESCOLA
MUNICIPAL DARTHESY NOVAES CAMINHA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande/MS
Fevereiro – 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourãmise de Moura Viana - CRB-1 3360

J58e Jesus, Kleide Ferreira de

A Educação do Campo no município de Campo Grande/MS a partir de um olhar sobre a Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha/ Kleide Ferreira De Jesus; sob orientação do Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros. -- Campo Grande, MS : 2022.
195 p.: il.;

Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2022
Bibliografia: p. 170 - 185

1. Educação do campo. 2. Mato Grosso do Sul. 3. Decolonialidade I.Medeiros, Heitor Queiroz de. II. Título.

CDD: 370.19346

“A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE (MS) A PARTIR DE UM OLHAR SOBRE A ESCOLA MUNICIPAL DARTHESY NOVAES CAMINHA”

KLEIDE FERREIRA DE JESUS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) Orientador e Presidente da Banca
Prof. Dr. Aumeri Carlos Bambi (PPGCA/UNEMAT) Examinador Externo
Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra (PPGen/IFMT) Examinador Externo
Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Examinador Interno
Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/ UCDB) Examinador Interno

Campo Grande, 24 de fevereiro de 2022

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO**

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo à minha mãe Alcina Demétria de Jesus (*in memoriam*), mulher batalhadora, guerreira, que amou incondicionalmente a mim e meus irmãos, e me apoiou no início deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Neste estradar da minha vida, agradeço à minha família por todo apoio e afeto.

Agradeço em especial ao meu orientador Professor Dr. Heitor Queiroz de Medeiros por seu carinho e atenção, me acolhendo nos momentos mais difíceis de minha vida, como o dia em que pensei em desistir dos estudos; em uma conversa com o professor, mesmo estando ocupado, preparando-se para participar de uma banca examinadora, ele parou e me ouviu, e quando terminei, pedi um abraço e o recebi com o seu afeto; no dia que foi muito doloroso para mim, da perda de minha querida mãe, mais uma vez o professor me auxiliou com palavras de carinho. Minha gratidão por não ter deixado de me apoiar e acreditar na minha capacidade.

Estendo meus agradecimentos aos professores membros da banca examinadora, pela disponibilidade para acrescentar seus conhecimentos ao meu trabalho, enriquecendo-o com significativas contribuições.

Agradeço a cada um/a de meus/minhas professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB, principalmente da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, com os quais muito aprendi e dos quais recebi muitas contribuições à minha formação humana na perspectiva da decolonialidade.

Ao Grupo de Pesquisa Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Artes, coordenado pelo professor Dr. Heitor Queiroz de Medeiros, que me proporcionou momentos de discussões sempre tão enriquecedoras.

À professora Dr.^a Mirian Lange Noal (Miroca) por proporcionar reflexões sobre a Educação do Campo e por seus abraços ensolarados, na certeza de que é no coletivo que transformamos a nós mesmos e o mundo.

Aos meus colegas do doutorado, pela oportunidade de socializar o aprendizado, sendo ele doce ou amargo; em especial a Ailton Salgado Rosendo e Marinês Soratto.

À Secretária Municipal de Educação de Campo Grande/MS, por autorizar que a pesquisa pudesse ser realizada na Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha.

À Sra. Ponta Porã, pela atenção, colaboração e pelo fornecimento de documentos e de informações, sem os quais esta pesquisa não ficaria completa.

A todas e todos professoras (es) que participaram desta pesquisa, contribuindo para minhas reflexões com seus saberes.

A Ângela Aparecida Barros, Elisangela Castedo Maria do Nascimento, Ilza Alves Pacheco, Maria Ângela Pedroso, Nilce Rosely S. Grieger e Suely Cristina Soares da Gama, que colaboraram, me apoiaram nos momentos de dificuldades; amigas que certamente são anjos que ganhei de presente em minha vida.

Às funcionárias da secretaria do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB, na pessoa de Luciana de Azevedo, pela gentileza e eficiência: meu carinho e admiração.

Por fim, agradeço a todas e todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu processo de formação continuada, pois toda pessoa com a qual tive contato, de alguma maneira me fez sentir afetada, borrada e atravessada.

JESUS, Kleide Ferreira de. *A Educação do Campo no município de Campo Grande/MS a partir de um olhar sobre a Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha*. Campo Grande, 2022. 195 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente tese de doutorado vincula-se à Linha de Pesquisa ‘Diversidade Cultural e Educação Indígena’ do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O objetivo geral foi compreender a Educação do Campo no município de Campo Grande/MS, implementada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), tendo como referência a Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha, localizada na área rural. Os objetivos específicos foram: a) Contextualizar a Educação do Campo no que tange às políticas públicas para as escolas públicas no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul; b) Entender a política de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Campo Grande/MS, e as implicações na configuração metodológica frente à Covid-19; c) Compreender a constituição da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha, no município de Campo Grande/MS, como uma escola do campo; d) Identificar a concepção de Educação do Campo da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha. Priorizamos a realização de uma pesquisa qualitativa, pois esta permite pesquisar os fenômenos das relações sociais e seu contexto. Embasamo-nos nas Teorias Pós-Críticas que visam modificar o *status quo*. Optamos pelo campo teórico/metodológico dos estudos Pós-Coloniais, do qual o grupo Modernidade/Colonialidade faz parte. Ouvimos, registramos e interpretamos as entrevistas realizadas com técnicos da SEMED, gestores e professores. Os dados produzidos apontam que a matriz curricular desfavorece o ensino nas escolas do campo. A rotatividade de professores prejudica a formação de laços com os alunos, atrapalhando a aquisição de conhecimento. Os professores são formados pelos técnicos da SEMED para ministrar aulas nas escolas do campo; porém, como é um cargo político, técnicos novos são designados a cada administração, possuindo pouca experiência na área para realizar com qualidade a formação dos professores. Observamos que a escola foco da pesquisa não nasceu dos movimentos sociais, dos movimentos camponeses; ela foi criada por vontade de um fazendeiro que não desejava perder seus empregados que tinham filhos em idade escolar. Dessa forma, essa escola não se encaixa na descrição de uma escola do campo. Entendemos que a identidade dessa escola se encontra em processo de formação, pois possui características do campo e características de escola urbana, o que nos leva a concluir que ela se encontra na fronteira entre o campo e a cidade e por essa razão encontra-se num processo de negociação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Mato Grosso do Sul. Decolonialidade.

JESUS, Kleide Ferreira de. *Rural Education in the municipality of Campo Grande/MS from a view of the Darthesy Novaes Caminha Municipal School*. Campo Grande, 2022. 195 p. Thesis (Doctorate). Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

This doctoral thesis is linked to the 'Cultural Diversity and Indigenous Education' Research Line of the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the Dom Bosco Catholic University (UCDB). The main purpose was to understand the Rural Education in the city of Campo Grande/MS, implemented by the Municipal Education Department (SEMED) with reference to the Darthesy Novaes Caminha Municipal School, located in the rural area. The specific objectives were: a) to contextualize Rural Education regarding public policies for public schools in Brazil and in the State of Mato Grosso do Sul; b) to understand the Rural Education policy of the Municipal Secretariat of Education (SEMED) in the municipality of Campo Grande/MS, and the implications on the methodological configuration in the face of Covid-19; c) to understand the constitution of the Darthesy Novaes Caminha Municipal School, in the municipality of Campo Grande/MS, as a rural school; d) to identify the concept of Field Education at the Darthesy Novaes Caminha Municipal School. We prioritized conducting qualitative research, as it allows researching the phenomena of social relations and their context. We are based on Post-Critical Theories that aim to modify the *status quo*. We opted for the theoretical/methodological field of Post-Colonial Studies, of which the Modernity/Coloniality group is part. We listened, recorded and interpreted the interviews carried out with SEMED technicians, managers and teachers. The data produced point out that the curriculum matrix is unfavorable to teaching in rural schools. Teacher turnover hinders the formation of bonds with the students, hindering the acquisition of knowledge. Teachers are trained to teach classes in rural schools by SEMED technicians, however, as it is a political position, new technicians are assigned to each administration, they have little experience in the area to conduct a teacher training with quality. We observed that the school that was the focus of the research was not born from social movements, from peasant movements; it was created by the will of a farmer who does not want to lose his employees who had school-age children. As such, this school does not fit the description of a country school. We understand that the identity of this school is in the process of formation, as it has characteristics both of the countryside and of an urban school, which leads us to conclude that it is located on the border between the countryside and the city and, for this reason, it is inserted in a negotiation process.

KEY WORDS: Countryside education. Mato Grosso do Sul. Decoloniality

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Como é visto o campo pelo agronegócio e pela agricultura camponesa	63
Figura 2: Educação sob a ótica da educação rural e sob a ótica da Educação do Campo....	64
Figura 3: Componente curricular das escolas do campo	90
Figura 4: Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS	105
Figura 5: Localização das escolas do campo em relação ao centro do município de Campo Grande/MS	107
Figura 6: Foto lateral da Escola José do Patrocínio	109
Figura 7: Foto frontal da Escola José do Patrocínio	110
Figura 8: Foto frontal da escola Isauro Bento	111
Figura 9: Foto frontal da Escola Leovegildo de Melo	112
Figura 10: Foto frontal da Escola Barão do Rio Branco	114
Figura 11: Foto da escola Orlandina Oliveira Lima	115
Figura 12: Foto Escola Darthesy	116
Figura 13: Foto da escola Agrícola Gov. Arnaldo Estevão de Figueiredo	118
Figura 14: Foto da escola Oito de Dezembro	120
Figura 15: Localização e distância da EM Darthesy em relação ao centro da capital	138
Figura 16: Vista da frente da Igrejinha	145
Figura 17: Interior da Igrejinha	145
Figura 18: Atendimento on-line da REME para os anos iniciais	153
Figura 19: Atendimento on-line da REME para os anos finais	154
Figura 20: Matriz Curricular da Escola Darthesy	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Entrevistados	31
Tabela 2: Escolas do Campo no Município de Campo Grande/MS	102
Tabela 3: Número de alunos por turma – Escola Darthesy	148
Tabela 4: Tempo médio de trajeto	149
Tabela 5: Dependências da Escola Darthesy	149

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CG – Campo Grande

CME – Conselho Municipal de Educação

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos de Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONOPE – Coordenação de Normatização das Políticas Educacionais

CF – Constituição Federal

DED – Divisão de Educação e Diversidade

EaD – Ensino à Distância

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FAEMS – Federação das Associações Empresariais do Mato Grosso do Sul

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

M/C – Modernidade e Colonialidade

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MS – Mato Grosso do Sul

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

NEC – Núcleo de Educação do Campo

PEE – Plano Estadual de Educação

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Proposta Política Pedagógica

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSD – Partido Social Democrático

PTE – MS – Programa Estadual de Transporte Escolar de Mato Grosso do Sul

REME – Rede Municipal de Ensino

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

SED – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SESU – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia

SME – Sistema Municipal de Educação

SUPED – Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS NUM ENCONTRO COM A PESQUISA	15
2 A ESCOLHA DOS CAMINHOS A SER TRILHADOS.....	28
2.1 Metodologia	28
2.2 Dialogando com o referencial teórico.....	33
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS: TENSÕES E CONFLITOS	45
3.1 História da educação brasileira e Educação do Campo	45
3.2 A construção da concepção de Educação do Campo	62
3.3 A Trajetória da Educação do Campo em Mato Grosso do Sul.....	74
4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS: LIMITES E DESAFIOS	81
4.1 O Caminhar da Educação do Campo do Município de Campo Grande	81
4.2 As Escolas do Campo: a configuração da SEMED	107
4.3 Os Fazeres da SEMED frente à COVID-19	126
5 ESPAÇO GEOGRÁFICO, SUJEITOS E HISTÓRIAS: A ESCOLA MUNICIPAL DARTHESY NOVAES CAMINHA.....	137
5.1 A Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha, uma escola do campo?	137
5.2 A Educação no Campo na Escola Darthesy - proposta pedagógica e o regimento escolar	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICES	186
APÊNDICE 01 – Roteiro de entrevista chefe do NEC/SEMED	187
APÊNDICE 02 – Roteiro de entrevista técnicos do NEC/SEMED.....	189
APÊNDICE 03 – Roteiro de entrevista gestoras da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha.....	191
APÊNDICE 04 – Roteiro de entrevista docentes da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha.....	193

1 TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS NUM ENCONTRO COM A PESQUISA

Este trabalho, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), apresenta os resultados de minha pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UCDB, vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Diversidade Cultural Educação Ambiental e Arte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Neste momento, apresento os caminhos que levaram até este doutoramento, contando aqui minha história de vida acadêmica e profissional. Esta tarefa – atrevo-me a dizer – não é fácil, pois exige um olhar e uma reflexão sobre o que temos acerca de nossa própria história, das memórias, dos saberes acumulados, das experiências vivenciadas, da cultura e do meio no qual participamos. Ainda percebo existir em mim as marcas e valores da cultura eurocêntrica, o que me faz ser colonizadora sem me dar conta, mas a teoria Pós-colonial e o grupo Modernidade/Colonialidade têm me auxiliado a fazer uma constante reflexão e reconstrução do meu ser.

A cultura eurocêntrica à qual me refiro, tem origem na Europa Ocidental e se tornou mundialmente hegemônica por conta das conquistas territoriais, alastrando o pensamento burguês da nova estrutura social baseada num padrão mundial de poder capitalista colonial/moderno (QUIJANO, 2005).

Nasci na cidade de Várzea Grande, no estado de Mato Grosso, em 1973, filha de pais brasileiros, sendo por parte da família paterna descendente de negros e indígenas e por parte materna, descendente de portugueses e italianos, a segunda filha de um total de seis filhos; tenho uma irmã e quatro irmãos. Dona Alcina, minha mãe, mulher alfabetizada, minha amiga, a melhor professora da minha vida nos deixou em 2020, durante a redação da tese, não conseguiu ver a filha se tornar uma doutora em educação. Registro esse fato, pois impactou diretamente a redação da tese, visto que fiquei por meses sem conseguir

organizar ideias e pensamentos. O exemplo de mulher guerreira que ela era me impulsionou para aqui contar toda minha trajetória.

Quando crianças, enquanto não tínhamos idade para frequentar a escola, as mudanças de cidade eram frequentes devido ao trabalho do meu pai, policial militar. Por volta do ano 1979, viemos para Campo Grande/MS, e aqui deu-se o início da minha vida escolar, acadêmica e profissional.

Ao escrever sobre o meu início escolar no processo de aprendizagem, recordo dois fatos que ficaram marcados na minha infância: o primeiro é a imagem do meu pai com a mão fechada e o dedo indicador levantado, e com um semblante sério, falando rispidamente que “na escola era para responder: sim senhor/a e não senhor/a” e se por algum motivo ele recebesse bilhete chamando-o para ir até a escola, “era para nós nos prepararmos...” então quando havia qualquer bilhete da escola para entregar aos pais, eu e meus irmãos o apresentávamos primeiro para nossa mãe, o mais rápido possível.

O segundo fato ocorreu quando eu frequentava a 2ª série do 1º grau (3º ano do ensino fundamental); sempre havia chamada para a leitura no quadro negro. Embora soubesse ler, fiquei muito nervosa e ansiosa, meu coração estava acelerado, minhas mãos suavam frio, que não dei conta de realizar a leitura; a professora se cansou e me mandou sentar, mas antes me perguntou “como eu havia sido aprovada para a 2ª série sem saber ler?” De cabeça baixa fui sentar na minha carteira, ouvindo as risadas e as “gracinhas” dos meus colegas; não tive nem voz para dizer a ela: “Como a senhora não sabe??!! Se a senhora foi também a minha professora da 1ª série!!”.

Ao recordar e escrever esses dois fatos me sinto mal, pois essas situações foram marcantes e determinantes na minha formação e no meu comportamento, uma vez que na escola desenvolviam-se as atividades no modelo de educação bancária (FREIRE, 1987), onde as verdades eram impostas, éramos silenciados, invisibilizados, em que havia a discriminação, preconceito e segregação, e ainda recebíamos castigos por qualquer tipo de indisciplina, e desse modo eu entendia e aceitava que era normal viver em um padrão, sem questionar e, portanto, seguir as normas que nos eram impostas.

Efetivamente, esse processo na instituição escolar produzia uma realidade de invisibilidade, que não permitia mudar a minha condição perante a sociedade, a partir da construção de uma identidade (HALL, 2003) pautada na fragilidade e na impotência,

inviabilizando qualquer chance de liberdade (FREIRE, 2016), tanto na escola quanto em casa.

Atualmente, consigo compreender a importância do currículo e da escola com relação à nossa formação. São instituições usadas para nos conduzir subjetivamente, pois “o currículo organiza formas de perguntar, de organizar, de compreender” (BUJES, 2012, p. 193). O currículo é utilizado pela instituição de ensino para governar as pessoas. “Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. O currículo é, pois, uma atividade produtiva nesses dois sentidos. Ambos os sentidos chamam a atenção para seus vínculos com relações de poder” (SILVA, 1995, p. 194). O currículo está envolvido naquilo que somos e nos tornamos; dessa forma, compreendo que o currículo que orientava a minha professora era criado especialmente para subalternizar nossas subjetividades e nossas ações, para não questionar e fazer apenas o que nos era determinado, como “cordeiros”.

Frequentei o ensino fundamental e o ensino médio somente em escolas da rede pública, sendo submissa diante do poder regulador dos professores; ainda havia a pressão do pai ao exigir que eu estivesse entre os melhores alunos em termos de nota. Isso tudo marcou minha formação e foi formatando e enrijecendo, minha identidade. Fui construída em um mundo de regras e normas a ser seguidas, nas quais eu deveria me encaixar. Tendo a concepção de que essa maneira era a correta, exercia-a fielmente na prática. Quijano (2005, p. 139) ainda aponta que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

O poder regulador do professor vem de sua formação recheada de conhecimentos, os quais se caracterizam por regular, disciplinar formas de pensar e agir (BUJES, 2012).

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o um, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. (CANDAUI, 2011, p. 241).

Os professores foram formados para que no futuro, na sala de aula, moldem seus alunos dentro das normas da sociedade, formando identidades homogêneas. Compreendo que no exercício da sua profissão os professores replicavam as práticas tradicionais: eles replicavam o processo formativo que haviam tido. A ciência da educação

avançou porque conseguimos formas distintas de compreender o processo educativo e não simplesmente pelas marcas da violência; assim buscamos um fazer pedagógico diferente do tradicional, buscando o protagonismo dos nossos alunos.

Após concluir o 2º grau (ensino médio), não desfrutei a oportunidade de cursar uma graduação na universidade; dessa maneira fiquei por sete anos somente a trabalhar ajudando na renda familiar. No dia 22 de fevereiro de 1996, passei no concurso público da Prefeitura Municipal de Campo Grande, para desempenhar a função de auxiliar de secretaria em uma escola da Rede Municipal de Ensino (REME). Foi mais um aprendizado no cumprimento de normas, pois agora eu fazia parte do sistema da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e todas as atividades que desempenhava no exercício do meu trabalho tinham modelos, procedimentos, normas e regras a ser seguidas.

Isso me faz concordar com a reflexão de Castro-Gómez (2005) sobre o ajustamento da vida das pessoas ao sistema de produção:

Todas as políticas e as instituições estatais (a escola, as constituições, o direito, os hospitais, as prisões, etc.) serão definidas pelo imperativo jurídico da “modernização”, ou seja, pela necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las ao benefício da coletividade através do trabalho. A questão era ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas pelo conhecimento. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.81)

Entretanto, na escola, por ser este o meu local de trabalho, eu tinha a possibilidade do acesso à *internet* e de voltar a estudar; comecei a pensar na possibilidade de entrar para uma universidade; então me pus a estudar e me preparar para o vestibular no período noturno e acordava cedo para assistir aulas que eram transmitidas por uma rede de TV, antes de ir para o trabalho.

Assim, no final do ano de 1997, fiz inscrição para vestibular em três universidades, sendo uma pública e duas particulares; fui aprovada nas três. Fiz a opção pela universidade pública, na qual efetivei minha matrícula no curso de Matemática; mas não obtive sucesso; meu primeiro ano de curso foi um desastre total. Terminei o ano reprovada, e foi quando percebi que não era o curso certo.

Desanimei, e pensei que “nível superior não era para mim”, marcas do ser oprimido (FREIRE, 1987); mas havia algumas pessoas amigas que me incentivavam a continuar. Então, fiz novamente o vestibular no ano de 2000, somente para a universidade

pública, sem muita fé. No dia da divulgação do resultado, minha mãe, muito feliz, me despertou às seis horas da manhã, com o jornal na mão, dizendo que eu havia sido aprovada. Entrei no curso de Licenciatura Plena de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Quanto à minha vida profissional, fui aprovada em concurso público pela SEMED para o cargo de professora de educação infantil e atuei lotada no Centro de Educação Infantil (CEINF) localizada numa área urbana. O meu desempenho com as crianças foi novamente o reflexo dos modelos de referência com os quais eu conviviera até aquele momento (se naquela época tivesse o conhecimento atual, minhas aulas seriam diferentes); depois fui convidada para trabalhar diretamente na SEMED na função de inspetora escolar, cargo que estou exercendo no momento.

Então, no ano de 2010, sendo designada como inspetora escolar, eu deveria trabalhar no setor de Divisão de Monitoramento e Normas (DMN), que atualmente é denominado de Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais (CONOPE), pois caberia a mim acompanhar, orientar e assessorar tecnicamente, com ênfase na escrituração escolar, sete escolas da rede municipal, sendo quatro na área urbana e três localizadas na área rural; dentre essas últimas, duas ofertam a educação infantil e o ensino fundamental e apenas uma oferta o ensino fundamental.

Posso dizer que o “meu despertar” ocorreu quando comecei a realizar visitas técnicas em escolas da área rural, onde percebi um ambiente diferente da área urbana; havia uma especificidade que, embora eu ainda não entendesse completamente. Me recorde de ter assistido uma reportagem sobre um conflito em uma área rural, que dizia que os policiais foram recebidos por invasores armados (com enxadas, rastelos, foices entre outras). Embora meu pai, sendo militar, na visão dele tenha explicado que esses instrumentos de trabalho sendo usados para atacar os militares, passavam a ser entendidas como “arma branca”, e que era errado invadir terras alheias, eu entendia que eles estavam lutando pela sobrevivência de suas famílias.

Então, agora na função de inspetora escolar, como técnica responsável por escolas da área rural, procurei compreender melhor a filosofia da Educação do Campo, busquei por conta própria informações, e isso me instigou a buscar novos conhecimentos para aperfeiçoar a temática das escolas da área rural. Nessa oportunidade, a UFMS ofertou a primeira turma para o curso de pós-graduação *lato sensu*, especialização em Educação do

Campo 2010/2011 na modalidade semipresencial; assim, depois de poder ter acesso a outros conhecimentos, outros olhares, conhecer professores engajados em prol dos povos do campo, e também por estar em conflito com tantas inquietações a respeito da Educação do Campo e das escolas do campo, fui ainda em busca de mais conhecimentos como no mestrado e, mais tarde, no doutorado.

A princípio, o curso foi ofertado em alguns municípios-polo do estado de Mato Grosso do Sul, para professores que atuavam nas escolas do campo; embora não atuando diretamente em sala de aula, realizei a minha inscrição no curso em questão e fui selecionada para frequentar as aulas no município-polo de Água Clara/MS, a 192km da capital, uma vez que o município de Campo Grande, onde resido, não fazia parte dos polos.

Foram 11 encontros presenciais; no primeiro dia de aula conheci mais cinco professores que residiam em Campo Grande. Assim combinamos que juntos pagaríamos um motorista de uma van, que nos levaria nos dias de aula para o município de Água Clara, a fim de não ter muitos gastos, pois tanto o transporte e as refeições eram por nossa própria conta.

Em virtude do curso, tive a oportunidade de conhecer os estudos produzidos por autores que tratam da temática Educação do Campo e de lutas dos movimentos sociais, assim como também conheci a professora Dra. Mirian Lange Noal, conhecida carinhosamente como Miroca, que estava à frente do departamento da Educação do Campo na UFMS, uma mulher, uma poetisa, com fala suave e cativante, mas firme e defensora de suas convicções, principalmente quando o assunto é a Educação do Campo.

Além disso, com a professora Miroca pude experienciar na prática, pois ela proporcionou visitas em assentamentos, trouxe as místicas aos encontros, nas rodas de conversas, até então para mim era algo estranho e desconhecido, assim como vocábulos do tipo: estradar e esperançar.

Um estradar que se deseja, um reivindicativo da luta, da coragem, para a busca de construir efetivamente um Brasil com todos e para todos, baseados no esperançar, pois não podemos perder a esperança que vem do verbo esperançar e não do verbo esperar (FREIRE, 2014). Não há esperança na espera que leva à desistência, já a esperança é se propor a continuar, ir em frente, unidos na intenção de fazer diferença e diferente.

A partir desses novos conhecimentos, o “meu despertar” para o mundo levou-me a repensar temas como a avaliação dos valores culturais dominantes e suas dimensões epistemológicas, sexuais, políticas e sociais e, assim, perceber o surgimento de novas identidades como parte de um processo amplo de mudança e da desconstrução da condição do ser subalternizado, como parte constitutiva e principal dessa experiência histórica.

Também desfrutei dos conhecimentos e experiências vivenciadas por professores realmente trabalhadores de origem do campo; para mim, esses momentos eram de admiração e indignação a ouvi-los, admiração por superar os sacrifícios e as dificuldades que enfrentavam para assistir as aulas, e como tinham amor pelo trabalho que exerciam junto às comunidades em que residiam; e indignação pelo fato de as secretarias não proporcionarem assistência e recursos básicos que as suas escolas tanto necessitavam, pois estas funcionavam pela força e vontade dos professores e da comunidade.

Essas experiências me afetaram e me fizeram perceber a submissão que eu vivenciava e a não reivindicação de me fazer ser ouvida, pois os professores deveriam se indignar e ter uma atitude com essa falta de recursos básicos, assim como eu também deveria ter tomado a frente em relação a isso.

Percebo que tanto a minha formação quanto a da maioria dos professores foi realizada no multiculturalismo liberal, um conhecedor cultural que não conversa com as diferenças para ultrapassar o preconceito. O discurso da modernidade se fez cerne e conferiu valores e espalhou significados (SANTOS, 1997), formando dobras em nós, e isso nos faz escorregar sem perceber.

Para Santos (1997, p.86)

[...] o corpo traz em si as marcas de uma cultura, [...] as quais podem ser lidas e assim indicar onde esse corpo se constituiu. Essas marcas, visíveis ou invisíveis [...] se expressam como engendramento de uma cultura; modos de vida/práticas que se imprimem/dobram/vergam no corpo expressando o resultado de um disciplinamento, de uma dobra sobre si mesmo. [...] Assim, o corpo carrega uma história, tanto social quanto individual; marcas sociais tomam-se marcas subjetivas - aquilo que o "ruído" da exterioridade, enquanto dobra, em nós faz corpo.

Partindo do exposto, comecei a observar com um outro “olhar” a prática escolar da Educação do Campo das escolas visitadas no exercício da minha função como técnica, em relação a minha formação acadêmica; no período de 2013 a 2015, realizei a

pós-graduação *stricto sensu* no Mestrado em Desenvolvimento Local, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

No mestrado, participei na Linha de Pesquisa – Desenvolvimento local: cultura, identidade e diversidade; o título da dissertação é: “Escola Municipal Oito de Dezembro: uma Gestão Pedagógica no Campo a partir da ótica do Desenvolvimento Local - Distrito de Anhanduí, Campo Grande/MS”, sendo o objeto de estudo a gestão pedagógica da escola pública municipal do campo.

A discussão do trabalho buscou contextualizar se a gestão escolar atendia democraticamente as necessidades do ensino no campo e da comunidade e, para tanto, procurou-se verificar pela ótica do Desenvolvimento Local quais as potencialidades frente à comunidade. Procurou-se ainda evidenciar a importância da relação entre a escola e a comunidade em que estes atores estão ligados por relações sociais endógenas, bem como a socialização na tomada das decisões no contexto escolar, e observar o desempenho exercido pelo diretor da escola e seu papel em propiciar uma gestão participativa.

Mediante esse estudo e ainda pelas observações realizadas por mim, gerou-se outras inquietações, mas em função de situações adversas não foi possível dar continuidade aos meus estudos. Somente após três anos retomei e participei do processo seletivo doutorado em educação no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (2018), sendo aprovada na linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena” e na temática de interesse “Educação do Campo”.

A princípio, apresentei o projeto de pesquisa “A atuação do docente da educação infantil nas escolas do campo no município de Campo Grande/MS”, que consistia em conhecer e identificar a atuação do trabalho pedagógico do professor da educação infantil aplicado na Educação do Campo, bem como suas ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, e o estudo seria realizado em escolas da área rural, da Rede Municipal de Campo Grande/MS, pois entendia que a formação dos professores que atuavam nas escolas do campo deveria ter compromisso com um projeto educativo de competência e responsabilidade social.

Na perspectiva de construir debates acerca de um novo paradigma da Educação do Campo, Fernandes e Molina (2004) enfatizam:

[...]concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação

com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.63).

De fato, o campo é lugar de vida, mas a Educação do Campo é um movimento social abrangente para além de uma nova forma de educar, mas também de conceber o campo e a sociedade, que permitam a educação escolar trabalhar para a transformação social de forma diversificada, transpondo seus muros e levando seus saberes para a comunidade; entendo que seria um trabalho muito complexo, mas isso era devido às minhas inquietações anteriores, somadas aos três anos em que vivi afastada da academia.

E justamente na academia foi o lugar em que fui provocada a sair da caixinha em que eu estava perfeitamente acomodada e formatada; diante disso me senti “destroçada” e “quebrada”, em várias partes, e me percebi como um quebra-cabeças: havia várias peças de mim, várias outras Kleides, pois nas aulas e nos grupos de pesquisas foram me apresentados teóricos com epistemologias outras, outro entendimento de sujeitos, um outro mundo possível. Ainda hoje, várias partes de mim estão se (re) agrupando, em um movimento de desconstrução e construção da pessoa que sou e estou sendo.

Para o cumprimento das disciplinas de doutoramento, realizei diversas leituras, um período crítico em função das descobertas, afirmações, discussões, contradições de pensamentos. Percebi, ao longo do processo de minha educação, o quanto fui formatada na escola segundo um modelo de ensino hegemônico, baseado no conhecimento universal.

Os professores do curso de doutorado, tanto das disciplinas quanto dos grupos de pesquisa, não mediram esforços para nos provocar, apontar caminhos e sugestões de leituras para desconstruir pré-conceitos que estavam configurados em nossa pessoa, nos levando a refletir, a reconstruir o nosso entendimento a respeito do processo de colonização e colonialidade, no qual estamos inseridos e que reproduzimos sem percebê-lo.

A partir de Candau (2014, p. 38), entendo que estou num processo de conscientização do “enraizamento cultural” e do “processo de hibridização [em mim], de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais”: estou desaprendendo e aprendendo, exercitando o reconhecimento, e trabalhando tais processos.

Nas aulas do doutorado havia um rigor, mas não aquele rigor de norma, onde o/a professor/a era o/a detentor do saber, e os/as alunos/as, meros/as aprendizes. As aulas

eram instigantes, provocativas e com muita reflexão, havia palavras novas de conceitos fortes, como: hibridismo, ambivalências, imbricar, o entre-lugar, bricolagem, dentre outras.

Essas aulas me afetaram, me atravessaram e me marcaram; recordo com carinho dos professores da linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, das aulas ministradas pela professora Adir Casaro, das provocações feitas por ela, tirando-me sempre da “zona de conforto”; havia momentos apavorantes, mas logo depois os pensamentos se acomodavam em novas formas de enxergar os fenômenos sociais.

A professora Adir olhava em nossos olhos, parecia enxergar o que estava lá dentro da gente e depois dava uma risada gostosa e dizia: “É uma provocação mesmo!! É para fazer vocês pensar, não seguir o que está posto e se está posto, foi posto por quem? Com qual intenção? Não podemos ser ingênuos!”.

E as aulas ministradas pelo professor Heitor Queiroz (orientador desta pesquisa). Eu estava tão acostumada com a forma tradicional que, a princípio, estranhava a sua prática, uma vez que ele iniciava as aulas sempre de uma maneira diferente, às vezes com a introdução de uma música, ou pequenos vídeos ou uma poesia, ou simplesmente uma conversa, de forma que logo percebíamos que havia um sentido, e tudo estava relacionado aos estudos da aula, assim provocando nossa participação efetiva na sala.

Havia tantas certezas constituídas em mim; uma delas era pensar... “então nós temos que dar voz para outras pessoas, é por aí o caminho”. Lá vem o professor José Licínio em uma aula sobre estudos culturais e diz: “não temos que dar voz, e sim ouvido, saber ouvir”... aí pensei: “Estou perdida!”; minhas certezas se tornaram incertas, e isso instigou-me a aprender a ouvir com atenção.

E o que falar das aulas ministradas pelo professor Carlos Naglis, sua maneira suave e tranquila em abordar temas como subalternidade (SPIVAK, 2010), a sociedade líquida (BAUMAN, 1998), outros sujeitos, outras pedagogias (ARROYO, 2012), aprendizados que oportunizaram a ressignificar e ampliar a minha visão de mundo.

O processo educativo na academia me desestabilizava; até então, eu seguia a normalidade sem questionar, onde para mim havia o certo e o não certo, e era lógico que eu queria estar do lado do certo. Percebi em meus discursos e atitudes as marcas da colonialidade vivenciadas e atravessadas em minha trajetória; isso não implica no sentido de destruir, mas dá uma nova provocação, uma mudança, uma nova direção.

Além disso, nos momentos de estudos com o meu prof. Orientador, dialogamos, discutimos e refletimos sobre a temática do meu projeto inicial de pesquisa. A certeza que tínhamos, é que as escolas da área rural da rede municipal eram classificadas como escolas do campo por meio de decreto. Em consequência, decidimos que deveríamos compreender se a concepção de Educação do Campo da SEMED era a mesma concepção dos movimentos sociais e campesina.

Portanto, nesses quatro anos de doutoramento tive a oportunidade de conhecer obras de autores com abordagens teórico-críticas, pós-críticas, os estudos culturais e os estudos do grupo Modernidade/Colonialidade, a fim de considerar novas perspectivas, outras pedagogias para entender e compreender os conceitos sobre cultura, interculturalidade, multiculturalismo, identidade, decolonialidade, democratização, dentre outras temáticas e conceitos.

Destaco que, em relação às obras de autores conhecidos como Miguel Arroyo e Paulo Freire e outros, foi possível refazer as leituras com “outros olhares”, para que seja possível adotar uma postura mais aberta e mais compreensiva em relação aos desafios postos no campo do trabalho, até mesmo em nossa vida, como ser um sujeito e ser social, contribuindo no processo de construção e produção da tese.

A pergunta que norteou essa pesquisa para chegarmos ao objetivo geral foi: a concepção de Educação do Campo no município de Campo Grande/MS implementada pela SEMED, tem a mesma concepção das escolas do campo implantadas por meio de movimentos sociais e campesinas?

Desse modo, nosso objetivo geral foi: analisar a Educação do Campo no município de Campo Grande/MS, implementada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tendo como referência a Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha, localizada na área rural do município; o objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: a) contextualizar a Educação do Campo no que tange as políticas públicas para as escolas públicas no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul; b) entender a política de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Campo Grande/MS e as implicações na configuração metodológica frente à Covid-19; c) compreender a constituição da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha, no município de Campo Grande/MS, como uma escola do campo; d) identificar a

concepção de Educação do Campo na Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha, no município de Campo Grande/MS.

Com base nos objetivos citados, a tese que sustentamos é que a concepção de Educação do Campo das escolas implantadas pela Secretaria Municipal de Educação não seja a mesma concepção das escolas do campo implantadas por meio de movimentos sociais e camponeses. Embora não tendo a mesma concepção, os sujeitos que ali estão possuem vontades próprias, resistem e lutam, promovendo ações de enfrentamento político, em favor de uma educação de qualidade vinculada com a realidade e as especificidades de quem vive no campo.

Nossa pesquisa foi desenvolvida a partir do Grupo de Estudo Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Arte (UCDB/CNPq), pertencente à linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco, e está estruturada em cinco capítulos. Ela inicia com as trajetórias e memórias num encontro com a pesquisa, onde apresento resumidamente minha trajetória pessoal, profissional e minha formação acadêmica, espaços esses onde circulei e transitei formatada e marcada pela herança colonial (MIGNOLO, 2003), marcada pela colonialidade, além do meu processo de (des)construção como sujeito, a justificativa do por que pesquisar sobre a temática Educação do Campo, com base nos campos pós-críticos, em articulação com o grupo Modernidade/Colonialidade.

No segundo capítulo, apresentamos as escolhas teóricas e metodológicas que utilizamos para construir a tese. Ainda nesse capítulo realizamos um diálogo da Educação do Campo com o referencial teórico escolhido. Destacamos que o discurso colonialista e a falta de conhecimento da cultura e realidade rural geraram representações ideológicas criadas pela colonialidade sobre a população do campo, resultando em estereótipos, preconceitos e discriminações.

No terceiro capítulo, abordamos a história da Educação do Campo e as políticas públicas em âmbito Federal e Estadual. Destacamos as políticas historicamente excludentes e discriminatórias na educação brasileira, principalmente entre a população de moradores no campo. Fizemos um apanhado de todas as constituições brasileiras e analisamos a sua função na vida da sociedade, pois elas trataram de constituir o homem do campo como um ser menor, importante apenas para o aspecto econômico do país, o que é

evidente pela educação ofertada, com escolas que sempre impuseram as regras para a formação de mão-de-obra. Analisamos como a escola interioriza uma disciplina na mente e no corpo das pessoas para que sejam úteis ao governo, e como o comportamento é regulamentado, vigiado e enquadrado desde a infância, induzindo os hábitos, valores e modelos para desenvolver um papel na sociedade

No quarto capítulo, expusemos a história e as políticas de Educação do Campo no município de Campo Grande/MS: limites e desafios, por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas. Apresentamos as escolas do campo da SEMED e as implicações na configuração metodológica frente à Covid-19, que influenciou todo o processo educacional das escolas atendidas pela SEMED, como calendário escolar, aulas remotas, atividades, avaliações, férias, bem como foi apresentada toda a legislação que embasou essas adaptações.

O quinto capítulo foi dedicado exclusivamente à Escola Municipal Darthey Novaes de Caminha, classificada como escola do campo. Discutimos a respeito das formações ofertadas aos professores que trabalham nas escolas do campo, também sobre regimento escolar, matriz curricular, rotatividade de professores e projetos desenvolvidos. Detectamos falhas, mas também apontamos caminhos que podem ser úteis para a melhoria do ensino ofertado.

Nas considerações finais, retomamos os objetivos da tese e fizemos uma reflexão geral a respeito da Educação do Campo. Reconhecemos que encontramos muitas respostas, mas também situações que geraram novas indagações. Também apresentamos uma reflexão a respeito da educação que o campo precisa e merece, no município de Campo Grande/MS.

2 A ESCOLHA DOS CAMINHOS A SER TRILHADOS

2.1 Metodologia

A pesquisa de campo foi desenvolvida primeiramente na SEMED, com a participação da chefe de Departamento de Divisão e Diversidade (DED), a sra. Aquidauana e três técnicos do Núcleo da Educação do Campo (NEC), os srs. Dourados e Anastácio e a sra. Sidrolândia. Optamos por garantir o anonimato dos entrevistados trocando seus verdadeiros nomes por nomes de cidades do estado de Mato Grosso do Sul que possuem escolas em área rural, para evitar qualquer tipo de constrangimento quanto à análise de suas respostas. Num segundo momento, a pesquisa aconteceu na Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha, que se localiza na direção sul, a 28,7 km do centro da capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Os critérios que nos levaram a escolher essa escola foram: a) ser mantida pela REME de Campo Grande/MS e estar situada na área rural, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); b) oferecer turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; c) funcionar em tempo matutino e vespertino e d) ser o local em que atuo na função de inspetora escolar há mais de cinco anos.

Priorizamos a realização de uma pesquisa qualitativa, pois permite pesquisar os fenômenos das relações sociais e seu contexto, podendo compreender melhor as situações e perceber os fenômenos a partir do ponto de vista dos envolvidos. (GODOY, 1995). Bogdan e Biklen (1994) utilizam a expressão *investigação qualitativa* como termo genérico para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, ou seja: “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenômenos descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

A pesquisa qualitativa é descritiva, como sendo o processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV, 2013).

Os dados [produzidos] nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. A preocupação é muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados [produzidos], não a preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a [produção], a análise e a interpretação dos dados. (PRODANOV, 2013, p.70)

Segundo Gonzaga (2011), para conhecer, busca-se interagir com os participantes desenvolvendo uma proximidade de nível pessoal. As histórias contadas, os sentimentos exteriorizados por suas lutas são importantes na interpretação dos dados, dessa forma é importante prestar atenção em seus contextos históricos, para não perder informações importantes.

Nossa pesquisa, além de qualitativa, está embasada nas Teorias Pós-Críticas que visa modificar o *status quo*. Para Meyer e Paraíso (2012, p. 9-10), modifica-se o que está posto “explorando modos alternativos de pensar, falar e fazer práticas sociais, remodelar as metodologias de pesquisa para que não sejam ferramentas de reprodução social”. Partindo dessa teoria, não há como permanecer neutro na produção do conhecimento, pois o intuito é desconstruir discursos hegemônicos, possibilitando transformações. A concepção da teoria pós-crítica é de não se preocupar com respostas, mas sim em descrever e problematizar processos que produzem significados e saberes no meio das relações de poder, que geram consequências às pessoas e ou grupos (MEYER; PARAISO, 2012).

As teorias Pós-Críticas permitem uma discussão das relações de poder, e ainda sinalizam a articulação entre a teorização e a prática política engajada nas lutas sociais, do Outro diferente, abrem pistas para compreender o jogo das relações de poder-saber existentes nas instituições educativas. De fato, compreendemos que precisamos ouvir mais, além de vigiar-nos em relação às interferências e contaminações na produção de dados, mas reconhecemos que, mesmo mantendo a vigilância epistemológica, os atravessamentos e as interferências existirão, pois a história de vida é constitutiva do processo de conhecimento.

Para analisar nossos dados, além de nos apoiar nas Teorias Pós, utilizamos também o Grupo Modernidade/Colonialidade, que critica os modelos de conhecimento impostos pela modernidade. A modernidade impõe seu modelo de conhecimento como

único e verdadeiro, subalternizando os demais conhecimentos, colocando-os à margem como inferiores e sem valor, como acontece com os saberes do campo.

Na produção de dados, utilizamos procedimentos investigativos, como a pesquisa bibliográfica e análise documental de fotografias, das leis e decretos da Educação do Campo na esfera federal, estadual, municipal, o regimento escolar e a proposta pedagógica da Escola Darthesy e documentos oficiais da Secretaria de Educação como: decretos, resolução, referencial curricular municipal e as diretrizes operacionais e o processo de autorização de funcionamento da escola.

A documentação sobre as escolas municipais que estavam em posse da Secretaria Estadual de Educação (SED/MS) foi transferida para o Sistema Municipal de Educação (SME). Durante a realização do levantamento de documentos que seriam utilizados e analisados na pesquisa, organizei e cataloguei todos, para entregá-los à SEMED. Utilizamos também as entrevistas do tipo semiestruturadas como ferramenta de produção de dados.

Organizamos um roteiro geral e flexível de entrevista que:

[...] não era composto por um bloco rígido de questões a serem respondidas e, sim, por um cardápio de perguntas que poderiam ser feitas (ou não) de modos variados. Assim, as perguntas iam sendo inseridas à medida que eu percebia haver espaço para elas. [...] as perguntas foram feitas de modo e em ordem diversificada, considerando o ritmo de cada um/a e os caminhos que a conversa ia seguindo (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 140).

As perguntas e a sequência de temas foram sendo realizadas com base nas narrativas de cada entrevistado, “adaptando as entrevistas narrativas tradicionais e seguindo uma de suas principais características, qual seja, a de não possuir uma estrutura fechada” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 140)

O discurso é complexo, pois nasce do diálogo de duas pessoas, onde quem conta a história acessa lembranças que trazem à memória imagens, sons, cheiros, sentimentos; segundo Larrosa (2011, p. 68), “[...] a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos.”.

As entrevistas foram necessárias para nos ajudar a compreender se a concepção de Educação do Campo das escolas implantadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) era ou não a mesma concepção das escolas do campo implantadas por meio de movimentos sociais e campesinas.

Para a realização das entrevistas, entramos em contato com professores e diretores por meio de telefone, *e-mails* e *WhatsApp*¹. Alguns responderam positivamente, mas outros sequer reagiram aos *e-mails* e ao *WhatsApp*.

Como já dito, na SEMED foram entrevistadas quatro pessoas na primeira fase. Com relação à pandemia, destacamos que o protocolo de segurança foi respeitado: todos usaram máscaras, havia álcool em gel para os entrevistados e para mim, assim como foi mantido o distanciamento de 1,5m.

Na segunda fase, a intenção inicial foi entrevistar seis diretoras da seguinte forma: as duas primeiras diretoras do Núcleo da Educação do Campo que funcionou até o ano de 1997, as três primeiras diretoras e a diretora que está atualmente à frente da escola campo de pesquisa, assim como também com seis docentes que atuavam em 2021 na escola. A escolha por entrevistar as diretoras antes de 1997 se justifica em nosso terceiro objetivo, que foi compreender a constituição da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha.

A realidade foi diferente das nossas expectativas, conforme mostra a tabela 1. As entrevistas ocorreram nos meses de setembro a dezembro de 2020 e fevereiro de 2021.

Tabela 1: Entrevistados

NOMES	IDADE	INSTITUIÇÃO
Aquidauana	Não forneceu	CHEFIA SEMED
Anastácio	42	TÉCNICO SEMED
Dourados	36	TÉCNICO SEMED
Sidrolândia	31	TÉCNICA SEMED
Miranda	77	Diretora
Inocência	52	Diretora
Ponta Porã	Não forneceu	Diretora
Maracaju	54	Professora
Ivinhema	40	Professora
Bonito	33	Professor

Fonte: Dados da autora (2021).

¹ *Whatsapp* é um *software* utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão via *internet*. Para saber mais: <https://www.significados.com.br/whatsapp/>

Entramos em contato com todas as diretoras, mas conseguimos realizar entrevistas com a primeira diretora do Núcleo da Educação do Campo, com a segunda diretora da escola após desintegração do núcleo, e com uma diretora que está à frente da escola hoje (2021). Com relação aos professores, conseguimos entrevistar dois presencialmente e um por *e-mail*; os demais não responderam às solicitações para participar da pesquisa. Como a história da Escola Darthesy não está registrada, a participação de todas as diretoras seria de suma importância no registro desta, pois partindo de três versões nos aproximaríamos mais dos fatos ocorridos e poderíamos registrar mais detalhes. Com relação aos professores, inicialmente pensamos em seis para dialogar com mais áreas, porém conseguimos conversar efetivamente apenas com dois, pois o terceiro professor não respondeu a todas as perguntas via *e-mail*, prejudicando a análise de seus pensamentos sobre as práticas de ensino na Educação do Campo.

Ao final das entrevistas, a leitura do termo livre esclarecido era feita para que as pessoas concedessem autorização para o uso de suas vozes e histórias. Adotamos um procedimento para todas as entrevistas, em tempos de pandemia: pensando no bem-estar dos entrevistados, assumimos o protocolo de segurança e a troca de sapatos por um par limpo e higienizado ao entrar nas casas dos entrevistados. Levamos álcool em gel e sempre era escolhido um lugar amplo e bem arejado, mantendo o distanciamento e o uso de máscaras.

Em relação às perguntas usadas nas entrevistas, foi elaborado um roteiro com base nas leituras e nas observações do campo. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas aos respectivos entrevistados, para que estes realizassem as modificações que julgassem necessárias. Ao longo do processo de investigação, a metodologia inicial previa que as entrevistas fossem realizadas pessoalmente, mas devido à pandemia de COVID-19 e o decreto de distanciamento social adotado, obrigamo-nos a fazer as entrevistas à distância. Mesmo com esse contratempo, cinco dos seis entrevistados preferiram realizar pessoalmente as entrevistas, tomando todos os cuidados, uma vez que vivenciamos um momento marcado pelo sentimento de medo e incertezas.

Diante dessa situação, a teoria Pós-Crítica foi de grande auxílio, visto que, no entendimento de Meyer e Paraíso (2012), essa modalidade de metodologia permite liberdade na escolha dos métodos para obtenção dos dados sem rigidez, sem um caminho completamente trilhado, permitindo que a pesquisadora possa se reinventar e se adequar

conforme sentir necessidade, sem que essa mudança cause transtornos e prejudique o desenvolvimento da pesquisa. Assim, algumas entrevistas foram realizadas em ambiente virtual, por meios digitais via *e-mail* e aplicativo de mensagens instantâneas.

Durante a pesquisa, fizemos escolhas teóricas que fundamentaram nosso olhar, mas poderiam ter sido outras. Por isso, entendemos o inacabamento da pesquisa, e outros pesquisadores e outras pesquisadoras, com outras teorias, poderão trazer outras perspectivas a partir de outro olhar. Nesta pesquisa, entendemos com Freire (1987) que os homens são seres inacabados, inconclusos e com uma realidade histórica também inacabada.

Registro aqui que mantive um cuidado ético com os sujeitos da pesquisa, visto também ser o local onde atuo no exercício da minha profissão. É importante dizer que este doutoramento está sendo realizado em serviço, a minha liberação não foi totalmente autorizada por meu empregador, havendo assim uma “negociação” (BHABHA, 1998). Dessa forma, os dias de ausência no trabalho, para participação das atividades acadêmicas, foram cumpridos em horário alternativo, a fim de completar minha carga horária semanal de trabalho.

2.2 Dialogando com o referencial teórico

Na busca de compreender as concepções de Educação do Campo, optamos pelo campo teórico/metodológico dos Pós-críticos, Pós-Coloniais, e os estudos do grupo Modernidade/Colonialidade, alicerçando a pesquisa e o diálogo sobre modernidade, colonialidade (MIGNOLO, 2003, 2005, 2008 2017), (LANDER, 2005), (QUIJANO, 2005, 2010), violência epistêmica (CASTRO-GÓMEZ, 2005), decolonialidade (WALSH, 2009), subalternidade (CASTRO-GÓMEZ e GROSGOUEL, 2007), periferia do capitalismo (CORONIL, 2005), entre outros.

Em relação à Educação do Campo, optamos pela reflexão a partir de teóricos próprios dessa área, onde discutimos a Educação do Campo (ARROYO, 2004), (ARROYO e FERNANDES, 1999), culturas e costumes (ARROYO, 1998), educação NO e DO campo (CALDART, 2004) o papel dos Movimentos Sociais para efetivar a modalidade de Educação do Campo como política educacional (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004); Educação do Campo como específica e diferenciada (FERNANDES, CERIOLI e

CALDART, 1998); educação, ensino e formação (SAVIANI, 2000, 2005 e 2010); Educação do Campo e formação inicial de professores (MOLINA e FREITAS, 2011), entre outros.

Os teóricos e suas concepções foram trabalhados em nossa pesquisa, como um “conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais, que têm de ser debatidos de um modo dialógico” (HALL, 2003, p. 217), com objetivo de ouvir e entender as vozes colocadas na fronteira da exclusão (BACKES; NASCIMENTO, 2011).

No cotidiano escolar do campo há uma dimensão cultural, local em que se negocia e se realiza as construções simbólicas, os rituais, as linguagens, as identidades, a história e a memória, e também é um espaço permeado por marcas de uma herança colonial. Mesmo não estando no período do colonialismo, em nossas dimensões sociais, em nossa subjetividade, em nosso imaginário há resquícios da colonialidade que nos perpassa, nos atravessa e nos afeta.

Diante dessa complexidade, se faz necessário um esclarecimento sobre colonialismo e colonialidade, no entendimento de Maldonado-Torres (2007, p. 131):

Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação num império. Diferente desta ideia a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Efetivamente, nas ideias apresentadas podemos afirmar que a colonialidade é a extensão da colonização que se apresenta com uma nova roupagem, a de dominação dos seres pelos saberes. Como as relações de poder e saber continuam coloniais, é importante discutir isso no sentido de “trazer o direito das diferentes formas de conhecimento a uma existência sem marginalização ou subalternidade por parte da ciência oficial” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 30).

A colonialidade continua emperrando a visibilidade dos sujeitos do campo, subalternizando seus conhecimentos e impedindo as conquistas de direito igualitário dos que residem fora da área urbana. Os discursos a respeito da educação estão ligados à superação das desigualdades sociais, a justiça social e a emancipação do sujeito; no entanto, quando alguma temática é abordada, não há reflexão sobre os problemas locais e sim de forma geral, um exemplo do colonialismo impondo a universalidade dos conhecimentos, pois “a função jurídico-política das constituições [que] é, precisamente, inventar a cidadania, ou seja, criar um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno da governamentalidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 89)

Os registros históricos da educação no Brasil até o início do século XX nos fazem entender que o acesso ao ensino atendia apenas o grupo da elite da sociedade, sendo desta maneira totalmente excludente de grande parte da população, principalmente da população rural, uma vez que, para a elite brasileira, havia o entendimento de que a educação para o povo (as mulheres, os/as indígenas, negros (as), pessoas pobres e trabalhadores (as) rurais) era desnecessária, pois estes não precisavam saber ler e escrever para desempenhar as atividades nas lavouras, como cultivar e trabalhar com a terra; ou seja, o povo servia somente para trabalhar e mais nada.

Vale destacar, ainda, que esses sujeitos do campo eram vistos pelo grupo da elite como preguiçosos, indisciplinados e sem dedicação ao trabalho, e ainda havia o entendimento de que eles próprios seriam culpados pela situação em que se encontravam; então, eles acabam sendo os sem-terra, sem teto, sem trabalho, sem renda, sem escola, sem saúde.

As representações são construídas com práticas e sistemas simbólicos, originando os significados e nos posicionando enquanto sujeitos. “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWORD, 2000, p. 17).

As representações ideológicas criadas pela colonialidade induziram a formação dos sujeitos do campo para enxergar a educação como desnecessária, uma vez que supostamente estavam inseridos num mundo em uma época onde ler, escrever, pensar e até mesmo refletir sobre sua situação não tinha nenhuma utilidade e serventia, pois o que se precisava era de força de trabalho, e não de mentes críticas, assim como as representações

criadas pelo discurso colonialista fazem a sociedade olhar para a população do campo como sendo menos, analfabetos, sem conhecimento, reforçando as desigualdades.

Acerca do discurso colonial, segundo Bhabha (1998, p. 107):

A construção do sujeito colonial no discurso, e o exercício do poder colonial através do discurso, exige uma articulação das formas da diferença – raciais e sexuais. Essa articulação torna-se crucial se considerarmos que o corpo está sempre simultaneamente (mesmo que de modo conflituoso) inscrito tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso, da dominação e do poder. [...] os epítetos raciais ou sexuais passam a ser vistos como modos de diferenciação, percebidos como determinações múltiplas, entrecruzadas, polimorfos e perversas, sempre exigindo um cálculo específico e estratégico de seus efeitos. Tal é, segundo creio, o momento do discurso colonial. É uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural.

Em relação ao aparato do discurso colonial e do poder por ele delineado, ainda lemos nas palavras de Bhabha (1998, p. 111):

É um aparato que se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas. Sua função estratégica predominante é a criação de um espaço para “povos sujeitos” através da produção de conhecimentos em termos dos quais se exerce vigilância e se estimula uma forma complexa de prazer/desprazer. Ele busca legitimação para suas estratégias através da produção de conhecimento do colonizador e do colonizado que são estereotipados, mas avaliados antiteticamente.

Nesse contexto, a população rural sofria o estereótipo do caipira, decorrente de um discurso colonialista que analisava seu modo de falar como inferior.

O caipira, o caiçara e o tabaréu, mestiços sobretudo de índios tupis, de índios e brancos, reduziam em sua fala as consoantes e ampliavam a presença das vogais. E não pronunciavam consoantes finais das palavras: “falá”, em vez de “falar”. Tinham dificuldade para falar palavras com consoantes dobradas, como em “trabalhar”, que transformaram em “trabaiá” (seis consoantes reduzidas a três) (MARTINS, 2004, p. 37).

A falta de conhecimento da realidade histórica na formação rural gerava a discriminação, visão que advém da “lógica moderna, que associa as identidades dos subalternizados com patologia, déficit, inferioridade, usando características inventadas como justificativa de sua exclusão” (BACKES & NASCIMENTO, 2011, p. 26). As

atitudes de discriminação acontecem porque “[...] nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais” (HALL, 1997, p. 41).

A cultura interfere na formação da subjetividade e identidade, pois é no “diálogo entre conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura” (HALL, 1997, p. 26). Os significados repassados nesses discursos acabam por construir um modelo de sujeito a ser seguido, ou seja, as identidades são construídas a partir da representação por meio da cultura e “nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico” (HALL, 1997, p. 27). Para Hall, o significado é o resultado da forma como o objeto foi construído socialmente através da linguagem e representação; sendo assim, não existe uma verdade, mas há formas diferentes de perceber a mesma coisa.

De maneira similar, Backes (2014, p. 158) destaca que “as diferenças não são naturais, mas fruto da história, da cultura, e são centralmente uma questão de poder”. Além de negociadas, “a identidade e a diferença não são nunca inocentes” (SILVA, 2014, p. 81). A identidade muda, se constrói e reconstrói com as trocas sociais. A identidade e a diferença estão conectadas às relações de poder e as ideologias que as circundam, pois o poder pode definir identidades e marcar diferenças (SILVA, 2014).

Essa demarcação de fronteira, essa separação de distinção supõe e ao mesmo tempo afirma e reafirma relações de poder. ‘Nós’ e ‘eles’ não são, neste caso, simples distinções gramaticais, mas evidentes indicadores de posições do sujeito fortemente marcadas por relação de poder. (SILVA, 2014, p. 82).

É válido lembrar que, historicamente, a modernidade e suas metanarrativas coloniais marcaram nosso imaginário coletivo. A modernidade disseminou ideias homogêneas que mantêm a “invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam” (SANTOS, 2007, p. 72), como é o caso da disseminação da visão empobrecida do âmbito rural. O discurso colonial da classe dominante ignorou as diferenças sociais, culturais, étnicas e linguísticas, consolidando políticas públicas excludentes e discriminatórias na sociedade e no acesso ao conhecimento (educação, escolarização).

Essas histórias necessitam ser estudadas e recontadas, pois, somente com análise das relações de poder desde os tempos coloniais, temos a possibilidade de reconhecer e apontar a continuidade da colonialidade da cultura europeia em tempos atuais

e que ainda imprimem subalternidade às alteridades em suas subjetividades (MIGNOLO, 2017).

O autor ainda afirma que a colonialidade é reproduzida nas dimensões do poder, do saber e do ser (MIGNOLO, 2003). Dessa forma, os conhecimentos que se distam das regras são julgados como crenças, opiniões, magia, idolatria, não devendo ser respeitados, na visão da modernidade e colonialidade. Sobre o conhecimento produzido fora da normatividade da modernidade, Santos (2007, p. 72) considera que “[...] desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”.

Esse processo de colonização e colonialidade, que marcou e ainda marca a vida dos camponeses, está alinhado aos processos de inferiorização e subalternização; todavia há descolamentos e ressignificações em seu cotidiano, por ser sujeitos que caminham pelas fronteiras vivenciando os discursos. A “[...] fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente [...] ponte que reúne enquanto passagem que atravessa” (BHABHA, 1998, p. 24). Indicando a presença em ambos os lados, fora dos padrões culturais, a fronteira é uma ligação cultural que reúne ambos os lados.

Nas palavras de Santos (2002), quem vive na fronteira tem de inventar tudo.

A invenção das novas formas de sociabilidade – Viver na fronteira significa ter que inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o próprio ato de inventar. Viver na fronteira significa converter o mundo numa questão pessoal, assumir uma espécie de responsabilidade pessoal que cria uma transparência total entre os atos e as suas consequências. Na fronteira, vive-se a sensação de estar a participar na criação de um novo mundo. (SANTOS, 2002, p. 348)

Ser constituído nas fronteiras colabora para a hibridização dos sujeitos que transitam em diferentes contextos, sem estar fisicamente em diferentes espaços. O hibridismo é um processo de tradução cultural, agonística, pois “nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade” (HALL, 2003, p. 74).

No processo de hibridização, o conhecimento não desaparece, resistentemente se modifica para sobreviver, se transforma e ressignifica suas práticas, como afirmado por Hall (2003):

[...] elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas. Mudanças em uma problemática transformam significativamente a natureza das questões propostas, as formas como são propostas e maneira como podem ser adequadamente

respondidas. Tais mudanças de perspectivas refletem não só os resultados do próprio trabalho intelectual, mas também a maneira como os desenvolvimentos e suas verdadeiras transformações históricas são apropriados no pensamento e fornecem ao Pensamento, não sua garantia de correção, mas suas origens fundamentais, suas condições de existência. (HALL, 2003, p. 133)

Há uma readequação entre os elementos, onde novos conhecimentos são acrescentados aos velhos, surgindo novos temas, oportunidades e apropriações dessa mudança de pensamento de acordo com suas condições de existência (HALL, 2003). Opostamente ao objetivo do projeto moderno, as culturas continuam diversas, mistas e diaspóricas culturalmente (SANTOS, 2007), “subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural” (BHABHA 1998, p. 248).

Nesse cenário de colonização, Bhabha (1998) mostra a importância da hibridização ao gerar algo novo e intermediário, entre o velho e o recente, como uma ponte usada para negociações presentes. Para compreender os processos de colonização é preciso compreender a diversidade cultural e reconhecer as relações interculturais existentes entre as culturas.

Catherine Walsh (2011) chama a atenção para três tipos de interculturalidade, a relacional, a funcional e a crítica. A relacional se refere à forma mais básica e geral do contato entre duas culturas, relacionando-se ao contato “entre pessoas, práticas, conhecimentos, valores e diferentes tradições culturais, aquelas que poderiam ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade” (WALSH, 2011, p. 10, tradução nossa). Visto dessa maneira, a interculturalidade sempre existiu na América Latina por meio do contato e convivência com os povos indígenas, afrodescendentes e a sociedade mestiça branca (WALSH, 2011).

Ainda segundo a autora, a interculturalidade relacional fica apenas no contato ou relacionamento individual, social, político, econômico e epistêmico, encobrindo o conflito e os contextos de poder, de colonialidade e dominação, posicionando a diferença em termos de superioridade e inferioridade, naturalizando tudo isso (WALSH, 2011).

A interculturalidade funcional não questiona as regras do jogo, ela é integracionista e tem o objetivo de controlar o conflito étnico preservando o equilíbrio social dirigido pelo interesse de mercado. Embora pareça que seja para o bem comum da sociedade, o que se visa são os interesses particulares dos que comandam a ordem social.

A interculturalidade funcional é uma ferramenta, da colonialidade do poder, usada na espoliação colonial “legitimada por um imaginário que estabelece diferenças incomensuráveis entre o colonizador e o colonizado” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 83). A colonialidade impõe comportamentos, conhecimentos e saberes do modelo dominante, inferiorizando tudo que está fora da lógica hegemônica.

A interculturalidade crítica a qual questiona a lógica do modelo neoliberal “Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re)colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor” (WALSH, 2009, p. 20), a interculturalidade crítica resulta das discussões políticas contra as hegemônicas dos movimentos sociais é “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 22). Mas a autora complementa que além dessas pessoas também há setores que buscam alternativas e transformações referentes à globalização neoliberal e racionalidade ocidental.

Nessas discussões é analisada a interculturalidade estrutural-colonial-racial, buscando transformá-la; assim também se busca a modificação das instituições e relações sociais para construir caminhos que se contraponham à interculturalidade funcional (WALSH, 2009).

Walsh (2009, p. 23) pondera que a interculturalidade crítica tem a preocupação com a:

[...] exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas de desumanização e de subordinação de conhecimentos que privilegiam alguns sobre outros, naturalizando a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior.

A autora complementa que a preocupação está voltada para a resistência e insurgência de pessoas que se opõem, pessoas que persistem, mesmo sendo desumanizadas. Dessa maneira, a interculturalidade crítica utiliza a decolonialidade como ferramenta de transformação. A decolonialidade parte de ações e estudos que buscam compreender a cultura, a modernidade, o imperialismo e as influências destes na vida das pessoas. São ações com intuito de derrubar os padrões de poder fixados na racialização e no conhecimento eurocêntrico hegemônico, pois são “as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 24) que promovem a inferiorização, desumanização e subalternização.

A partir dessas concepções deve-se pensar formas de transformar as estruturas que ainda trabalham na lógica colonial, racial e moderna ocidental. É preciso buscar uma práxis com orientação decolonial para desmontar e reorganizar o que foi posto, empurrado pela colonialidade. Esse projeto de resistência visa à reexistência, a outra vida em sociedade, com outras formas de conviver, com “modos outros do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural” (WALSH, 2009, p. 23).

Fazer tais análises favorece um diálogo crítico com outras formas de conhecimento, outras visões e interpretações, outros sistemas culturais como a dos camponeses: cansados de ser subalternos, as vozes do campo em movimento passaram a lutar por uma educação diferenciada, voltada para as suas especificidades, fora dos limites da escola, considerando a diversidade e as formas de educação. A educação toma como base a concepção de formação como um processo em permanente (re)construção, permeada de contradições e determinada por condições objetivas e subjetivas, em que os sujeitos sociais vão se constituindo.

Os movimentos gerados pela sociedade civil exigem expressar sua autonomia e a abrangência do atendimento educacional a parcelas cada vez mais amplas da sociedade. Na década de 1990, os movimentos e organizações sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST), iniciaram uma luta, a questão da Reforma Agrária, para contemplar aspectos para além do desenvolvimento sustentável, a garantia e ampliação dos direitos sociais, dentre os quais se encontra o direito à educação.

A Educação do Campo possui todas as características para desenvolver a interculturalidade crítica, pois surge das exigências de movimentos sociais e resiste buscando a visibilidade de seus saberes e seus modos de viver. “[...] então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história” (FREIRE, 2008, p. 09). De trabalhador/a rural isolado ao coletivo, de trabalhadores/as inseridos nos movimentos sociais, associações, cooperativas e sindicatos, assim buscam um ideal, um esperançar, apresentado pela Articulação Nacional da Educação do Campo².

² É uma organização social própria destinada a mobilizar os recursos necessários ao engendramento do Movimento de Educação do Campo (MUNARIM, 2008, p. 7).

Diante desse fato, podemos perceber as seguintes situações: a movimentação da luta social pela terra e a articulação que nasce no interior desse movimento por meio da educação. As organizações sociais buscam o diálogo de conhecimentos com essa modalidade educativa com pedagogias escolares outras, a fim de que cada coletivo escolar possa estabelecer seus próprios mecanismos “de sentido e estratégias de identificação” (BHABHA, 1998 p. 228).

Essas novas formas podem dar um novo sentido ao processo educativo, para aprender a partir da luta social e nela objetivar uma educação dos e para os sujeitos na escola da vida e no mundo. Nesta perspectiva contra-hegemônica, a Educação do Campo luta pelos interesses, demandas e anseios da população camponesa.

Arroyo e Fernandes (1999) destacam que os processos educativos devam ser vinculados às experiências vividas, ao trabalho, a cultura, as práticas sociais; salienta que a escola é um direito dos sujeitos do campo, mas que é preciso ter uma relação entre os saberes formais e os saberes da vida cotidiana, valorizando estes saberes trazidos fora da escola. Nesse sentido, é preciso pensar coletivamente as especificidades dos sujeitos no cotidiano em que vivem, valorizando as matrizes culturais.

Conforme ainda apontam Arroyo e Fernandes (1999), é necessário defender os povos do campo, lutando contra a cultura hegemônica que insiste em colocar o campo sendo lugar de atraso, com valores ultrapassados e tradicionais.

Nesse contexto, a escola do campo precisa explicitar os conflitos e as tensões decorrentes da construção de práticas educativas questionadoras da realidade social, e a comunidade escolar precisa apreender e intervir no contexto social, econômico e cultural em que está inserida. Nesse movimento de construção e processo permeado por conflitos, há um pedido por visibilidade, uma pressão por políticas públicas para populações que se encontravam excluídas.

A escola do campo está em luta por um novo sentido, uma forma diferenciada no atendimento de crianças, jovens do campo e no campo. Apresenta-se uma nova dimensão, um novo debate sobre o sentido da escola, sobre o seu caráter formativo, sobre a formação dos docentes, sobre o aprendizado e como deve ser realizado.

Dessa forma, é preciso analisar o currículo de forma crítica, pois as escolas utilizam um currículo moderno e hegemônico da sociedade ocidental, onde “não são respeitadas as culturas, os costumes, a forma de organização, os anseios e projetos que

estejam vinculados às necessidades da comunidade em que a escola esteja inserida” (ARROYO, 1998, p. 25).

O currículo possui conteúdos que não favorecem a contextualização da realidade sociocultural dos alunos e também conduz as práticas educativas no sentido de regular moralmente a sociedade, uma vez que o currículo é uma invenção social, construído socialmente (SILVA, 2004). Desse modo, há muita negociação nessa construção; portanto, as relações de poder necessitam ser analisadas. Conhecimento e currículo são campos culturais de disputa e interpretações para o estabelecimento de hegemonias (SILVA, 2004).

Com relação às escolas do campo, seria melhor que fosse uma escola contextualizada, com uma formação sintonizada com os interesses das populações, que seu currículo fosse construído junto com as pessoas do campo, favorecendo suas identidades culturais e suas diversas formas de conhecimento (SILVA, 2004). Em tudo há significados, como em nossas práticas sociais, e ao revisitar a nossa história temos uma oportunidade de deslocar a nossa identidade de acordo com a diversidade do ambiente. Assim revisamos o passado nas discussões pós-coloniais, nas palavras de Bhabha (1998):

Isto demanda uma revisão radical da temporalidade social na qual histórias emergentes possam ser escritas; demanda também a rearticulação do “signo” no qual se possam inscrever identidades culturais. [...]. Esse “indeterminismo” é a marca do espaço conflituoso mas produtivo, no qual a arbitrariedade do signo de significação cultural emerge no interior das fronteiras reguladas do discurso social. Nesse sentido salutar, toda uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e pensamento (BHABHA, 1998, p. 240)

Nesse sentido pós-colonial, todos falam e escrevem de um lugar, um tempo, uma história e uma cultura específica que posicionam e localizam os discursos e os sujeitos (HALL, 1997), uma vez que os espaços de fala são também espaços vividos, sentidos, imaginados, negociados, sobretudo conquistados e inventados.

Esta realidade precisa ser desenvolvida pelos docentes em função da prática social. Nesse sentido, o conhecimento dessa realidade deve ser aprendido por quem ensina por meio de quem aprende, ou seja, o educador aproveita as experiências dos educandos, o

contexto da escola, e a partir deles faz a recriação ou reinvenção, contribuindo para a construção de novos saberes, significativos e emancipadores (FREIRE, 2006).

Há uma articulação entre educação e cultura que deve ser considerada diante da diversidade de identidades culturais presentes em sala de aula, sendo crucial a valorização das “diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação” (CANDAUI, 2014, p. 41). Dessa forma, buscamos, em nossa tese, fazer o diálogo entre Educação do Campo e decolonialidade com propósito de visibilizar e valorizar os saberes outros e outras culturas.

No próximo capítulo abordaremos o contexto histórico da Educação do Campo e as políticas públicas em âmbito Federal e Estadual, realizando um apanhado das constituições brasileiras e analisando a função delas de como constituíram o homem do campo e como a escola interioriza uma disciplina na mente e no corpo das pessoas.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS: TENSÕES E CONFLITOS

3.1 História da Educação brasileira e Educação do Campo

A educação escolar popular surge no Brasil e em Portugal quase que simultaneamente. Ainda num cenário medieval, imerso em guerras santas e guerras em defesa de seu território, Portugal começa a viver e manifestar a cultura renascentista; não havia uma tradição educativa, a população, a alta nobreza e até a realeza eram analfabetos, visto que ler e escrever era prerrogativa da alta administração pública e dos sacerdotes em mosteiros e catedrais (MATOS, 1958).

A organização de um sistema escolar para a população começou a surgir com as ideias de Lutero na Alemanha (1536) e foi se estendendo a outros países europeus, em meio à guerra religiosa na qual se encontravam. “Esse sistema escolar em gestação seria, apenas, um recurso estratégico nessa luta e, como tal, começava a ser discutido e ensaiado na Alemanha, França, Suíça e norte da Itália” (MATTOS, 1958, p. 41-42).

Em 1549, o sistema escolar em Portugal ainda era muito rudimentar, assim como em toda a Europa. Ainda nesse mesmo ano, vai para o Brasil o primeiro grupo de jesuítas chefiado pelo padre Manoel da Nóbrega, que construiu a primeira escola elementar (de ler e escrever) em Salvador (ALVES, 2009).

Como os indígenas resistiam ao trabalho escravo e os lucros da exploração dos recursos naturais eram altos, o processo de colonização no Brasil foi acelerado. Os colonos cultivavam cana-de-açúcar e precisavam da mão-de-obra indígena, e a forma de obrigá-los a trabalhar nessas lavouras foi descaracterizando a sua cultura por meio da educação religiosa (ALVES, 2009).

Segundo Luzuriaga (1975), a ordem dos jesuítas não foi criada para fins educacionais, mas com o tempo essa foi umas das mais importantes atividades

desenvolvidas por eles. Usaram a catequização para converter os indígenas com intuito de civilizá-los, e aos colonos ensinaram a ler e escrever.

O Brasil entra para a História da chamada "Civilização Ocidental" exatamente ao abrir-se o século XVI. Sua história coincide, pois, com o período caracterizado pelo surgimento e desenvolvimento da educação pública. As relações entre Estado e Educação no Brasil remontam às origens de nossa colonização. Quando os primeiros jesuítas aqui chegaram em 1549, chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega, eles cumpriam mandato do Rei de Portugal, D. João III, que formulara, nos "Regimentos", aquilo que poderia ser considerado a nossa primeira política educacional. A partir daí foi elaborado o plano de ensino de Nóbrega dirigido tanto aos filhos dos indígenas como aos filhos dos colonos portugueses (SAVIANI, 2000, p. 4).

O primeiro projeto de educação dos jesuítas foi a conversão dos indígenas, com a intenção de proibir: o canibalismo, guerras sem autorização do governador, poligamia, nudismo, presença de feiticeiros, nomadismo, facilitando a catequização. Os indígenas precisavam viver em paz e repartir suas terras com os cristãos. Por meio da pregação iniciaram o trabalho educativo, mas com o tempo perceberam ser impossível converter os indígenas sem que lessem, escrevessem, contassem ou falassem a língua portuguesa (ALVES, 2009).

Dessa forma, passaram a investir seus esforços nas crianças, que possuíam mais facilidade de aprendizagem do que os adultos e podiam influenciá-los mais facilmente. As aulas eram sobre religião e moral e ocorriam ou ao ar livre ou em cabanas improvisadas (FIGUEIRA, 2005).

Para melhorar a cristianização, em 1556 Nóbrega implantou o sistema de aldeamentos, colocando indígenas de várias etnias, inclusive inimigos, num mesmo local e longe dos colonos. Os indígenas passaram a viver sob disciplina militar, debaixo da mesma lei dos colonos, cumprindo regras e horários com o objetivo de homogeneização. Os jesuítas acreditavam que, num espaço menor, os indígenas seriam catequizados mais rápido, e o restante da terra eles mesmos usariam na agricultura e na expansão de vilas e cidades (BORTOLOTT, 2003).

Um plano de estudos foi formulado por Nóbrega e dividido em duas partes, sendo que a primeira se concentrava nos estudos elementares, em que se alfabetizava e cristianizava as crianças. Na segunda etapa, o aluno optava entre ensino profissionalizante e ensino médio, respeitando suas habilidades (NETO e MACIEL, 2008).

Tal plano foi logo suplantado pelo plano geral dos jesuítas, a *Ratio Studiorum*, com o que se privilegiou a formação das elites, centrada nas chamadas “humanidades”, que eram ensinadas nos colégios e seminários que iam sendo criados nos principais povoados (SAVIANI, 2000, p. 4).

A *Ratio Studiorum* era um manual de metodologia a ser usado nas aulas de acordo com os interesses da igreja católica. Nele havia regras, deveres e obrigações a ser seguidas na sala de aula. O manual ditava o comportamento, o respeito à hierarquia educacional jesuítica, o conteúdo a ser ensinado e a forma de abordagem (BORTOLOTTI, 2003). Devido à falta de cultura e ao paganismo existente no Brasil³, o manual teve de ser adaptado para converter os indígenas.

Foram realizadas adaptações das línguas indígenas, convertendo-as numa língua geral e única e depois ensinando-a aos indígenas; estes foram sendo homogeneizados e transformados em tradutores para os jesuítas, contribuindo para o ensino da língua portuguesa, visto que havia um “projeto de construção da nação que requeria a estabilização linguística para uma adequada implementação das leis e para facilitar, além do mais, as transações comerciais” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 82).

Com efeito, os indígenas também se adaptariam, se enquadrariam mais rapidamente na formação de uma sociedade justa e organizada, segundo os jesuítas. Para Silva (2004, p. 128):

[...] processos de dominação, na medida em que ia além da fase de exterminação e subjugação física, precisava afirmar-se culturalmente. Aqui, o que se tornava importante era a transmissão, ao Outro subjugado, de uma determinada forma de conhecimento. A cosmovisão “primitiva” dos povos nativos precisava ser convertida à visão europeia e “civilizada” de mundo [...] e convenientemente adaptada ao estágio de “desenvolvimento” das populações submetidas ao poder colonial.

Os mitos e histórias indígenas foram aproximados às histórias bíblicas e utilizados na catequese para a harmonização das duas culturas. Bortolotti (2003), Neto e Maciel (2008, p. 172) ponderam que nessa época não havia “um ensino para todos e sim para uma pequena parcela da população, pois destinava-se exclusivamente a ensinar os ‘ignorantes’ a ler e escrever”.

³ Visão do colonizador.

A educação para os indígenas era diferente da educação oferecida aos colonos, que também era diferente das escolas europeias; dessa forma, a educação brasileira era muito diferente da educação fora do Brasil (BORTOLOTTI, 2003).

Para Saviani (2010), a primeira etapa da educação brasileira, que ele chama de “educação pública religiosa”, ocorreu de 1540 a 1759. Para a doutrinação e ensino dos indígenas, “os jesuítas contavam com o apoio financeiro da coroa portuguesa, embora limitado à manutenção e à vestimenta dos padres” (SAVIANI, 2010, p. 17). Tal ensino podia ser considerado público porque era mantido pelo Poder Público e por ter caráter coletivo, mas por outro lado, os materiais pedagógicos, as diretrizes, os componentes curriculares, normas e disciplinares, avaliação os prédios e infraestrutura eram de domínio privado, pois eram controlados pelos jesuítas. Por causa dessa condição, Saviani (2010, p. 20) chamou esse período da educação brasileira de “promiscuidade entre o poder público e privado”, com relação à condução da política educacional pelo estado.

Até a metade do século XVIII, os jesuítas foram responsáveis pela educação no Brasil, mas em 1759, foram expulsos pelo primeiro-ministro Marquês de Pombal dando início à segunda etapa da educação brasileira que Saviani chama de “educação pública estatal” (SAVIANI, 2000). O que motivou a ruptura de Pombal com os jesuítas foi a questão econômica associada ao entendimento que o ensino jesuítico havia se tornado obsoleto mediante a necessidade de modernização do reino Português em relação à visão iluminista embasada no desenvolvimento científico.

Segundo Saviani (2010) a Lei de 3 de setembro de 1759, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, para educação brasileira, reformou os

[...] estudos menores concentrada nas disposições relativas ao diretor de estudos e aos professores de gramática latina, de grego e de retórica privilegiando, assim, os estudos das chamadas “humanidades”, portanto, o ensino correspondente ao nível secundário A primeira fase dos estudos menores referentes aos estudos de nível primário foi objeto da segunda etapa da reforma instituída em 1772 na forma das aulas régias de primeiras letras criadas pela Lei de 6 de novembro de 1772. Também em 1772 ocorreu a reforma dos estudos maiores, isto é, de nível superior, o que se consubstanciou na reforma da Universidade de Coimbra, cujos novos estatutos foram aprovados pela carta régia de 8 de agosto (SAVIANI, 2010, p. 21).

Para Saviani (2010, p. 23), a lei de 6 de novembro de 1772 que reformou as escolas de primeiras letras estabeleceu que a instrução necessária e suficiente aos pobres (e os indígenas) seria aquela “ministrada pelos párocos nos sermões dominicais”.

Outro problema era o fato de a colônia não ter uma estrutura de arrecadação para garantir a obtenção de subsídio literário para garantir as aulas régias; assim, os salários dos professores atrasavam frequentemente, ficando muitas vezes os pais responsáveis pelo pagamento dos salários dos professores por determinação da coroa, mantendo a promiscuidade entre o público e o privado (SAVIANI, 2010).

No final do século XVIII, surgiu a Lei de 15 de outubro de 1827, considerada a primeira Lei de educação pública do Brasil, que determinava:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Os conteúdos a ser ensinados eram os mesmos do período colonial, demonstrando que o interesse dos burgueses não era discutir uma educação de qualidade no campo.

Nessa época, a concentração fundiária no Brasil não possibilitava aos lavradores uma vida de forma independente, e com o fim da escravidão havia um medo de que os conflitos por terras aumentassem. Em função do conflito de terras foi decretada pelo Império a Lei de Terras (1850), com o objetivo de reduzir o acesso às terras (MORISSAWA, 2001).

A Lei de Terras, a posse da terra seria dada a quem poderia pagá-la; dessa forma, nem negros em processo de libertação e nem os lavradores teriam possibilidades de acesso à terra, forçando as pessoas a vender sua força de trabalho aos latifundiários. Nessa mesma época chegaram os imigrantes europeus, aumentando a população rural e obrigando o Império a pensar a escolarização no campo (FERNANDES, 2012).

No século XIX, no Brasil Império, temos “a educação pública nacional” (SAVIANI, 2006). Em 1834 foi promulgado:

[...] o ensino primário sob a jurisdição das Províncias, desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino. Considerando que as províncias não estavam equipadas nem financeira e nem tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada (SAVIANI, 2000, p. 5).

Em 1889, com a proclamação da República, foi decretada a separação entre igreja e Estado, abolindo o ensino religioso nas escolas. Mas o Estado ainda não tinha nenhuma responsabilidade com a educação popular, visto que no Império o regime político era centralizado, enquanto a educação estava descentralizada e o entendimento era que deveria continuar assim. Dessa forma, a educação era de responsabilidade dos Estados Federados, ou antigas províncias (SAVIANI, 2000).

Ainda segundo Saviani (2000), a sociedade brasileira estava se desenvolvendo e o processo de industrialização e urbanização foi acelerado, o que gerou pressões sociais quanto à instrução pública, visto que o analfabetismo era a vergonha nacional e tinha de ser erradicado.

Podemos perceber o valor das pessoas que viviam no meio rural por meio das constituições brasileiras. As pessoas do campo eram vistas sob a perspectiva da força de trabalho que renderia altos lucros aos latifundiários. Coronil (2005, p. 51) explica que a “exploração capitalista implica a extração do trabalho excedente (mais-valia) dos trabalhadores bem como das riquezas da terra. A exploração social é inseparável da exploração natural, de sentido distinto, mas de fundamental relevância”.

Coronil (2005) ainda destaca que a terra, o trabalho e o capital são fatores de produção, e existe a intensão de homogeneizá-los como capital. Omitir as diferenças, incluindo-os na mesma categoria (capital), é o mesmo que torná-los equivalentes, pertencentes a uma mesma pasta. Nesse caso, “tratar as pessoas como capital conduz à sua valorização como uma fonte de riqueza” (CORONIL, 2005, p.56), como um objeto, não as respeitando enquanto seres humanos, enquanto pessoas. Sob a ótica do capitalismo, ou seja, na ótica do latifundiário,

[...] o valor das pessoas pode ser comparado ao valor das coisas somente porque ambos foram reduzidos a capital. A definição das pessoas como capital quer dizer que o cuidado que se lhe dispensa é o mesmo que se dá ao capital (CORONIL, 2005, p. 56).

Apesar de o nosso país ser predominantemente agrário, as duas primeiras Constituições (de 1824 e 1891) não citam a educação na zona rural e seus modelos não previam emancipação da cidadania; inclusive a Constituição de 1891 foi inspirada na constituição norte-americana e caracterizada pelo liberalismo (VIERO e MEDEIROS, 2018)

Apenas no final do século XIX inicia-se a organização dos sistemas nacionais de educação. De 1889 até 1930, temos um período de transição de modelo econômico que passa de agrário-exportador para urbano industrial. Houve desenvolvimento do setor de transportes e comercial e instalação de fábricas nos centros urbanos, o que também aumentou os conflitos que antes se viam concentrados no campo (VIERO e MEDEIROS, 2018).

Paludo (2006, p. 3), pondera que, neste período, surge “uma alternativa de projeto cultural e pedagógico, através da educação, ganha forma identitária, constituindo o que mais tarde viria a ser chamado de Educação Popular”. Para o autor, a Educação Popular surge por meio das reivindicações das classes populares que viviam em precariedade, enquanto a elite se preocupava com o desenvolvimento do país.

No século XX, surge a “educação pública democrática”, sendo realizadas reformas; influências de ideias renovadas geram movimentos organizados que expõem questões sobre a qualidade da educação. Somente após a revolução de 1930 a educação pública passa a ser reconhecida pelo Poder Nacional, que criou o Ministério da Educação e Saúde, o qual sancionou medidas de alcance nacional (SAVIANI, 2000).

[...] em 1931 as reformas do Ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934 que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as leis orgânicas do ensino. Um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo. Mas foi somente em 1946 que viemos a ter uma lei nacional referente ao ensino primário (SAVIANI, 2000, p. 6).

Segundo Oliveira (2008), em 1935 foi realizado o 1º Congresso Nacional de Ensino Regional e a fundação da Sociedade Brasileira de Ensino Rural. Mas foi em 1937, com o Estado Novo, que a educação no campo ganha força por meio da expansão do ensino rural e folclore. O pensamento em vigor era de alfabetizar sem descuidar a

disciplina e o civismo; esse aparelhamento ideológico da educação surgiu fortemente no governo Vargas, a serviço do imperialismo.

A educação rural passou a ter mais atenção do governo a partir do êxodo rural, por conta do processo de industrialização no país. Ocorreu um tipo de modernização conservadora do campo, com a introdução de técnicas, insumos industriais e máquinas, beneficiando a elite agrária e acentuando o processo de migração e exclusão do trabalhador rural que ficou às margens do processo. Com a migração do campo para trabalhar nas indústrias das cidades, um projeto foi idealizado, o ruralismo pedagógico⁴, atendendo o interesse dos fazendeiros em manter o trabalhador no campo (FERNANDES, 2012).

Até o início do século XX, a educação atendia ao grupo da elite da sociedade, excluindo grande parte da população rural, uma vez que havia o entendimento de que as mulheres, os/as indígenas, negros (as), pessoas pobres e trabalhadores (as) rurais não precisavam saber ler e escrever, para desempenhar as atividades nas lavouras. Martins (2004, p. 30) explica que esse pensamento decorre da herança de:

[...] complexas tradições, de uma cultura rica e abrangente, de valores centrados fortemente na concepção de pessoa. Continuamos confundindo analfabetismo com ignorância e desdenhamos sábios de grande envergadura unicamente porque não sabem ler e escrever. Esta sociedade, de fato, há muito declarou uma guerra contra a cultura das populações do campo a pretexto de educá-las, de libertá-las da ignorância e de trazê-las à força para a chamada civilização urbano-industrial.

Segundo Arroyo (2004, p. 21), é uma tendência em nosso país:

[...] considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção (ARROYO, 2004, p. 21).

Nas palavras de Arroyo (2004), em nosso país o modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro foi muito excludente. Os camponeses eram vistos pelo grupo da elite como preguiçosos, indisciplinados e sem dedicação ao trabalho, mas eram-lhes negados os direitos sociais mais básicos, como alimentação, teto, renda e trabalho, educação, como se eles mesmos fossem culpados por essa situação de desamparo por parte

⁴ O ruralismo pedagógico defende uma escola adaptada, mas que atende interesses e necessidades hegemônicas (PRADO, 1995).

do Estado; então, eles passam a ser os sem-terra, sem teto, sem trabalho, sem renda, sem escola, sem saúde...

Devido às políticas historicamente excludentes e discriminatórias na educação brasileira, principalmente à população de moradores no campo, não recebiam e continuam a não receber a atenção do poder público. Sofriam e sofrem com estereótipos de caipira, decorrentes da falta de conhecimento do nosso processo histórico de formação, gerando discriminação, aumentando e reforçando as desigualdades. Martins (2004) explica que a forma caipira de falar das pessoas do campo foi derivada do *nheengatu* (língua geral proibida pelo rei de Portugal no século XVIII).

O dialeto caipira decorreu, no meu modo de ver, da predominância do português falado sobre o português escrito, num universo de fala em que a população também falava *nheengatu* cotidianamente, mais do que o português. Minha impressão é a de que o dialeto caipira resulta das dificuldades de *nheengatu*-falantes para falar o português, sobretudo a partir de quando a língua geral foi proibida. É nesse sentido que afirmo que o dialeto caipira é uma derivação ou um desdobramento do *nheengatu* (MARTINS, 2004, p. 47).

O projeto moderno previa uma prática disciplinar que refletia contradições: “estabelecer as condições para liberdade e ordem implicava a submissão dos instintos, a supressão da espontaneidade, *o controle sobre as diferenças*” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 82, grifo do autor). Para ser considerados civilizados e parte da modernidade, deveriam comportar-se de maneira correta, saber ler e escrever e ajustar sua linguagem às normas gramaticais (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

É preciso compreender e refletir sobre o processo histórico para problematizar e buscar formas de valorizar as culturas e costumes, em contraposição aos preconceitos gerados por tais estereótipos. “O preconceito é uma categoria do pensamento e do comportamento cotidianos [...] Quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente” (HELLER, 2000, p. 43).

Para Bhabha (1998, p. 117):

O estereótipo é uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais.

É válido lembrar que, historicamente, ficou marcada em nosso imaginário coletivo a visão empobrecida do âmbito rural, de modo a consolidar o discurso da classe dominante, visto que, nas legislações educacionais não eram visibilizados os povos do campo, como também não eram reconhecidas as especificidades e singularidades do campo, visto que o currículo escolar produzido e implantado nas escolas eram padronizados e homogêneos (BAUMAN, 1998). “A história da educação brasileira mostra o predomínio de uma educação que objetivava ‘treinar e educar’ os sujeitos ‘rústicos do rural’” (SOUZA, 2008, p.1093).

Para Castro-Gómez (2005, p. 88), houve uma “tentativa de criar perfis de subjetividades estatalmente coordenados”, ou seja, “a invenção do outro”. A invenção do outro é coordenada pelos dispositivos de saber/poder que servem para a construção de representações e o ocultamento de identidades culturais. O autor ainda acrescenta que [...] “o problema do “outro” deve ser teoricamente abordado da perspectiva do *processo de produção material e simbólica* no qual se viram envolvidas as sociedades ocidentais a partir do século XVI” (idem, grifo do autor).

Há três tecnologias de subjetivação, ou seja, práticas para disciplinar a conduta dos cidadãos no século XIX: “as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas do idioma” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 88). A legitimidade dessas práticas está na escrita, visto que escrever era um exercício que necessitava de ordem para instaurar a lógica da civilização moderna, pois “a palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 88).

É nessa lógica que as nações elaboram seus projetos de fundação, legitimando instituições que fazem uso das letras, como escolas, hospitais, oficinas, prisões, igrejas, assim como os disseminadores de discursos hegemônicos, como mapas, gramáticas, constituições, manuais e tratados. Tudo isso é utilizado como regulador de conduta da população, estabelecendo fronteiras e definindo limites entre as pessoas (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

A formação do sujeito de direito é realizada por meio da escrita disciplinar dentro de um contexto, dentro do espaço de legalidade definido pela constituição que tem a função de criar identidades homogêneas para serem governamentabilizadas pelo projeto moderno (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

A aquisição da cidadania é, então, um funil pelo qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo de sujeito requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual. Os indivíduos que não cumpram com estes requisitos (mulheres, empregados, loucos, analfabetos, negros, hereges, escravos, índios, homossexuais, dissidentes) ficarão de fora da “cidade letrada”, reclusos no âmbito da ilegalidade, submetidos ao castigo e à terapia por parte da mesma lei que os exclui (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 89).

A constituição define o homem, enquanto a pedagogia o materializa. É na escola que isso acontece, pois é ali que se formam pessoas definidas pela constituição. A escola interioriza uma disciplina na mente e no corpo das pessoas para que sejam úteis ao governo. O comportamento é regulamentado, vigiado e enquadrado desde a infância, induzindo os hábitos, valores e modelos para desenvolver um papel na sociedade (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Na Constituição de 1934, a educação passa a ser direito de todos, como reza o Art. 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, [s/p]).

A Educação é um direito e deve possibilitar uma vida moral e econômica, ou seja, a vida moral citada é o cumprimento das leis e regras para que haja um crescimento econômico. A Constituição foi pensada para constituir o cidadão brasileiro cumpridor das leis e trabalhador, mantendo o mercado capitalista, como vimos em Castro-Gómez (2005).

Com relação à educação rural, essa Constituição previu e assegurou em partes como descrito no Art. 156, parágrafo único: “para a realização do ensino das zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. É um orçamento muito pequeno para atender toda a demanda das populações do campo, afinal, para trabalhar a terra não há necessidade de as pessoas serem letradas... (na concepção do governo).

Na Constituição de 1937, o ensino técnico passa ser profissionalizante, direcionado ao setor industrial, incluindo o ensino rural, para formação de mão-de-obra, e

oferecido às classes pobres, como podemos ver claramente no Art. 129: “[...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado [...]” (BRASIL, 1937, [s/p]).

A Constituição de 1946 previa recursos e descentralização pedagógica (BRASIL, 1946b) e no mesmo ano criou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, por meio do Decreto-Lei 9613/46, que organizou o ensino agrícola destinado à preparação profissional de trabalhadores agrícolas em nível médio. Essa Lei também apresentava as seguintes finalidades, conforme o Art. 3:

- I - Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
- II - Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
- III - Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados (BRASIL, 1946a, [s/p]).

A formação mínima era para o trabalho e atendia o objetivo capitalista da nação aumentando a produtividade agrícola, desconsiderando a diversidade de conhecimentos e saberes próprios dos camponeses.

Em 1961, cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (nº 4024/1961); esta tratava da integração do currículo e buscava regular todos os níveis de ensino no território nacional. Não trouxe nenhuma mudança significativa para o ensino rural, sendo o mesmo ensino oferecido tanto na área urbana quanto na zona rural.

Além disso:

Foram organizados os Centros Populares de Cultura e o Movimento Educacional de Base, ligados a partidos de esquerda e com sustentação ideológica no trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos e ação pastoral de bispos da Igreja Católica. Assim foram desenvolvidos grupos de Alfabetização de Adultos e Educação Popular (FERNANDES, 2012, p.62).

Nessa década, a pedagogia de Paulo Freire começa a influenciar a educação e os movimentos sociais. Na Constituição de 1967, as empresas convencionais agrícolas e industriais foram obrigadas a oferecer o ensino primário gratuito aos seus empregados e filhos (BRASIL, 2001).

A Lei nº 5692/1971 traçou diretrizes para o primeiro e segundo graus, mas como o Estado não tinha recursos, não conseguiu atingir seus objetivos de alterar a estrutura da educação no país; então criou-se a Lei nº 7044/1982 para complementar a Lei anterior. Eliminou-se o caráter obrigatório de cursos profissionalizantes, mas sem nenhum avanço significativo para a educação rural, que continuou a serviço do capital financeiro. Dessa forma, essa lei foi considerada superficial e inconsistente.

Para tratar da cidade e do campo na Constituição de 1988, foi utilizada inúmeras vezes a palavra adaptação, sem nada realmente significativo para a educação rural, porém foram abertas novas perspectivas para o debate a respeito, dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

As indicações de desenvolvimento de políticas educacionais ou projetos específicos eram produzidas para o meio rural e não para os sujeitos do campo (CALDART, 2002). “Além, de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” (CALDART, 2002, p. 28).

Como vimos, todas as Constituições trataram de constituir o homem do campo subalterno, inferior, importante apenas para o aspecto econômico do país, o que é evidente pela educação ofertada, com escolas que sempre impuseram as regras para formação de mão-de-obra, pois “Os manuais foram escritos para ser-se “bom cidadão”; para formar parte da *civitas*, do espaço legal que habitam os sujeitos epistemológicos, morais e estéticos de que necessita a modernidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 89).

Segundo Arroyo (2015), as pessoas do campo passaram por um processo de higienização por meio de educação assistencialista, como se fosse um remédio administrado por aqueles que eram considerados limpos, os urbanos, para limpar a sujeira daqueles que viviam no mato, os sujos, tornando mais visível a diferença social.

O “processo da civilização” arrasta consigo um crescimento dos espaços da vergonha, porque era necessário distinguir-se claramente de todos aqueles estamentos sociais que não pertenciam ao âmbito da *civitas* que intelectuais latino-americanos como Sarmiento vinham identificando como paradigma da modernidade. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 89)

Caldart, Molina, Arroyo, (2004), entendem que a educação concebida na zona rural favorecia a perspectiva tecnicista imposta pelo modelo colonial de poder.

Nessa perspectiva, as teorias Pós-Coloniais nos proporcionam a possibilidade de compreender como se efetivou a educação a serviço da colonialidade no processo de segregação, descaso e violência que se perpetua até os dias atuais. São várias possibilidades teóricas para analisar a história, mas destacamos aqui as teorias pós-coloniais, que ajudam muito a entender o processo de modernidade/colonialidade impregnado nas pessoas, levando-as a cometer equívocos, como é o caso do professor Anastácio (42 anos), formado em educação física, especialista em Educação do Campo e técnico do NEC setor da DED da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande/MS.

Nós entendemos que desde a Constituição de 1988, tem-se pensado na população do campo quando se dá os direitos da educação a todos, ali automaticamente entra a Educação do Campo, mas devido ao espaço de tempo às vezes essas políticas que eram pensadas não eram reafirmadas né [...] (Entrevista realizada em 12/2020)

Como podemos ver, o professor não percebe que as Constituições não foram elaboradas para pensar no bem-estar dos cidadãos, muito menos pensadas para desenvolver uma educação que valorize a diversidade social e cultural das pessoas, principalmente a aquelas que vivem no campo, dessa forma é preciso “[...] contestar a historiografia hegemônica e, ao mesmo tempo, construir a genealogia da decolonialidade e do pensamento decolonial, que são as práticas epistêmicas de questionamento da colonialidade” (NETO, 2019, [s/p]).

Para Arroyo (2012), a colonização/colonialidade mostra uma história de negação aos direitos como: à terra, ao trabalho, ao conhecimento, à justiça, à igualdade, construindo representações sociais inferiores sobre os populares.

Manter essas representações continua sendo uma condição para justificar a manutenção das desigualdades sociais, étnicas, raciais, do campo, regionais. Desiguais porque inferiores, subcidadãos, sub-humanos porque diferentes. Eles carregam as desigualdades porque como diferentes em etnia, raça, classe são inferiores. Nasceram desiguais, inferiores, sub-humanos. Uma condição de origem. Representações que as teorias pedagógicas tentam, mas não conseguem superar, porque se tornam estruturantes do sistema educacional e da autoidentidade de pensar e fazer a educação (ARROYO, 2012, p. 123).

Com efeito, na discussão de Arroyo (2012) é perceptível a negação do outro, a marginalização, em que a educação é uma das formas que acentua a inferiorização; porém, podemos identificar em nossa história, desde a década de 1990, inúmeros movimentos e organizações sociais, gerados na sociedade civil, que exigem sua autonomia para não se enquadrar ao modelo hegemônico, houve o desejo de romper com essa colonialidade e lutar pela ampliação do atendimento educacional às parcelas cada vez mais amplas da sociedade.

Dentre os Movimentos, o de maior expressão é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); este iniciou uma luta que já perdura há muito tempo, tentando pautar na agenda política do país a questão da Reforma Agrária, que contemple o desenvolvimento sustentável e a garantia e ampliação dos direitos sociais, dentre os quais se encontra o direito à educação. Isso traz à tona a problemática da Educação do Campo, de acordo com a autora Caldart (2003, p.65); o direito à escola passou a fazer parte da luta do MST:

[...] quando começaram a se multiplicar os desafios dos assentamentos, ficou mais fácil de perceber que a escola poderia ajudar nisso, (...) *uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola* (...) (grifo da autora).

O conceito de Educação do Campo é algo muito novo: “A Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; [...]” (CALDART, 2008, p. 70).

É um estar em movimento, que a cada desdobramento neste contexto histórico vai se construindo e se constituindo; portanto, no decorrer da tese, procuro apresentar esse movimento. Para a autora Caldart (2012) Educação do Campo “nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo, que vise incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (p. 257, grifo da autora). É ainda muito recente, apesar do avanço em termos conceituais e em ações destinadas a assegurar o direito à educação aos sujeitos que residem no campo.

A Escola do Campo e os Movimentos Sociais comungam na luta contra as desigualdades sociais; sendo assim, não se pode falar de uma sem lembrar-se da outra. Segundo Caldart (2003, p. 03), “quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para

cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele”.

A partir daí, temos o início da escola do campo e as lutas dos movimentos sociais que buscavam condições dignas de moradia e educação para seus filhos, num ambiente escolar onde toda sua história fosse valorizada.

Durante os estudos sobre a Educação do Campo, tivemos a oportunidade de fazer uma reflexão detalhada sobre as lutas e as reivindicações realizadas pelos Movimentos Sociais, com relação ao contexto do direito à educação e melhores condições de vida para a população do campo. Percebemos que a escolarização tem função social estratégica na afirmação dos sujeitos e na garantia de seus direitos.

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um *movimento consciente de construção das escolas do campo* como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2003, p. 02, grifo da autora).

Enquanto docentes, precisamos compreender a importância dos Movimentos Sociais e a sua existência, pois suas lutas e conquistas os fazem participantes e atuantes das ações desenvolvidas no ambiente que residem, e a escola está ligada diretamente a este processo. A apropriação dessas experiências enriquece os saberes, que devem estar presentes no processo de ensino e de aprendizagem.

A Educação do Campo se contrapõe à educação rural:

[...] historicamente o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional [...] visto como inferior, arcaico (FERNANDES E MOLINA, 2004, p.61).

Ela se baseia na luta contra o latifúndio, o agronegócio, a discriminação, visando fortalecer a identidade cultural, de modo que os sujeitos do campo sejam valorizados e respeitados no local onde vivem. Dessa maneira, esse enfrentamento favorece uma escola condizente com o cotidiano e experiência das pessoas do campo, subsidiando a construção de sujeitos atuantes nessa luta.

Sobre a Educação do Campo:

Eu acredito muito que essa mudança da nomenclatura ela reafirma um direito constitucional e um processo que é discutido entre os movimentos sociais, entre os movimentos sociais do Campo né, e não somente os movimentos sociais do campo como a gente tem uma influência muito forte do MST, mas também dos que são os povos da Floresta como indígenas e quilombolas entre outros (Entrevista realizada com professor Anastácio em dezembro de 2020)

A Educação do Campo não foi apenas uma mudança de nomenclatura; ela é fruto da luta dos trabalhadores do campo organizados na forma de movimentos sociais como o MST, que a princípio buscava a reforma agrária e lutava pelo direito à terra, e como as Comunidades Eclesiásticas de Base (CEBs), que trabalham com a educação popular, entre outros. Em consequência, necessitava de uma escola do campo que atendesse suas necessidades humanas e sociais; assim, a estruturação das escolas do campo é inserida na luta pela democratização da educação e tem sido de longa data uma bandeira dos movimentos sociais no Brasil.

Para Arroyo (2004):

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quanto reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO, 2004, p. 73).

Com efeito, o MST se constituiu historicamente também como um movimento sociocultural e ainda os integrantes do MST, no entendimento de Caldart (2003, p. 65):

Foram convencidos pela pressão da presença de tantas crianças que estavam ameaçadas de ficar sem acesso à escola e isto parecia, afinal, mais um desrespeito a eles, que já se chamavam de Sem Terra, e começavam a se enxergar como sujeitos de direitos. Não foi exatamente pela consciência disseminada de que o estudo e a escola eram importantes para o avanço da luta, que os sem-terra começaram a se mobilizar para conquistá-la. Este foi um desdobramento da pedagogia de sua história.

Além disso, estes perceberam a importância da escola para a educação dos seus filhos, não apenas em relação ao ensino das áreas do conhecimento, mas também como um recurso para reivindicação dos seus direitos sociais. A seguir apresento um recorte da história acerca do surgimento da expressão Educação do Campo e a construção de sua

concepção, perpassando sobre as legislações, as conquistas e os retrocessos da luta dos movimentos sociais, por uma educação específica para os sujeitos que vivem do campo.

3.2 A construção da concepção de Educação do Campo

A vida dos camponeses está baseada em variáveis de natureza simbólica ou cultural conectados na família, na tradição, na religião; isso faz com que atribuam significados diferenciados ao mundo. Trabalhar esses saberes é um desafio para a Educação do Campo, pois no campo temos diferentes sujeitos com diferentes formas de visão de mundo (VIERO e MEDEIROS, 2018).

Para Camacho (2012), a discussão sobre a Educação do Campo está diretamente ligada aos interesses das classes sociais: de um lado o agronegócio, e do outro o projeto camponês com a Educação do Campo. A Educação para o campo é pensada a partir do agronegócio: a intenção é formar sujeitos funcionais para a reprodução do capital, por meio de ideologias dominantes que ajudem a disseminar as desigualdades sociais. A Educação do Campo visa formar indivíduos para compreender as relações humanas quanto à diversidade cultural e às desigualdades decorrentes do capital. Na realidade, a educação que pode atender melhor os interesses camponeses, superando as relações capitalistas, não deve ser pensada sob a ótica do agronegócio (CAMACHO, 2012).

Para Caldart, et al. (2012, p. 14), a educação para o campo (educação rural) é vista e idealizada sob a ótica do agronegócio, com intensão de formar sujeitos reprodutores do capital, por meio de ideologia dominante e ajudando a perpetuar “desigualdades e manutenção das classes”. Já a Educação do Campo está vinculada:

[...] à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação (MOLINA, 2011, p. 19)

A Educação do Campo é a continuidade de um processo de sobrevivência, de continuar a existir enquanto camponeses, garantindo sua reprodução social a partir do trabalho com a terra. A educação libertadora entende que o conhecimento seja uma

estratégia de resistência camponesa na manutenção de seus saberes e seu modo de vida (MOLINA e FERNADES, 2005). A Educação do Campo deve ser pensada de maneira teórica-política-ideológica em função do que os sujeitos do campo querem, não apenas na visão pedagógica do processo de ensino aprendizagem (VIERO e MEDEIROS, 2018). A seguir, a figura 1 mostra a diferença da visão do agronegócio e da visão da agricultura camponesa com relação ao campo:

Figura 1: Como é visto o campo pelo agronegócio e pela agricultura camponesa

COMO É VISTO O CAMPO:	
CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
<ul style="list-style-type: none"> - Visão reprodutivista, como espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital; - Exclui os que não se incluem na lógica da produtividade - Monocultura Commodities - Paisagem homogênea e simplificada/ Produção para exportação (preferencialmente) - Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas - Erosão genética - Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos - Competitividade e eliminação de empregos - Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social - Êxodo rural e periferias urbanas inchadas - Campo com pouca gente - Campo do trabalho assalariado (em decréscimo) - Perda da diversidade cultural <p style="text-align: center;">AGRO - NEGÓCIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanecerem na terra - Espaço de produção material e simbólica das condições de existência, de construção de identidades - Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais - Paisagem heterogênea e complexa - Produção para o mercado interno e para exportação - Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local - Conservação e enriquecimento da diversidade biológica - Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza - Trabalho familiar e geração de emprego / Democratização das riquezas/desenvolvimento local - Permanência, resistência na terra e migração urbano - rural - Campo com muita gente, com casa, com escola... - Riqueza cultural diversificada – festas, danças, poesia, música – exemplo: o Mato Grosso é o maior produtor brasileiro de milho e não comemora as festas juninas. Já no Nordeste ... <p style="text-align: center;">AGRI - CULTURA</p>

Fonte: (VIERO e MEDEIROS, 2018, p. 86)

Na visão do agronegócio, o campo é utilizado pensando exclusivamente na economia e reprodução do capital, com a exploração e degradação dos recursos naturais, enquanto que na visão da agricultura camponesa o campo é o lugar de produção material e simbólica das condições de existência e construção de identidade. A exploração dos recursos naturais é sustentável, preza-se a democratização de riquezas e o desenvolvimento

local, além da manutenção da diversidade cultural. A visão de educação também é diferente, como mostra a figura 2:

Figura 2: Educação sob a ótica da educação rural e sob a ótica da Educação do Campo

COMO É VISTO A EDUCAÇÃO:	
EDUCAÇÃO TRADICIONAL RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Definida pelas necessidades do mercado de trabalho; - Pensada a partir do mundo urbano; - Retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construído pelos e com os sujeitos do campo; - Formação humana, como direito; - Pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos

Fonte: (VIERO e MEDEIROS, 2018, p. 86)

Na visão da educação rural, a educação atende às necessidades do mercado de trabalho; é idealizada a partir da visão urbana e apresenta os sujeitos do campo a partir de visões estereotipadas, em que o urbano é sempre melhor do que o campo. Essa ideia deriva do processo da civilização que arrastava “consigo um crescimento de espaços da vergonha”, sendo necessário se distinguir das classes sociais que não pertenciam à esfera dos “*civitas*”.

A urbanidade e a educação cívica desempenharam o papel, assim, de taxonomia pedagógica que separava o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república da colônia, a civilização da barbárie (CASTRO-GÓMEZ, 2005 p. 89).

A Educação do Campo é construída pelos sujeitos do campo e pensada a partir das especificidades e diversidades cultural existentes no campo, além de formar sujeitos politizados para lutar pelos seus direitos.

A Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que trabalham na terra. Neste sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra. A agricultura camponesa vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios (VIERO e MEDEIROS, 2018, p. 88).

Durante os anos de 1990, os grupos e organizações do campo construíram coletivamente um processo de empoderamento por uma política educacional contra-hegemônica; a modalidade de Educação para os sujeitos do campo passou a ser vista como direito e assim passou a ser uma das reivindicações dos movimentos sociais, pois estes viam na educação uma oportunidade de emancipação, que deveria ser pensada em conjunto, entre o Estado e a sociedade.

A partir das discussões houve o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em julho de 1997, com a presença de professores, pesquisadores, universidades, organizados por várias entidades como o MST, a Universidade de Brasília (UNB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Todos estavam reunidos com o objetivo de discutir políticas públicas de forma organizada para o social, o cultural e a produção, pensados a partir do meio ambiente e do trabalho familiar, ou seja, a reforma agrária; conforme Molina, Néry e Kolling (1999, p. 24) “educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz”.

A partir desse I Encontro, nasceu a ideia de realizar a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que ocorreu no ano seguinte em Luziânia/GO, de 27 a 31 de julho de 1998. Na Conferência participaram enquanto Instituições promotoras o MST, a CNBB, a UNESCO, a UNICEF e a UnB.

Por sua vez, este evento intensificou o apoio aos movimentos sociais na defesa da luta pela Educação do Campo, esta que sempre esteve as margens da agenda política do país, e nesse contexto de representações e diálogos nasceu a expressão Educação do Campo em contraponto com a Educação Rural.

Anteriormente à I Conferência, no Brasil a educação para o campo ainda era taxada como educação rural; por meio do MST, a fim de romper com esse estigma de rural vinculado a algo como atrasado, iniciou-se a discussão visando ter um entendimento que fosse mais abrangente sobre o assunto, o que levou os intelectuais engajados na luta dos

movimentos sociais a discutir, na I Conferência, sobre o conceito de Educação do Campo em oposição à Educação Rural:

Decidimos utilizar a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, como objetivo de incluir no processo da conferencia uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a Educação do Campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto de trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, incluído os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados a vida e o trabalho ao meio rural. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004, p. 25)

Com efeito, nesse entendimento podemos perceber que, para os intelectuais articuladores do movimento “Por uma Educação do Campo”, a concepção acerca de uma escola do campo seria:

[...] aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004, p.53)

A I Conferência foi um marco fundamental, para não dizer histórico, em propor alternativas de construir políticas públicas específicas para a Educação do Campo, junto ao Estado, para que este reconhecesse a importância de oferecer uma educação diferenciada aos povos do campo, que não fosse, porém, desigual; os realizadores da Conferência assumiram como compromisso que:

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contra valores que degradam a sociedade em que vivemos.

A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza...

A Educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação.

A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a produção de suas próprias expressões culturais onde está inserida (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998. p.162).

O professor Miguel Arroyo foi um dos participantes atuantes da Conferência e afirmou que:

A educação rural está em questão nesta conferência, porque o campo está em questão. A educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno, histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos. (ARROYO, 2004, p.70)

Arroyo (2004) ainda destaca que:

Como educadores não podemos perder esse movimento histórico e colocar-nos questões básicas para a escola. A escola trabalha com sujeitos de direitos, a escola reconhece direitos, ou a escola nega direitos? A escola foi feita para garantir direitos, porém ela, infelizmente, é peneiradora, é excludente dos direitos. Então a questão a nos colocar é: que escola estamos construindo? Que garantia de direitos a nossa escola dá para a infância, para a adolescência, para a juventude e para os adultos do campo? (ARROYO, 2004, p. 74).

Ao término da realização da I Conferência, surge um movimento de luta intitulado Articulação Por Uma Educação do Campo, que reuniu um grupo de sujeitos organizados, entre eles: professores, pesquisadores e trabalhadores do campo, entre outros, ligados aos movimentos sociais, em razão de haver um tensionamento entre o Estado e os sujeitos organizados do movimento de luta; a partir disso fortaleceram-se as iniciativas de Educação do Campo, e as universidades abriram as portas para essa realidade.

Diante dos movimentos sociais do campo e das entidades organizadas frente às conferências, os seminários, que exigiam o reconhecimento e propunham mudanças nas legislações para os sujeitos do campo, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação, emitiu o Parecer CNE/CEB Nº 36/2001, em que se destaca:

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p.1)

De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 36/2001, a LDB, ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitou a definição de Diretrizes Operacionais, que tratam a Educação do Campo no âmbito de um projeto de desenvolvimento no qual as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos, supondo a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, reafirmando a identidade da escola do campo.

Estas Diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002, (BRASIL, 2002) que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; foi uma conquista dos movimentos sociais, um avanço nas políticas públicas. As diretrizes visavam para essa modalidade, inserida no contexto da educação nacional: uma educação que busca um modo de relação social, de organização espacial e cultural diferenciada da área urbana, e que possa propiciar enriquecimento e a renovação das possibilidades pedagógicas, “movimento de renovação pedagógica” existente no campo (ARROYO, 2008).

De acordo com o parágrafo único do art. 2º no texto dessa Resolução, a concepção de identidade da escola do campo é caracterizada pela identificação com os sujeitos do campo e pela vinculação:

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

Essa identificação das escolas do campo se deu dentro do movimento de discussões, marcadas pelos avanços e retrocessos e pela negociação, ao tratar a questão da identidade “nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente” (HALL, 1997, p. 26). Desse modo, deve ser valorizada, ser memória viva nas futuras gerações, presente nos saberes das comunidades escolares, uma vez que nas políticas até o momento não tinham seus saberes e práticas reconhecidos, uma vez que foi sendo imposta uma bagagem cultural.

As discussões da Conferência foram focalizadas nos sujeitos residentes no campo que lutam por uma educação vinculada à sua realidade, não aceitando dos governos

políticas públicas descontextualizadas, não condizentes com a sua realidade vivenciada no campo.

Um avanço significativo foi a organização e criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004, (posteriormente, SECADI)⁵, no âmbito do Ministério da Educação que teve também, em mesma instância, a criação da Coordenação Geral da Educação do Campo. Foi por meio desse ato que ocorreu a inclusão da Educação do Campo nas agendas políticas federais.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Em seu lugar, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.

Segundo Taffarel e Carvalho (2019), em 2019, o Presidente da República, sr. Jair Messias Bolsonaro, coloca em prática seu projeto de desmonte da democracia, com ações que “apontam, claramente, para uma tentativa de enfraquecimento das instituições, de frear a democratização da sociedade brasileira e de desconstruir o que se avançou daquilo projetado na Constituição Federal de 1988” (TAFFAREL e CARVALHO 2019, p. 128).

Essa agenda política neoliberal desconsiderou e desconsidera toda a luta pelas garantias de direitos até então conseguidos. Foi implementado pelo governo do sr. Bolsonaro um projeto de desmonte da democracia para enfraquecer as instituições. O aparelhamento das instituições está sendo realizado de maneira que mesmo após seu mandato elas continuem operando na mesma lógica neoliberal consoante ao Estado Mínimo (TAFFAREL e CARVALHO, 2019).

As Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, no lugar da SECADI, foram criadas com intuito de formar os sujeitos para o mercado de trabalho (TAFFAREL e CARVALHO, 2019).

[...] extinção da SECADI está em dialogicidade com a agenda neoliberal, e que, portanto, não se trata apenas de retrocessos na garantia de direitos (“menos política pública social”), mas de medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re) produção do capital (TAFFAREL e CARVALHO 2019, p. 130).

⁵ Saber mais: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em 16/10/2019.

O governo atual colocou o agricultor, o camponês e o grande produtor no mesmo patamar, como se tratasse da mesma coisa, sendo que possuem modelos diferentes de produção. Dessa forma, isso não constitui apenas um retrocesso para o campo dos direitos educacionais, mas também se mostra como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo com o único objetivo, o capital.

Os movimentos sociais continuaram na luta “Por uma Educação do Campo”, e ainda conquistaram mesmo de forma superficial a garantia de oferta de educação básica, relacionadas as suas preocupações com o

[...] reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2007, p. 17).

Foi por meio da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008⁶, que se estabeleceu as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008). Foram realizados seminários e encontros em todos os estados, em parceria com os movimentos e organizações sociais do campo, UNDIME e CONSED, para apresentação destas diretrizes e definição de ações para implementação de parceria.

Em 2010, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução Nº 04/2010/CEB/CNE), a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino e, com o Decreto Nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), são definidos os princípios e mecanismos para garantir a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas educacionais, a qual apoia projetos desde a alfabetização até a realização de pesquisas e de

⁶ Publicada no Diário da União, de 29/04/2008, seção 1, p. 81

estudos, promoção de seminários, dentre muitas outras atividades a fortalecer o desenvolvimento dos sujeitos que vivem do campo.

As discussões, diálogos, os embates e conflitos dos movimentos e organizações sociais resultaram na apresentação de uma nova proposta: o Programa Escola da Terra⁷. Neste sentido, para Caldart (2008), com relação à educação emancipatória que visa à questão da formação humana, o que chama a atenção é a subordinação de projetos educacionais, vinculados aos interesses da reprodução disfarçada das relações capitalistas, porque estes processos educativos mascaram os interesses de classe envolvidos.

Nessa perspectiva, como um dos membros da Articulação Nacional do Setor de Educação do MST, Fernandes (2011) esclarece:

Agora, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, consideramos isto um ponto de chegada de nossa caminhada. Mas como toda chegada é um movimento, estamos em um novo ponto de partida para a realização efetiva das resoluções das Diretrizes. Afinal, sabemos pelo duro aprendizado de conquista da cidadania que a luta faz a lei e garante os direitos. Mas, as conquistas só são consolidadas com pertinácia. No momento histórico recente temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento. Por essa razão, nenhuma conquista é garantida sem organização permanente. (FERNANDES, 2011. p. 136)

Conforme analisa Fernandes (2011, p. 136),

[...] essa nova realidade também era percebida nas universidades, nos centros de pesquisa, que começavam a desenvolver metodologias e produzir referenciais teóricos para tentar compreender as novas configurações que se formavam no campo brasileiro.

Entre os intelectuais que argumentavam na defesa do termo campo em oposição ao rural, se encontravam Arroyo, Caldart e Molina (1998), os quais justificavam que:

Educação do Campo tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora

⁷ Programa instituído pela Portaria no 579/2013 com o objetivo de promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

dela e contribui para a inserção de educadoras/ educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, 161).

A Lei Nº 12.695, de 25 de julho de 2012, efetiva o lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PROCAMPO), que possibilita a disponibilização de apoio técnico e recursos financeiros para implementar da política para a Educação do Campo, incluindo cursos de licenciatura em Educação do Campo nas Universidades públicas.

A luta pela Educação do Campo é um processo contínuo; assim, os sujeitos que vivem e trabalham no campo, organizados nos movimentos sociais, intensificam debates e tensionam o Estado para que sejam ouvidas e respeitadas as suas vozes, há muito silenciadas. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2009) A história nos mostra que esse “[...] silenciamento e esquecimento não tem mais sentido, e se torna urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo” (ARROYO, CALDART e MOLINA 2009, p.09)

Diante desse processo, na LDB 9394/96, no art. 28, inclui-se o parágrafo único pela Lei Nº 12.960/2014, com a redação:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014a, [s/p]).

Em âmbito federal, consiste num avanço significativo para o movimento da luta pela Educação do Campo a proibição do fechamento de escolas do campo sem consulta à comunidade escolar; um outro avanço foi a conquista na Lei Nº 13.005, 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (decênio 2014-2024). Seu texto expressa as especificidades do campo, traçando estratégias a fim de atender aos povos do campo.

Destaca-se:

2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da

educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; (...)

7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da Educação do Campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos (...);

7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (...) (BRASIL, 2014b [s/p]).

Além dessas conquistas, podemos citar mais avanços garantidos, como os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, a criação da Coordenadoria Geral de Educação do Campo no MEC, os seminários organizados pelas secretarias de educação estaduais e municipais em colaboração com as universidades.

O processo de reconhecimento das escolas do campo por parte do Estado está marcado na história da luta pela terra; é fruto das articulações e reivindicações dos movimentos sociais do campo, em destaque do MST e das instituições organizadas que lutaram e lutam por uma Educação do Campo, que buscam ainda romper com a educação bancária (FREIRE, 1987), almejam uma educação que considere as especificidades do povo que vive no e do campo, seus saberes, suas subjetividades, suas relações interpessoais.

Em 09 de maio de 2016, o Decreto Nº 8.752 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e assim confere uma maior amplitude à formação, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014; propõe ainda discussões pertinentes sobre a temática da educação do/no campo, evidenciando toda a importância das comunidades rurais para o desenvolvimento do país e o papel social que a educação tem a cumprir.

Em consequência desses movimentos sociais, a escola do campo passa a ser vista como um direito, e com base em suas ações socioeducativas se dá início a uma nova proposta educacional, que se caracteriza por conhecer as necessidades próprias do local e valorizar o espaço cultural em que os sujeitos estão inseridos. Neste sentido, estimula a

comunidade a participar na construção da identidade da escola do campo, e na visibilidade dos seus sujeitos.

Embora tenha havido conquistas na educação, nos processos de inclusão, nos movimentos sociais e durante os mandatos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da ex-presidente Dilma Rousseff também ocorreram derrotas, a partir de protestos e manifestações de grupos de direita que ainda queriam manter a colonialidade, manter a dominação. Esses grupos se uniram para provocar o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, assumindo assim Michel Temer (2017-2018), que implantou um novo regime. Diversos programas em prol da população foram interrompidos, entre elas as políticas educacionais que afetaram as metas do PNE.

Vale ressaltar que, que no governo do sr. Bolsonaro, o seu programa de gestão vem desmantelando ações significativas anteriormente conquistadas, sendo um duro golpe para os movimentos do MST e as organizações sociais que lutam por políticas públicas construídas pelo coletivo. São coletivos que necessitam continuar a luta com a participação da sociedade civil. Esse é um processo de construção de todos, para dar visibilidade aos sujeitos do campo.

A Educação do Campo caracteriza-se por conhecer as necessidades próprias do local, valorizar o espaço cultural em que os povos do campo estão inseridos sem abrir mão da pluralidade de conteúdos nas diversas áreas do conhecimento.

As conquistas nas políticas educacionais dos povos do campo foram ocorrendo à medida que se estabeleciam diálogos tensionados e conflitos dos movimentos e organizações sociais do campo com o governo. Todo tratamento e desenvolvimento dado às políticas públicas para a Educação do Campo, em nível nacional, refletem-se no Estado de Mato Grosso do Sul.

3.3 A Trajetória da Educação do Campo em Mato Grosso do Sul

O estado de Mato Grosso do Sul (MS) é um território constituído por indígenas, pantaneiros, camponeses, quilombolas, muitos dos quais vêm de origens étnicas diversas: paraguaios, bolivianos, japoneses, árabes, e recentemente os chineses. Sua Constituição foi promulgada em 05 de outubro de 1989, e segue os preceitos da CF que

entende a educação como direito, especificamente no art. 189, que define a educação como um direito de todos:

Art. 189. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, [s/p]).

No que diz respeito à Educação do Campo, destaca o art. 195 que menciona a oferta, embora não tenha sido atualizado o conceito:

Art. 195. O Estado, tendo em vista as peculiaridades regionais e as características de grupos sociais, estimulará, diretamente ou através de incentivos fiscais, a criação e a expansão do ensino técnico e do de agropecuária, a serem ministrados gratuitamente ou através de bolsas de estudo (MATO GROSSO DO SUL, 1989, [s/p]).

No MS, a educação pensada para o campo ficou por um longo período à margem da sociedade, praticamente invisível. Em 1990, a ação do MST e as organizações sociais foram organizadas em busca de uma Educação do Campo, o que fez emergir vários debates e eventos sobre o tema.

A pressão dos movimentos e organizações sociais, que exigiam um olhar do Estado para a Educação do Campo, reivindicando a elaboração de propostas para a implementação de políticas públicas, resultou assim numa conquista dos integrantes dos movimentos sociais; foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) a Deliberação N° 7.111, de 16 de outubro de 2003, a qual continua vigente, e que dispõe sobre o funcionamento da educação básica nas escolas do campo no sistema estadual de ensino de MS, da qual podemos destacar os artigos N° 2° e N° 3°:

Art. 2° A Educação Básica nas *escolas do Campo* destina-se ao atendimento da população rural, sob a ótica do respeito à diferença e do direito à igualdade, primando pela qualidade da educação escolar na perspectiva do acesso, da inclusão às especificidades.

Art. 3° A oferta da educação Básica para a *população rural* nas escolas do campo deve fundamentar-se em princípios e procedimentos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de todas as etapas deste nível da educação escolar; nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e na Proposta Pedagógica da instituição e ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. [s/p], grifo nosso).

Em 24 de dezembro de 2003, no estado de MS, no governo do sr. José Orcírio Miranda (Zeca do PT) (1999-2006), do Partido dos Trabalhadores, cria-se a Lei Nº 2.787, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino, que segue as normas e princípios conforme previstos nas Constituições Federal e Estadual e da LDB 9394/96. Na Lei Nº 2.787/2003, o inciso VI do art. 5º faz referência à educação rural: “o número suficiente de escolas, nas áreas rural e urbana e nas comunidades indígenas, em condições adequadas de ensino”; verifica-se que a Lei ainda não incorpora o conceito de Educação do Campo.

O art. 41 faz referência às modalidades de atendimento, e em seu parágrafo único se faz uma indicação da especificidade da educação rural:

Art. 41. São modalidades de ensino:

I - educação especial para os educandos com necessidades educacionais especiais;

II - educação de jovens e adultos na forma de cursos e ou exames supletivo;

III - educação a distância.

Parágrafo único. O Poder Público oferecerá ensino específico para escolas rurais e para as comunidades indígenas. (Lei Estadual Nº2.787/2003).

No entanto, o art. 50 da referida Lei; estipula a adequação de ensino às peculiaridades da escola rural e das escolas indígenas:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho no campo e das comunidades indígenas.

Ainda na mesma Lei há uma seção dedicada para a Educação Rural, que destaca o direito à educação, a igualdade e a inclusão social como princípios norteadores da oferta educacional. Propõe ainda conteúdos escolares que propiciem a promoção social

e melhoria das condições no ambiente rural e preparação do trabalho, a fim de fixar a população no campo, entendido o contexto econômico autossustentável.

É interessante a contradição aqui mostrada. Em outubro de 2003 se faz uma deliberação (Nº 7.111/2003) que dispõe sobre a Autorização de Funcionamento das etapas da Educação Básica nas Escolas do Campo, e em dezembro do mesmo ano, cria-se a Lei Nº 2.787/2003, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em que se continua a utilizar o termo Educação Rural, e ainda se adiciona a Educação do Campo como se não fossem diferentes:

Seção VII Da *Educação Rural*, Art. 87. A *educação básica do campo* destina-se ao atendimento da população rural, sob a ótica do respeito à diferença e do direito à igualdade, primando pela qualidade da educação escolar na perspectiva do acesso e da inclusão às especificidades. Art. 88. A *educação rural* será ofertada mediante [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2003, [s/p], grifo nosso).

Embora a Lei Nº 2.787/2003 tenha sido elaborada após a criação da LDB, e após toda a discussão acerca da educação “NO” campo, observamos que ela ainda traz a expressão educação rural. Entendemos que o Estado tenha optado por não mudar a nomenclatura para não se comprometer 100% pelas mudanças que seriam necessárias quanto aos investimentos, às capacitações, estrutura e valorização e reafirmação da identidade e cultura do campo dos sujeitos de direito que vivem no campo. “[...] o Estado-nação opera como uma maquinaria geradora de “outredades” que devem ser disciplinadas” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 90).

É mais fácil deixar que o campo receba a mesma educação aplicada na região urbana para poder homogeneizar as identidades (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

A Secretaria Estadual de Educação (SED) promoveu vários encontros com os movimentos sociais do campo, a fim de elaborar Resoluções com foco na Educação do Campo. Se mantendo na contradição o Estado após dois dias de criar a Lei Nº 2.787/2003, aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) – 2003-2013, que usa a expressão Educação do Campo para a educação oferecida na zona rural do Estado, com o objetivo, apenas de oferecer a formação inicial em curso de normal médio, a fim de erradicar o trabalho leigo.

No ano de 2008, foi criada a Lei Nº 3.488, de 12 de janeiro de 2008, que estabelece as diretrizes e as normas gerais sobre a acessibilidade ao transporte escolar pelos alunos da rede de ensino público, residentes na zona rural.

A secretaria estadual de educação publicou a Resolução/SED N° 2.501, de 20 de dezembro de 2011, a qual dispõe sobre a organização da educação básica do campo na rede estadual de ensino. Seu artigo 3° traz o entendimento de escola do campo:

Art. 3° Entende-se por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário da população do campo.

Ainda sobre a questão da legislação, no ano de 2017 foi aprovada a Lei N° 5.146/2017, que revogou a Lei N° 3.488/2008, em que se estabelecia as diretrizes e as normas gerais sobre o acesso ao transporte escolar pelos alunos da Rede Estadual de Ensino, residentes na zona rural, e se institui o Programa Estadual de Transporte Escolar de Mato Grosso do Sul (PTE-MS). Anteriormente, com a Lei N° 3.488/2008, não era permitido o uso do transporte escolar aos professores e funcionários; somente após reivindicações dos mesmos, a Lei N° 5.146/2017 passou a permiti-lo.

Sobre o transporte escolar há duas conquistas que é relevante destacar: 1) no caso de alunos com deficiência, o transporte escolar foi assegurado até a sua residência; 2) professores e servidores administrativos das localidades de difícil acesso às unidades de ensino podem ser transportados, desde que haja vaga no veículo e que não resulte em prejuízo para o transporte de alunos. São conquistas devidas à reivindicação insistente e à resistência dos professores e pais dos alunos.

A Resolução/SED N° 3.796, de 2 de dezembro de 2020, dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que operacionalizam a modalidade de Educação Básica do Campo. Seu artigo 2° traz os objetivos da escola do campo:

Art. 2° As escolas do campo da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul objetivam:

- I - atender à demanda das comunidades camponesas, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio ofertadas nas escolas estaduais situadas no campo e extensões localizadas nessas comunidades;
- II - proporcionar formação de cidadãos críticos, preparando-os para que possam prosseguir seus estudos em nível superior, com habilidades e

competências que lhes proporcionem ampliar e desenvolver a capacidade de intervenção e transformação da sociedade;

III - possibilitar acesso aos conhecimentos universais e específicos relacionados à realidade social dos estudantes, por meio de organização curricular, de carga horária e calendário escolar que atendam às características gerais da Educação Básica e às especificidades da realidade camponesa sul-mato-grossense;

IV - educar para a cooperação agrícola, para criar e aprender novas formas de desenvolvimento do meio rural, relacionadas à agroecologia e à agricultura familiar em harmonia e respeito à natureza como novas formas de cooperação;

V - proporcionar educação que atenda às especificidades dos trabalhadores do campo, permitindo, por meio da parte diversificada do currículo, o exercício pleno da cidadania e a inserção ativa no mundo do trabalho;

VI - contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos moradores do campo, que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, no estado de Mato Grosso do Sul;

VII - propiciar ao estudante possibilidades de ampliação da sua capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (MATO GROSSO DO SUL, 2020, [s/p]).

Seu artigo 3º aponta que “Escola do Campo é aquela situada em área rural, ou aquela situada em área urbana, que atende, predominantemente, a população do campo” e continua em seu parágrafo único que a escola do campo se destina “ao atendimento da população rural, sob a ótica do respeito à diferença e do direito à igualdade, primando pela qualidade da educação escolar na perspectiva do acesso e da inclusão às especificidades”, não deixando claro quais especificidades.

Atualmente, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS), com vigência 2014 – 2024, aprovado pela Lei Nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, do art. 194 da Constituição Estadual, e no art. 8º da Lei Federal Nº 13.005/2014 do Plano Estadual, propõe metas e estratégias com o intuito de aprimoramento da qualidade de educação.

O PEE-MS em seu texto menciona a Educação do Campo em duas metas, sendo o item 7.17 da meta 7 – qualidade na educação e o item 16.12 da meta 16 – valorização dos profissionais de magistério; no entanto, esta não ocupa um lugar de destaque na sua estruturação e organização, como vemos no Plano Nacional de Educação, fato este que nos chama atenção, uma vez que no MS há um número alto de população localizada no campo.

Com relação ao período de pandemia, o Conselho Estadual de Educação divulgou um PARECER ORIENTATIVO: CP/CEE/MS N° 017/2020⁸: devido à situação do isolamento e a fim de evitar o contágio, as aulas foram suspensas, e as instituições deveriam organizar-se com aulas remotas. Estaremos abordando este assunto mais à frente, em se tratando da rede municipal de ensino, que é o foco desta pesquisa.

A propósito, por conta das reivindicações, a política da Educação do Campo no estado de MS tem avançado, mas ainda é pouco mediante as questões que necessitam ser enfrentadas, pois as escolas do campo precisam de melhorias em relação aos recursos físicos, materiais, pedagógicos, formação de professores, diante da amplitude da concepção do que é o campo, dentre outras questões, que os integrantes dos movimentos sociais estão colocando em constante debate com o Estado em busca de uma Educação do Campo de qualidade, pensada e articulada com a realidade da população de moradores no campo.

Embora aqui sejam apresentados os movimentos, encontros, diálogos e reivindicações, culminando nas legislações do panorama nacional na questão do campo, houve a necessidade de encontros estaduais para a constituição das articulações estaduais por uma Educação do Campo, pois sabe-se que em cada estado ou localidade possui uma particularidade, uma história diferente, marcada por várias situações diferentes, por lutas específicas.

Em seguida, trataremos da Educação do Campo idealizada e implementada pela SEMED nas escolas da REME no município de Campo Grande/MS, destacando alguns pontos que consideramos relevantes, referentes aos avanços e desafios, no processo de implementação da experiência que envolveu diversos sujeitos que têm o seu espaço na história.

⁸ Publicado no Diário Oficial do Estado N° 10.145, de 14/04/2020, pp. 11 a 13.

4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE (MS): LIMITES E DESAFIOS

4.1 O Caminhar da Educação do Campo do Município de Campo Grande

A cidade de Campo Grande foi fundada em 1899; desde 26 de agosto de 1977 é a capital do estado de Mato Grosso do Sul, contando com 906.092 habitantes; possui área total de 8.082,978km² e se localiza na região Centro-Oeste. Aproximadamente 88% dos campo-grandenses vivem na área urbana da capital.⁹ (IBGE, 2021)

Optamos por criar um item específico para falar da Educação do Campo no município de Campo Grande/MS em função do objeto de pesquisa, a Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha, estar localizado na zona rural desse município. Dessa forma, para entender como ocorre a educação na Escola Darthaesy, é necessário compreender as leis que regem a Educação do Campo nas escolas da capital do estado de Mato Grosso do Sul.

A história da Educação do Campo no município de Campo Grande/MS não é diferente do que se passou nas escolas do campo em nível nacional, das lutas, das reivindicações realizadas pelos Movimentos Sociais. Procuro realizar um estudo a partir de fontes documentais, bibliográficas e de entrevistas com os servidores do Núcleo de Educação do Campo (NEC), em que foram analisados os documentos do acervo da SEMED e a produção teórica relativa à temática sobre a Educação do Campo.

O estudo documental mostra as ações que subsidiaram as escolas municipais do campo no município de Campo Grande/MS. Com apoio da SEMED, obtive dados importantes para subsidiar e dar credibilidade a esta pesquisa. A relevância prática neste capítulo é dar visibilidade às estratégias pedagógicas e administrativas utilizadas pelo sistema municipal de ensino.

⁹ Dados do IBGE, Para saber mais: IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, acesso em 18/12/21.

Embora sendo servidora lotada na CONOPE da SEMED, e no exercício da minha função como inspetora escolar já ter acesso direto aos documentos, solicitei autorização à Secretária de Educação, em respeito às pessoas que estão acima de mim na hierarquia das chefias, por meio da explicação do meu projeto. Assim, fui autorizada a desenvolver a pesquisa.

É em momentos como esse que percebemos o quanto nossos pensamentos e ações são colonizados. Mesmo diante de tantas leituras e reflexões a respeito da modernidade e colonialidade, nossas ações revelam o poder da escola colonizadora. Mesmo sendo concursada, e sabendo que não poderia ser demitida por uma insubordinação, a minha colonialidade ainda me prende a hierarquias, normas e comportamentos. Os manuais de urbanidade moldam

[...] o comportamento da criança [que] deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel ‘produtivo’ na sociedade (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.82).

De posse da autorização, apresentei-me à minha chefia e informei que estaria em alguns momentos ali no setor como pesquisadora a fim de produzir e analisar os documentos das legislações específicos sobre as escolas do campo; aproveitei o momento para negociar o meu horário de trabalho, uma vez que teria de cumprir a minha carga horária de 40h semanais, haja vista que não houve autorização de afastamento para cursar o doutorado, que foi realizado em serviço.

Na CONOPE, busquei os registros das primeiras legislações sobre as escolas do campo no município; percebi que as escolas antes eram apenas identificadas como estando localizadas na zona rural, no sistema de ensino da Secretaria Municipal de Educação. Isso se deu pelo Decreto Nº 5.420, de 07 de agosto de 1986, que dispõe sobre a criação de escolas municipais Polos, localizadas na zona rural, com suas respectivas extensões¹⁰.

Por meio desse decreto, foram criadas três escolas Polos no município de Campo Grande: a Escola Municipal de 1º Grau “Luiz Gama”, com quatro extensões, a

¹⁰ Denominação que se dá a um local onde há apenas salas de aula e, às vezes, alojamentos para professores; por sua vez, essa extensão é vinculada a uma unidade escolar, denominada de Polo ou Sede, a qual realiza a administração e a atividade pedagógica.

Escola Municipal de Educação de 1º Grau “José Vicente Pereira”, com oito extensões e a Escola Municipal de Educação de 1º Grau “Barão do Rio Branco”, com duas extensões.

Após dois anos, ou seja, em 1989, a escola Polo José Vicente Pereira chegou a ter dezenove extensões (informação extraída do processo de autorização de funcionamento da Escola Darthesy); percebemos uma demanda na procura de vagas, porque os moradores/trabalhadores do campo procuravam escola para seus filhos.

Embora os documentos na SEMED apontem o ano de 1986 como sendo a época da criação das escolas em zona rural, a senhora Miranda (77 anos), em entrevista, aponta para outra data. Segundo o seu relato, entendemos que já existiam escolas rurais antes de 1975, como podemos ver a seguir:

Em agosto de 1975, quando fui em disponibilidade para prefeitura de Campo Grande por solicitação do então secretário de educação e cultura o Professor Alcídio Pimentel, iniciei meus trabalhos lotada na Secretaria de Educação no setor de inspeção escolar chefiada pelo professor João Alberto Ferraz da Silva, e a professora Cecy Custódia Fialho. Inicialmente atendia os professores lotados nas escolas rurais, e juntamente com ela havia eu e as supervisoras pedagógicas na época Olinda Godoy e Ieda que fazíamos visitas diárias, em diversas escolas. Em janeiro de 1976, teve início os trabalhos do novo setor onde foram centralizados todos os documentos dos outros alunos das 18 escolas rurais, isso 1976 tinha 18 escolas rurais em Campo Grande, foi um trabalho muito difícil para organizar, pois a maioria das escolas só tinham o diário de classe onde anotavam os nomes dos alunos de acordo com que os pais ou responsáveis falavam, quando nunca conferindo os registros de nascimento, porque agora era obrigatório por Lei. Creio que 1978 a professora Cecy que acumulava serviços administrativos e pedagógicos passou a atender somente a parte pedagógica, ficando a zona rural a parte administrativa sobre minha responsabilidade. Fiquei como professora responsável e assinava todos os documentos como secretária e chefe da divisão de ensino e ainda respondia pela direção. Em 1986 na gestão do Dr. Juvêncio, foi criado o cargo de diretor das escolas rurais que ocupei até dezembro de 1994 quando fui para aposentadoria por tempo de serviço após 33 anos de serviço e 7 meses entre estado e municípios (Entrevista realizada com Miranda em novembro de 2020).

Esse relato contradiz o que é apresentado pela SEMED, mostrando que se faz necessária a organização documental e histórica a respeito da educação oferecida na zona rural do município de Campo Grande, anterior à divisão do Estado.

Quanto à estrutura curricular das escolas da zona rural, havia o parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) N° 172/89, de 07/07/1989, o qual informava que o Regimento Escolar adotado era padrão para as Escolas Municipais Rurais de Campo

Grande; registro aqui que o sistema de ensino no município era regido e normatizado pelo CEE. A organização do Sistema Municipal de Educação (SME) ocorreu somente no ano de 1997, por meio da Lei Nº 3.404, em 1º de dezembro de 1997.

A prefeitura de Campo Grande/MS passou a ser a mantenedora das escolas, na gestão do prefeito André Puccinelli (1996/2000 e 2001/2005). Toda a documentação referente às unidades escolares municipais que se encontrava em posse da SED/MS foi transferida para o SME. Ao fazer o levantamento de documentos, passei a organizar e catalogá-los, para que sejam entregues à SEMED no final dessa pesquisa.

Em relação às escolas existentes em área rural, foi homologado o Decreto Nº 7.779, de 7 de janeiro de 1999, o qual as classificou de unidades de ensino de zona rural, sendo observados os critérios de dificuldade de transporte, acesso e deslocamento permanente. Os profissionais da educação que ali atuassem perceberiam uma gratificação de 20% a 50%, conforme uma tabela de pontuação que usava como ponto de referência o obelisco no centro da cidade para calcular a distância das escolas, ou seja, quanto maior a distância, maior a porcentagem recebida.

O Decreto Nº 7.804, homologado em 25 de fevereiro de 1999, propôs a alteração da denominação das unidades escolares rurais da rede municipal de ensino, excluindo assim o 1º Grau das denominações das escolas; nesse ano havia cinco escolas polos e dezenove extensões, demonstrando a quantidade de crianças e adolescentes em idade escolar que necessitavam de escolas.

Mas, três anos depois, foi publicado o Decreto Nº 8.447, de 09 de maio de 2002, para a extinção de escolas da rede municipal de ensino, sendo dezessete da zona urbana e dezesseis da zona rural. Não há documentos que expliquem os critérios ou motivos da extinção, apenas se justifica com o fim da regularização da documentação da vida escolar dos alunos.

A Secretaria Municipal de Educação publicou a Resolução SEMED Nº 51, de 14 de novembro de 2002, que dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo; para o ano de 2003, nas unidades escolares da rede, há nove artigos em que se define a estrutura e organização do calendário escolar para todas as escolas da rede, não havendo nenhuma menção ou diferenciação para as escolas da zona rural.

Até o ano de 2006, as escolas eram identificadas como instituições de ensino rural que atendiam à educação básica para a população do campo. Três anos depois,

influenciados pelas Resoluções CNE/CEB Nº 1, de 3/4/2002 e Nº 2, de 28/4/2008, o Conselho Municipal de Educação (CME), gestão do prefeito Nelson Trad Filho (2006 – 2010), conhecido como Nelsinho Trad, na época do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), publicou a Deliberação CME/MS Nº 960, de 10 de setembro de 2009, que dispõe sobre a organização, credenciamento e autorização de funcionamento da educação básica nas escolas do campo do Sistema Municipal de Ensino, que vigorou até abril de 2020 e foi revogada pela Deliberação CME/CG/MS Nº 2.526/2021.

Conforme a Deliberação CME/CG/MS Nº 2.526/21, a Educação do Campo atende a população localizada nas áreas rurais, como destaca o art. 3º:

Art. 3º As escolas do campo destinam-se ao atendimento escolar da educação básica para a população do campo, nas mais variadas formas de produção da vida.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diversidades entre as populações atendidas quanto à atividade econômica, ao estilo de vida, à cultura e às tradições.

§ 2º As crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, residentes no campo, terão direito ao acesso à educação básica.

§ 3º O atendimento para a população do campo será realizado sob a ótica do respeito à diferença e do direito à igualdade, primando pela qualidade da educação escolar na perspectiva do acesso e da inclusão às especificidades.

§ 4º As populações do campo que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos, no ensino fundamental, em idade própria, deverão ser atendidas, mediante procedimentos adequados, na modalidade da educação de jovens e adultos.

A deliberação acima encontra-se vigente, é específica para as escolas do campo da rede municipal, orienta sobre a exigência da elaboração da proposta pedagógica e o regimento escolar e normatiza quais órgãos deverão aprovar esses instrumentos. A SEMED realiza encontros e formação sobre a Educação do Campo, mas até o ano de 2021 não constava nenhuma Resolução ou legislação específica publicada sobre a temática da Educação do Campo.

Não podemos deixar de registrar aqui que foi no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva que o Ministério da Educação criou cursos de Licenciatura em Educação do Campo, através da política de editais. Esses cursos foram iniciados em 2008 e incorporados no Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO) e, em

2012, no governo da ex-presidente Dilma Rousseff (JESUS, 2015). Dessa forma, em 2008, a UFMS participou do Edital SECAD 01/2008, a qual passou a ofertar o Curso de Especialização em Educação do Campo (2009-2011) na modalidade semipresencial, com o apoio na época da SECAD e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O objetivo principal do curso foi a formação em nível de pós-graduação *lato sensu* de professores/as da rede pública que atuavam no campo, os quais visavam à ampliação de suas capacidades técnica e políticas no processo de qualificação do ensino-aprendizagem nas escolas do campo para compreender o processo histórico, os fundamentos teóricos práticos da Educação do Campo. Pretendiam, assim, uma atuação qualitativa nas escolas junto com as populações e movimentos sociais do Campo, possibilitando o aprofundamento dos debates sobre as políticas, os princípios e concepções da Educação do Campo.

No exercício da minha função como inspetora escolar da Secretaria Municipal de Educação, tenho sob minha responsabilidade escolas urbanas, escolas do campo e escolas particulares. Estas últimas supervisionamos apenas na etapa da educação infantil (a partir do ensino fundamental, a competência é do supervisor do estado). Em função dessa prerrogativa, busquei me especializar, me preparar melhor, na Educação do Campo com intuito de fornecer orientações mais embasadas para os docentes que trabalhavam na zona rural e contribuir de alguma forma com as atividades dos diretores.

Nessa direção, embora não atuando diretamente em sala de aula, tornei-me aluna do curso em questão, tendo a oportunidade conhecer os estudos produzidos na temática educação no campo e das lutas dos movimentos sociais. A partir desses novos conhecimentos ocorreu “meu despertar” para o mundo, levando-me a repensar e avaliar meus (pré) conceitos, assim como me apropriar de outros, como os valores culturais.

Entre estudos e trabalho, constatei que a maior parte do que aprendia sobre a Educação do Campo, não acontecia na prática nas escolas do município de Campo Grande/MS as quais eu visitava enquanto técnica. Diante disso, passei a questionar minhas chefias, situação essa que acredito passou a incomodá-las, mesmo assim permaneci na resistência e mais motivada a continuar os estudos e a buscar a efetivação na prática.

No período de 2012-2014 foi ofertada pela UFMS a segunda turma do Curso com polos presenciais nos municípios de: Água Clara, Bataguassu, Bela Vista, Camapuã,

Costa Rica, Miranda, Porto Murinho, Rio Brilhante e São Gabriel do Oeste, certificando 275 especialistas em Educação do Campo. Nessa segunda oferta, participei como tutora à distância responsável pelo polo de Miranda, participando de onze encontros presenciais. Na sequência, do período de 2014-2016, o curso foi desmembrado em dois, ambos à distância: Curso de Especialização em Educação do Campo (UFMS/SECADI/CAPES) e Curso de Especialização em Educação Básica do Campo (UFMS/SECADI/FNDE), certificando 247 especialistas.

A parceria com o FNDE possibilitou a oferta também em municípios de todo o país que não possuíam Polos de Apoio Presencial da UAB. No caso de Mato Grosso do Sul, a UFMS firmou parcerias nos seguintes municípios: Bela Vista, Costa Rica, Campo Grande, Paranaíba, Ponta Porã, Rio Brilhante, São Gabriel do Oeste e Três Lagoas. Novamente participei como tutora à distância, sendo responsável pela turma de Paranaíba. Foi o período em que houve maior número de formação inicial e continuada por meio do PRONACAMPO, que foi instituído em 20 de março de 2012, para disciplinar as ações de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola (BRASIL, 2013).

Esse programa foi estruturado a partir do decreto nº 7.352, assinado pelo presidente Lula no ano de 2010. O decreto dispunha sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010a) previu a formação de professores de escolas rurais, adequou o calendário escolar adaptado às particularidades de cada local, reconheceu a importância da pedagogia de alternância (BRASIL, 2010b), e atribuiu:

[...] ao governo federal a responsabilidade de criar e implementar mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação na área rural. Propõe o enfrentamento de quatro problemas: redução do analfabetismo de jovens e adultos; fomento da educação básica na modalidade jovens e adultos integrando qualificação social e profissional; garantia de fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico para as escolas; promoção da inclusão digital com acesso a computadores, conexão à internet e às demais tecnologias digitais (BRASIL, 2010b, p.1).

Segundo Brasil (2013), o PRONACAMPO foi organizado a partir do decreto nº 7.352/2010, dentro de um conjunto de ações direcionadas:

[...] ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013, p. 3).

Foi por meio do PRONACAMPO que a UFMS abriu e disponibilizou o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, criado em 2013, por meio de ação integrada entre: Secretaria de Educação Superior (SESU); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia, (SETEC). O curso foi desenvolvido em 4 anos na modalidade presencial, em Regime de Alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, atendendo o que estabelece o PROCAMPO.

Segundo Brasil (2013), o curso de habilitação para professores foi previsto com organização curricular em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade. Foram habilitados em “docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias” (BRASIL, 2013, p. 10). A sociedade participou da construção da proposta pedagógica deste curso, que teve como base a realidade dos sujeitos do campo e quilombolas.

A experiência que eu vivi com a especialização e como tutora contribuiu muito na minha atuação profissional em atendimento às escolas do campo. Recordo que na época atendia uma escola das mais distantes, e ao conversar com o diretor, este me informou que um dos grandes problemas na região era que em períodos de chuvas no início do ano letivo ficava muito prejudicada a passagem dos transportes escolares; às vezes, conforme o volume de águas sob as pontes era inviável a travessia, e o que seria interessante era se as aulas iniciassem no mês de março e não no mês de fevereiro, como era previsto no calendário escolar.

Diante de tal situação, comentei que havia estudado as legislações que permitiam a flexibilidade no calendário escolar no que tange às especificidades das escolas do campo, e então, entusiasmada pela ideia de colaborar com o desenvolvimento da escola, fui até minha chefia imediata na SEMED e expliquei toda a situação. A resposta foi que não seria possível elaborar um calendário escolar diferenciado para uma escola, pois isso

afetaria todo o planejamento financeiro e a organização estrutural, e que não adiantava insistir.

Todavia, não contente, e não admitindo essa situação, fui tentar falar com a chefia superior; no entanto, era difícil conseguir um horário, pela agenda de atividades de trabalho que ela possuía, mas um dia encontrei-a pelos corredores e falei sobre toda a situação e as dificuldades que a escola tinha em atender os alunos. Talvez poderíamos resolver elaborando um calendário escolar próprio, o que era permitido pelas legislações vigentes. Ela me olhou sério e perguntou: “Está no papel?” Respondi que “sim”, e ela disse: “Então que continue!”, virou-se e saiu. Confesso que fiquei decepcionada. Registro que essa equipe de chefia não se encontra mais em exercício na SEMED. Notamos nessas ações o estabelecimento do *status quo*, uma das estratégias coloniais eurocêntricas. Essas ações são herdadas e se assentam na conservação do modelo de dominação colonial moderno, perpetuando-se na elite opressora, que se favorece da colonialidade reproduzindo-a (FREIRE, 2016).

Uma outra forma de contribuição da minha parte foi incentivar os docentes a participar da segunda turma de especialização do campo, curso ofertado pela UFMS. Essa participação dos docentes favoreceu o debate com a SEMED que implantou políticas públicas, as quais culminaram em algumas mudanças como: nos encontros de formação, estudo de textos de autores que trabalham com a temática Educação do Campo e mudança da matriz curricular, que antes era padronizada.

Devido à minha experiência com a Educação do Campo e mais a pesquisa de doutoramento, foi-me dada a responsabilidade, juntamente com outros técnicos, de reformular o regimento escolar das escolas do campo, trabalho esse realizado em 2019. Em 2021, na Rede Municipal o regimento é diferente e atende algumas especificidades como: regulamentação do alojamento para professores na Escola Oito de Dezembro. Por ser a escola mais distante (120 Km), os professores, coordenadores e direção passam a semana lá e voltam para casa nos finais de semana; o horário é diferenciado em relação às escolas urbanas e, quando a escola tem um número reduzido de alunos, são organizadas salas multisseriadas do primeiro ao quinto ano ou do sexto ao nono ano. Quanto à matriz curricular, foram acrescentadas práticas do campo e matemática aplicada ao campo para todo o Ensino Fundamental; mas com as mudanças de governo foram feitas modificações e o único componente curricular diferenciado, observado até o ano de 2021, no currículo é

Ciências do Campo, conforme é apresentado na figura 3, esse componente é ministrado no sexto, sétimo e oitavo anos do ensino fundamental. Nos anos iniciais, o currículo é igual ao urbano.

Figura 3: Componente curricular das escolas do campo do município de Campo Grande/MS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	
	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
			Iniciação aos Estudos Literários
		Arte	
		Educação Física I	
		Educação Física II	
		Língua Inglesa I	
		Língua Inglesa II	
	MATEMÁTICA	Matemática	Matemática
			Experiências Matemáticas
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	
		Tópicos de História Regional	
		Geografia	
		Geografia Regional	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	Ciências
Ciências com Ênfase em Química			
Ciências com Ênfase em Física			
Ciências do Campo			

Fonte: SEMED (2021)

Segundo a direção da Escola Darthesy, não existe um documento oficial da SEMED explicando o componente curricular Ciências do Campo. Como não existe uma orientação do que e de como trabalhar, para não ficar parados, o coordenador juntamente com os professores da área de ciências da natureza fizeram por conta própria uma adaptação das habilidades da BNCC, currículos da SEMED e o que é circunstancial ao local, ao campo. Os professores seguem aguardando os referenciais da ciência do campo, mas continuam trabalhando como conseguem. Segundo a SEMED, ainda se está fazendo reuniões e estudos para definir junto com as escolas os conteúdos e as habilidades de cada um.

Em 2021, os conteúdos do componente curricular Ciências do Campo foram distribuídos da seguinte maneira pelos professores:

Sexto ano:

1º bimestre: Recursos renováveis e não renováveis;

2º bimestre: Noções de manejo e conservação do solo;

3º bimestre: Biodiversidade do Mato Grosso do Sul;

4º bimestre: O crescimento das cidades – causas e consequências.

Sétimo ano:

1º bimestre: Estudo das águas;

2º bimestre: Contaminação das águas;

3º bimestre: Atividades e o campo;

4º bimestre: Alimentação saudável.

Oitavo ano:

1º bimestre: Processo de implantação de hortas;

2º bimestre: Manejo correto para criação de animais;

3º bimestre: Evolução tecnológica de produção;

4º bimestre: Produção de alimentos.

Não pretendemos aqui fazer uma análise desses conteúdos, mas sim mostrar o que é trabalhado em cada bimestre no sexto, sétimo e oitavo ano dentro do componente curricular Ciências do Campo, mostrando assim que apenas a implantação de um componente curricular diferente não dá conta de todas as especificidades da Educação do Campo.

Sobre a legislação Municipal, entre os anos de 2010 a 2015, foi um período sem avanços, visto que houve vários embates na disputa pelo cargo de prefeito. Em menos de um ano, o vice assumiu o cargo, e logo depois o prefeito retornou. Depois o vice-prefeito assumiu a prefeitura por meio de mandato judicial. Os vereadores tomaram partido, alguns ficaram do lado do vice-prefeito e outros do lado do prefeito, não sendo aprovado nenhum projeto na Câmara dos Vereadores. Houve muitas situações de denúncias, sentenças judiciais e muitas greves por não cumprimento do piso salarial e

inchaço da máquina pública, entre outros problemas¹¹. Foi um período atípico na política do município; a única política educacional aprovada foi o Plano Municipal de Educação (PME), de 2015 a 2025.

O PME possui metas e estratégias específicas da educação básica das escolas municipais. A Educação do Campo é mencionada apenas para assegurar o transporte escolar gratuito aos alunos. Já no PEE/MS, embora sem destaque, a Educação do Campo é mais citada que no PME. O PEE não só garante o transporte dos alunos, como também a ampliação de cursos de formação para os professores que atuam na Educação do Campo.

O PME propõe diretrizes que visam superar as fragilidades e problemas no ensino, no entanto em relação a Educação do Campo; apenas há destaque na Meta 7 que trata da qualidade, como podemos observar:

7.13 assegurar transporte gratuito para todos (as) os (as) alunos (as) da Educação do Campo, quilombolas e indígenas, na faixa etária da educação escolar obrigatória e na Educação de Jovens e Adultos (EJA);

7.14 desenvolver proposta curricular alternativa para atender a população do campo, quilombolas, negras e indígenas, de acordo com as especificidades locais, nos 3 (três) primeiros anos de vigência deste PME;

7.26.2 garantir a reestruturação e aquisição de equipamentos com o intuito a atender a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas, quilombolas e negras;

7.26.4 assegurar a articulação entre os ambientes escolares e comunitários no contexto da educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes, comunidades indígenas, quilombolas e negras, com atendimento em educação especial;

7.27.1 implantar e implementar currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar às escolas do campo, com vistas às diretrizes nacionais para a educação básica do campo valorizando a vida no campo e oportunizando condições para continuidade em sua formação acadêmica e profissional;

7.27.2 criar programas de incentivo e valorização da identidade e cultura da população do campo, comunidades indígenas, quilombola e negras;

7.27.3 fortalecer práticas socioculturais da população do campo, quilombola e negra;

7.27.5 produzir e disponibilizar materiais didáticos específicos para atendimento da população do campo, quilombola, negra, indígenas e aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, respeitando as especificidades;

7.32.1 implantar sistema de avaliação que considere as especificidades da educação especial, da população do campo, comunidade indígena, quilombola e negra; (CAMPO GRANDE, 2015, p. 36-39)

¹¹ Para saber mais consulte: <https://diarionline.com.br/?s=noticia&id=68391>.

O PME contempla 20 metas, e para cada meta uma variedade de estratégias; como podemos perceber, não especifica nada para a Educação do Campo, populações tradicionais, populações itinerantes, comunidades indígenas, quilombolas e negras; todas são tratadas como um único bloco.

Baseados nas informações obtidas na legislação, observamos que não há nada específico para a educação no campo, porém o PME apresenta metas a ser atingidas pela Educação do Campo no município. Dessa forma, perguntamos à Chefe de Divisão de Educação e Diversidade, a sra. Aquidauana, que é doutora em Desenvolvimento Local, se em sua opinião há falta de políticas públicas para a Educação do Campo.

Entendemos, por meio da fala da professora Aquidauana, que ela não compreende muito do assunto e, embora não consiga pensar na elaboração de políticas públicas para a educação do campo, entende que estas são importantes na garantia de direitos.

Não só para o campo né, eu vejo assim que sempre vai faltar em tudo quanto é lugar, na rural, também no campo, também todos os assuntos faltam sempre alguma coisa que possa está ajudando, que possa está interagindo, são coisas que nós vamos galgando com o trabalho. Com o tempo aí vão surgindo novas prioridades, vão surgindo novas políticas para apoiar, para assegurar, para garantir, sabe, então digamos assim vamos estar buscando. Agora essa busca pela política isso é feito com trabalho se você fica estacionado e não procura crescer, não procura trabalhar dentro daquilo ali entendeu. Essa busca nunca vai surgir e sempre vai ter novas leis, novas políticas de apoio porque é natural esse crescimento, e o crescimento deve acontecer, tem que acontecer, e acontece quase que naturalmente (Entrevista realizada com a professora Aquidauana em novembro de 2020).

A professora Aquidauana também explicou como ocorre a política de formação para os docentes que atuam nas escolas do campo.

Nós temos várias parcerias, para atender, para inovar. Nós temos parceria com curso de graduação de Educação do Campo da Universidade Federal, temos parceria com a Embrapa, nós temos parceria com Sebrae. São parcerias que procuram dar Inovação, que nos auxiliam para esses professores estarem inovando, porque não basta você simplesmente eu professora Aquidauana, eu não tenho vocação nenhuma e não tenho preparo para atender o campo, então quando você sente essa vocação, por que tem que ter vocação para trabalhar nas escolas do campo, sim! Sempre o preparo é renovado está estudando sempre é importante então o que acontece, quando você recebe esse auxílio, essa parceria só tende a

crescer né, então eu tenho que ter o perfil desse professor se ele tem perfil para ser professor do campo ou não, não é assim eu quero dar aula no campo por que ganha mais, eu quero por que minha mãe sempre morou na fazenda (Entrevista realizada com Aquidauana em novembro de 2020).

Embora a pergunta não tenha sido respondida mais diretamente, de uma forma mais clara, como esperávamos, sabemos que nem tudo que está escrito de fato é praticado; queremos dizer com isso que, por mais que a SEMED tenha um plano de formação em parceria com universidades, isso por si só não garante que os professores promovam práticas pedagógicas em conformidade com a filosofia da Educação do Campo. As ações da SEMED poderiam ser mais efetivas; ainda assim, percebemos um certo empenho em fazer o que está em seu alcance para proporcionar aos docentes as formações que agregam valor ao conhecimento produzido no campo, como mostra a resposta da gestora.

Ainda sobre as formações, o professor Anastácio, que atua como técnico do NEC na SEMED (ele é contratado), nos explicou como funcionam e em quais autores se fundamentam:

Miguel Arroyo né que é uma pessoa que tem tido uma contribuição muito grande, então é o nosso principal teórico, a Mônica Molina, a Caldart né, além desses nós utilizamos algumas orientações de autores que fundamentais como o Seberval que é da UFMS, a professora Rosemeire da UFMS, mas nós nos baseamos muito nesses três primeiros, Arroyo, Caldart e Molina. A secretaria nós entendemos o currículo parte do local então a secretaria de educação respeita muita política da Educação do Campo né [...] nós buscamos fazer um estudo com a escola, mas principalmente com a comunidade para adequar o pensar [...] (Entrevista realizada com Anastácio em dezembro de 2020)

A resposta do professor Anastácio mostra que ele possui conhecimento sobre as produções e discussões a respeito da Educação do Campo, as quais fundamentam e direcionam as ações da SEMED. Mas quando perguntamos aos docentes que receberam a formação da SEMED, quais textos trabalhados lhes chamaram mais a atenção, a resposta foi a seguinte:

Arroyo, mas não lembro exatamente o texto que a gente trabalhou ou alguma literatura dele, mas me lembro que na época que a gente fez a formação me chamou a atenção, agora não sei especificar para você o que me chamou a atenção, mas me lembro bem da descrição de uma teoria dele lá que eu gostei bastante (Entrevista realizada com Maracaju em dezembro 2020).

[...] olha eu tive uma formação a pouco tempo né, e estudamos uma seleção de autores, que tratam até desse tema da luta do campo, o Arroyo, mas o que me chama atenção eu gosto muito dele que me chama atenção é que ele valoriza principalmente os educandos e incentiva o professor a dar meios para o aluno para alcançar a carência que o aluno tá tendo na aprendizagem ou dificuldades informações né e ele tem esse diálogo com professor né eu gosto principalmente dele (Entrevista realizada com Ivinhema em fevereiro de 2021).

Paulo Freire influenciou diretamente na minha decisão em escolher trabalhar em uma escola do campo, pois pensava muito além do seu tempo e é assim que eu encaro as atividades cotidianas do homem do campo (Entrevista realizada com o professor Bonito em setembro de 2020)

Por meio dessas respostas, percebemos que os docentes lembram dos nomes dos autores utilizados na formação, porém a filosofia desses autores a respeito da Educação do Campo, não foi apropriada pelos docentes que acabam fornecendo respostas vagas, o que compreendemos ser o resultado de seus contextos formativos, seja na academia ou na própria sociedade. Dessa forma, refletimos que, se o docente não possui em profundidade os fundamentos que direcionam a Educação do Campo, na prática ela não tem sido trabalhada com os alunos em suas escolas.

Segundo Arroyo (2007, p. 167):

[...] nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos.... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo.

A partir disso, entendo que o docente precisa estar junto com a comunidade, se sentir pertencente ao lugar, conhecer a realidade e as necessidades das famílias, para discutir Educação do Campo; deve-se primeiro pensar o que é o campo, qual é o sujeito do campo, então esse sujeito do campo tem sua realidade, sua vida a partir da terra, é esse sujeito da Educação do Campo. É preciso discutir território, modo de vida camponês, movimentos sociais, trabalho, residência, subalternidade de educação; estes são temas

inerentes à Educação do Campo, e assim se poderá desenvolver um trabalho na escola com a comunidade.

Também perguntamos ao professor Anastácio, técnico do NEC/SEMED, se a educação realizada na zona rural é diferenciada, e obtivemos a seguinte resposta:

Sim, tem que ser uma educação diferenciada por causa da localidade né, então nós temos algumas atividades específicas do campo como o manejo de animais, como a criação, ao trabalho com hortas, porque a realidade daqueles alunos é diferente da realidade dos alunos da Escola Urbana (Entrevista realizada com Anastácio em dezembro de 2020).

Embora a situação relatada ocorra apenas na escola agrícola, sabemos que nas demais escolas isso não acontece. Como já dissemos, o currículo das escolas da zona rural apresenta apenas um componente curricular que não está no currículo das escolas urbanas, que é Ciências do Campo. O técnico Anastácio explica que a SEMED busca pensar uma matriz curricular com os docentes, mas:

[...] principalmente com a comunidade para adequar o pensar uma matriz curricular, mas todos os componentes que são relacionados ao campo. Dou exemplo de Ciências do Campo, ela é pensada a partir do saber do aluno, dos alunos daquele local, então quando eu tenho na matriz Ciências do Campo a experiência do meu aluno de uma das escolas pode ser diferentes né, do outro aluno, mas enfim quando somadas ele dá oportunidade, dos conhecimento para se agregar a um terceiro então nós sempre pensamos na Matriz ou pensamos as disciplinas em valorizar esse conhecimento prévio do aluno, como nós temos escola agrícola então, nós adequamos né, é os conhecimentos desses alunos, mas a partir de almejo da comunidade (Entrevista realizada com Anastácio em dezembro de 2020)

Nota-se na fala do técnico Anastácio que ele compreende como a Educação do Campo deveria funcionar, assim como conhece suas especificidades e a importância de levar isso em consideração para a efetivação da educação de qualidade na zona rural.

Para Candau (2008, p. 13):

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação.

Nessa citação, Candau (2008) pondera que a educação não está dissociada das questões culturais da sociedade, e conseguimos ver no relato do técnico Anastácio que ele compreende a importância de levar em consideração a cultura e os conhecimentos prévios dos alunos na educação. Assim também se deve considerar e respeitar que cada comunidade possui suas especificidades culturais.

[...] cada escola tem uma especificidade, e cada escola tem uma maneira de conduzir a Educação do Campo em consonância com a comunidade escolar, por mais que todos estão no campo, existem algumas especificidades, por exemplo, as salas multisseriadas, as escolas agrícolas e as do campo, são escolas que atendem uma especificidade cultural. Então se pensar em unificar uma matriz eu acredito que no momento nós estamos em construção de uma aproximação das matrizes curriculares. Gostaria de ressaltar, que elas estão assim: quatro matrizes diferenciadas, mas muito próximo todas com aproximação muito grande para que quando um, digo para que quando um aluno passe com uma transferência para outra escola do campo. Ele não seja prejudicado então são matrizes muito próximas, mas com algumas especificidades locais (Entrevista realizada com Anastácio em dezembro de 2020).

Geralmente os gestores tentam mostrar que estão cumprindo o que está escrito, mas na prática a realidade é outra. A diferença existente na matriz curricular está no acréscimo de um ou dois componentes curriculares diferentes, os demais componentes são iguais ao currículo urbano. É melhor um ou dois componentes diferentes do que nada, e como já dito, embora em passos lentos, a SEMED tem pensado numa educação diferenciada para as escolas da área rural. Infelizmente o sistema é complicado, visto que a cada mudança de prefeito uma nova equipe é composta, deixando para trás o trabalho realizado até o momento e começando novas ações, que geralmente são contraditórias em relação às antigas.

Ainda sobre as atividades da SEMED em relação à Educação do Campo, conversamos com os técnicos Dourados e Sidrolândia. Dourados tem 36 anos e é formado em Pedagogia, é contratado, está trabalhando na SEMED e tem cinco anos de experiência no magistério. Sidrolândia tem 31 anos, é formada em Letras, também é contratada, está trabalhando na SEMED e no noturno atua como professora da Educação do Campo pela primeira vez, num distrito do município. Sidrolândia tem oito anos de experiência no magistério. Os dois também atuam juntamente com o professor Anastácio, como técnicos

da SEMED; dos três, apenas Anastácio tem especialização em Educação do Campo e está atuando na SEMED há três anos.

Na entrevista com os técnicos, estes nos relataram sobre a importância da mudança de nomenclatura de educação rural para Educação do Campo. Para Sidrolândia foi uma mudança para melhor, embora não tenha conseguido explicar direito seu ponto de vista.

Eu acho que campo é mais aberto é mais amplo que rural, rural ficou uma coisa muito ali e o campo as escolas do campo elas são... (pausa), não são somente... (pausa) é como você falou escola rural que você imagina só aquilo ali, a comunidade. Aquela comunidade, quando você fala campo você abre um leque de oportunidades de diferença, dá um outro olhar, você olha aquele grupo com uma visão mais... (Entrevista realizada com Sidrolândia em novembro de 2020).

Notamos que a técnica estava com muita dúvida, e sem argumentação não conseguiu responder à pergunta. Nesse sentido, a técnica Sidrolândia, por maior que fosse a vontade em colaborar com o Núcleo de Educação do Campo, não possuía uma prática docente e nem conhecimento suficiente a respeito da pasta para contribuir com a equipe.

Geralmente, nos órgãos públicos os cargos são indicados politicamente e ocupados por pessoas sem competência técnica para cumprir o que é exigido da função. A cada mudança de governo, toda a equipe é trocada por conta desses cargos de confiança e cargos políticos, desestruturando toda uma organização já construída, para começar com uma nova equipe. Esses cargos são usados para fazer manobras por meio das relações de poder. As pessoas contratadas ficam amarradas pelos cargos na incumbência de cumprir as determinações da chefia, ou seja, o interesse das classes dominantes. É realizado um “jogo político”, atendendo a maioria dos interesses da elite dominante e alguns interesses da classe dominada, para que assim possam ser eleitos novamente como representantes do “interesse geral do povo” (POULANTZAS, 2000).

Também procuramos saber sobre os cursos de formação, os autores que fundamentam os cursos, sobre o currículo, os desafios enfrentados a rotina de trabalho e projeto político pedagógico.

A formação de docentes é realizada de acordo com um calendário próprio da Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais (SUPED). Segundo relato da professora Ivinhema, a SEMED, anteriormente, oferecia a mesma formação para todos os

docentes da rede, independentemente de ser uma escola urbana ou do campo, mas em 2021 isso mudou

[...] a SEMED oferece bons cursos, porém por exemplo nós professores que já estão há mais tempo, ou é da rede ou é do campo tem que ser o conteúdo específico para o professor do campo, isso já começou a mudar né, mas um tempo atrás não, era uma formação para todos né, era agendado por escola, a escola vai ter um dia, mas o conteúdo abordado o tema era um para todas não tinha para separação de escola do campo, agora já tem né, por isso que eu falo que mudou bastante melhorou bastante e se você me perguntar se é um tempo atrás eu ia falar que não estava contribuindo, mas agora eu acredito que já contribui (Entrevista realizada com Ivinhema em fevereiro de 2021).

Segundo Arroyo (2007), é histórica a falta de hábito em formular políticas públicas assim como não há uma prática de formação de docentes cujo foco seja a Educação do Campo. Isso não é diferente no município de Campo Grande, como mostra a professora Ivinhema. Os professores que atuavam nas escolas da área rural estavam se especializando em Educação do Campo, curso oferecido pela UFMS. Cansados de participar de uma formação voltada para a educação urbana, pois já tinham a experiência de trabalhar nas escolas do campo e por não saber como lidar com da Educação do Campo, por volta de 2010, passaram a questionar e a reivindicar formações específicas para os educadores das escolas do campo.

De acordo com Dourados, atualmente ocorrem quatro formações durante o ano letivo e as escolas são separadas em seis grupos; a cada dia são atendidos dois grupos, de forma que são três dias para atender os seis grupos. Geralmente as formações ocorrem na segunda-feira ou na sexta-feira, pois a maioria dos professores, em decorrência do fim de semana, já está na cidade, o que evita ir para escola para depois retornar para a formação em outro dia.

Segunda ou sexta ou quando tem formação quinta ou sexta, ou segunda e terça por que pra não ter problema do professor ir na escola por que é longe e depois tá voltando depois na semana , então lá ele já fica aqui e depois da formação ele pode ir embora para as escolas , por que tem escolas que é próximo né, por mais que seja do campo , mais próximo da área urbana, mas tem escolas que nem a Oito de Dezembro que é muito longe não tem como o professor estar deslocando e de voltando no mesmo dia pra escola (Entrevista realizada com Dourados em novembro de 2020).

Segundo o técnico Dourados, as formações são embasadas em vários autores, mas há uma predominância em Arroyo e Paulo Freire; com relação ao PPP, Dourados

menciona que cada escola faz o seu e envia para a SEMED, no setor pedagógico para que avaliem e contribuam em algum ponto. O setor da SUPED¹² elabora um modelo da proposta pedagógica e envia para as escolas criarem os seus. Se a escola solicita ajuda para a construção do PPP, os técnicos auxiliam com formações.

É conforme solicitado pela escola, por que na verdade já vem pronto o projeto político pedagógico só se tiver alguma contribuição realizamos formação para professores fazemos algumas parcerias né (Entrevista realizada com Dourados em novembro de 2020).

Como técnica da SEMED, acrescento à fala dos colegas que orientamos os gestores que nas escolas realizem reuniões de estudos com os pais, alunos, enfim com toda a comunidade externa e interna, a fim de viabilizar a elaboração da proposta pedagógica, que contemple as necessidades da escola e da comunidade em relação ao processo educativo.

Somando a isso, tenho a compreensão que os sujeitos do campo possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas e todo sujeito individual ou coletivamente tem relação de pertença com a escola. Em outras palavras, o Projeto Político Pedagógico para as escolas do campo visa “[...] vincular a escola com a vida” (CALDART, 2012, p.34). Com base nos estudos do grupo M/C, acredito que o projeto político possa ser pensado de forma decolonial por meio de perspectivas outras, que de fato considerem outras alternativas epistemológicas, favorecendo saberes outros, na direção de um outro mundo possível.

Quanto ao currículo da Educação do Campo, Sidrolândia acredita que o currículo diferenciado da Educação do Campo oferece a oportunidade para o aluno escolher ir para a cidade para trabalhar ou continuar seus estudos, ou ficar e viver no e do campo.

[...] a gente tem uma visão de campo muito fechado, quando você entra aqui você percebe como é tem um trabalho voltado ao campo, voltado para a comunidade... aahhh quando vi... ah quando vi todo o referencial eu falei nossa! É totalmente diferente do que eu imaginava então tem todo um direcionamento para quem quer trabalhar lá no campo ou pra quem quer ter uma vida depois trabalhar na cidade tem base... entendeu se tá lá na escola tendo uma base, pra que você possa amplamente para você ir pra fora do campo ou continuar mesmo na lida do campo, então é um currículo muito bom eu não tinha... não imaginava que era assim

¹² A SUPED é composta por uma equipe, onde cada técnico é responsável por um componente curricular, cada um contribui na sua área de conhecimento.

depois que eu fui olhar foi que eu entendi que tem todo esse todo trabalho (Entrevista realizada com Sidrolândia em novembro de 2020).

Dourados diverge de Sidrolândia e complementa dizendo que embora cada escola possui a sua realidade, o aluno estará apto a estudar e compreender o conteúdo em qualquer escola da Rede, pois o currículo também é pensado para os alunos que mudam de escola, para que se adaptem e não tenham prejuízo com relação ao conteúdo.

Não é assim, apesar que cada escola seja do campo cada uma tem sua realidade de escola do campo, nosso trabalho aqui é como o aluno aprende em uma escola, a gente pode ver na área urbana o que ele aprendeu em uma escola do campo, se por um acaso tem muita rotatividade de trabalho, emprego o que ele aprendeu em uma escola pode em outra escola, pode quando sair de uma unidade possa dar continuidade em outra escola. Esse trabalho em conjunto a gente tenta realizar para o aluno não sair prejudicado caso ele mude de uma unidade escolar (Entrevista realizada com Dourados em novembro de 2020).

O que nos chamou a atenção nessas falas foram as palavras: trabalho e lida, o centro (cidade) X a periferia (campo); há um juízo de valor implícito, em que a cidade é melhor do que o campo, a cidade é civilizada e o campo não. Se você está na cidade, a palavra é trabalho e denota algo sem sofrimento, se você está no campo a palavra é lida e denota um serviço pesado, de sol-a-sol, sofrido.

É interessante como a colonialidade está intrínseca em todos nós, e não percebemos isso em nossa fala. Para Quijano (2010, p. 84), a colonialidade é “[...] mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas, foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado”. A colonialidade é uma ideia de superioridade que ficou enraizada dentro de nós, a ideia baseada no eurocentrismo, segundo o qual o homem branco heterossexual é superior, e quem está fora desse padrão deve ser enquadrado ou excluído.

Quanto ao currículo é necessário enquadrar os alunos, todos devem ter uma mesma base curricular para se sair bem em qualquer escola da Rede. Mesmo que não tenham dito isso com essa intenção, a análise da situação através das teorias pós-coloniais nos leva a analisar o problema por esse viés, pois é uma forma do sistema/mundo/colonial “criar identidades homogêneas por meio de políticas de subjetivação” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 91), não importando as diferenças culturais.

Levando isso em consideração, Candau (2011, p. 242) pondera:

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

Logo, numa perspectiva epistemológica, isso significa que a colonização se apresenta com uma nova roupagem: a produção de conhecimento padronizado para a dominação.

Com relação aos desafios enfrentados na função de técnicos em atendimento às escolas do campo, Dourados menciona a dificuldade de transporte nas estradas de chão e na *internet*, pois muitas vezes não conseguem atender as escolas porque os carros estão quebrados ou as estradas interditadas, principalmente na época das chuvas, e se houvesse *internet* poderiam auxiliar a distância quando o transporte não fosse possível. O trabalho é realizado, mas os técnicos não conseguem realizar o acompanhamento nas escolas da forma como idealizam e desejam, registrar-se que a partir de 2021, a técnica Sidrolândia não se encontrava mais no setor Divisão de Educação e Diversidade.

Encontra-se à frente da Prefeitura Municipal de Campo Grande, no ano de 2021, o sr. Marcos Marcello Trad (desde 2016) - Partido Social Democrático (PSD). Em sua gestão, foi lançado o Decreto vigente Nº 13.938, de 18 de julho de 2019, o qual dispõe sobre a classificação de unidades escolares da zona rural em escolas do campo, sendo no total oito escolas e quatro extensões, conforme a tabela 2, abaixo:

Tabela 2: Escolas do Campo no Município de Campo Grande/MS

	Escolas	Extensões
1	Escola Municipal Agrícola Barão do Rio Branco	-----
2	Escola Municipal Leovegildo de Melo	Nome: Jacinto Matias Freire Local: Fazenda Santa Terezinha – MS 40
3	Escola Municipal Oito de Dezembro	Nome: Prof. ^a Onira Santos Rosa Local: Fazenda Camboura – KM 55 Nome e Local: Fazenda Santa Maria – KM 75
4	Escola Municipal Orlandina Oliveira Lima	-----
5	Escola Municipal José do Patrocínio	Nome: Manuel Gonçalves Martins Local: Chácara Araponga, Guamelera –KM 455
6	Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha	-----
7	Escola Municipal Isauro Bento Nogueira	-----
8	Escola Municipal Agrícola Gov. Arnaldo Estevão de Figueiredo	-----

Fonte: DIOGRANDE (Diário Oficial do Município de Campo Grande) Nº 5.629 de 19/07/2019

Podemos observar pela tabela 2 que, pela denominação das escolas, a maioria recebeu seu nome conforme as fazendas onde se localizam ou dos proprietários, como forma de homenagear o “benfeitor”, marcando a colonialidade. Quanto a esses benfeitores, FREIRE (1987) nos lembra que são falsamente generosos, pois, na verdade, sempre existe um motivo por trás que os beneficia, e nesse caso é a permanência dos empregados em suas fazendas, que trabalham muito por míseros salários.

Em 20 de novembro de 2019, por meio do Decreto Nº 14.063, criou-se a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada num Distrito; foi a primeira dessa categoria a ser classificada como escola infantil do campo, ofertando a etapa de creche a crianças de 4 meses a 3 anos de idade; no ano de 2020, encontrava-se com 68 crianças matriculadas.

Quanto às gratificações para os docentes atuantes em escolas do campo, houve uma alteração, que antes variava entre 20% e 50%, dependendo da distância. Por meio do Decreto 13.179 de 1 de junho, 2017, para contenção de gastos, a gratificação passou a ser de 20% para todos. Porém, os docentes organizaram-se e realizaram movimentos a fim de manter seus direitos e garantir a qualidade de trabalho, uma vez que contestaram que o deslocamento até as escolas envolve gastos com combustível, manutenção de veículos e risco de acidentes devido ao fato de as rodovias possuírem tráfego intenso e em muitos locais estarem com trechos não pavimentados.

Em função de toda essa argumentação e reivindicações dos docentes no ano de 2018, a gratificação passou a ser de 50%, independentemente da distância em que se localiza a escola, porém não existe nada em termos de legislação, ou seja, de decreto ou lei que garanta a permanência dessa gratificação ao docente. A gratificação de 50% nada mais é do que um instrumento de manobra, visto que talvez a qualquer momento a mesma pode ser retirada dos salários dos docentes, principalmente se as intenções políticas almejadas por nossos candidatos não forem alcançadas. Para Quijano (2005, p. 118), isso é uma forma de “controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos [que] foram articuladas em torno da relação capital-salário e do mercado mundial”.

Outra situação é sobre o trabalho diferenciado desenvolvido pelos docentes, exigindo desses profissionais pesquisas e adequações na sua metodologia de ensino,

envolvendo investimento em material, tempo de estudo e dedicação, sendo merecida a gratificação como incentivo para manter a prática.

Tendo em vista ainda a distância da escola, a maioria dos docentes ainda se sujeita a passar o dia todo longe de suas casas, de suas famílias e em locais onde muitas vezes não há estabilidade no sinal de telefonia e Internet, como está demonstrado pela professora Inocência em entrevista:

“[...] eu amei o lugar só que não tinha telefone e celular não pegava, só se fosse em cima da árvore subindo o morrinho, numa Goiabeira, senão você não podia ligar para ninguém, estava isolada [...]” (Entrevista realizada em agosto de 2020).

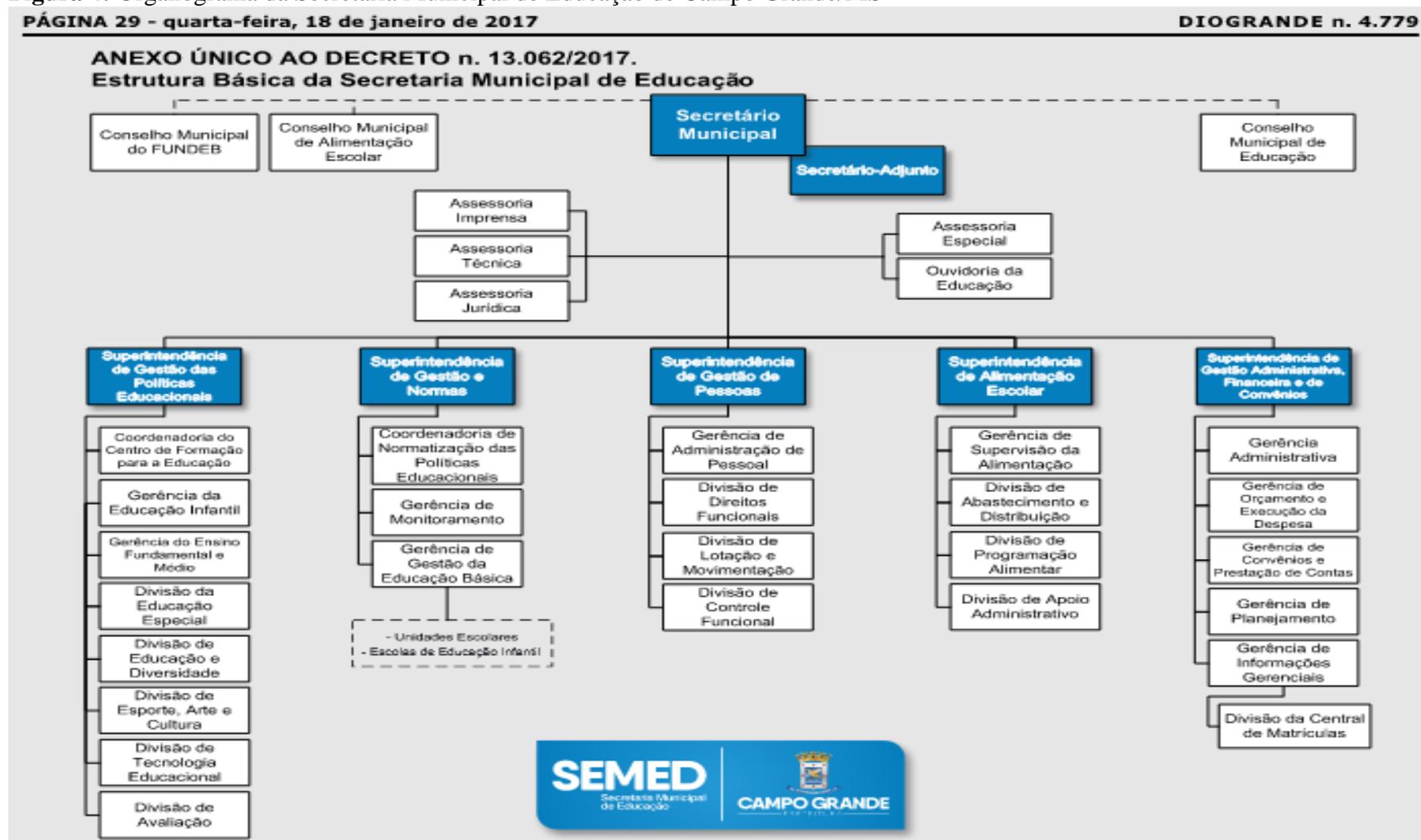
Durante o levantamento de documentos, percebemos uma carência grande na legislação referentes especificamente às escolas do campo, haja vista que havia somente a Deliberação do CME N.º 960/2009, que foi revogada neste ano de 2021 e substituída por uma versão melhorada, a CME N.º 2.526 de 6 de maio de 2021. Ela dispõe sobre a organização, credenciamento e autorização de funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo do município de Campo Grande.

Essa deliberação foi elaborada pelo CME e segue os preceitos da LDB N.9394/96, dispondo sobre quais ambientes físicos e documentos que as instituições devem providenciar para ofertar a educação básica. Não houve consulta às escolas do campo, uma vez que o órgão é normatizador.

Como dissemos anteriormente, a Educação do Campo é movimento, a construção da identidade é constante; uma legislação não é imutável no contexto educacional, mesmo que demore muitos anos é preciso revisar, pensar e elaborar melhorias que atendam os sujeitos sociais do campo.

A SEMED está organizada conforme a figura do organograma abaixo:

Figura 4: Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS



Fonte: DIOGRANDE (Diário Oficial do Município de Campo Grande) Nº 4779 de 19/01/2017

Embora os setores sejam fragmentados, todos eles atuam conjuntamente nas escolas da rede municipal; entretanto, a CONOPE atua também na educação infantil que é ofertada pelas escolas da rede particular. A SEMED atua por meio da Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais (SUGEPE) que contém a Divisão de Educação e Diversidade (DED), e nesta há o Núcleo da Educação do Campo (NEC), que tem por atribuições:

- a) Planejar, acompanhar, avaliar e aperfeiçoar o processo educativo a fim de garantir a eficiência e a eficácia de seus resultados;
- b) Participar da elaboração e implementação do planejamento estratégico da SEMED;
- c) Participar da implementação de planos, programas e projetos educacionais desenvolvidos pela SEMED junto às escolas do campo;
- d) Articular e integrar com os demais órgãos de execução programática da SEMED, visando à operacionalização das ações educativas;
- e) Articular com órgãos e instituições educacionais das esferas municipal, estadual e federal, visando ao intercâmbio de informações e troca de experiências;
- f) Elaborar e implementar propostas de atividades que favoreçam a construção de uma aprendizagem significativa;
- g) Elaborar cronogramas, planilhas, relatórios e documentos pertinentes às ações desenvolvidas pelo núcleo;
- h) Estabelecer parcerias com órgãos e instituições de fomento no desenvolvimento rural nas esferas municipal, estadual e federal, visando à realização de projetos junto às escolas do campo;
- i) Articular com órgãos e instituições representativas dos trabalhadores do Campo ou Rurais, visando determinar as expectativas deste público alvo quanto a atuação da Reme;
- j) Elaborar as diretrizes para a educação no campo (CAMPO GRANDE, 2021, p. 01).

Essas atribuições visam socializar as ações da Educação do Campo na REME. O NEC ainda tem o trabalho de acompanhar *in loco* as escolas do campo, não só fisicamente, mas no sentido de conhecer a realidade de cada escola e assim poder assisti-la, enquanto representantes da SEMED.

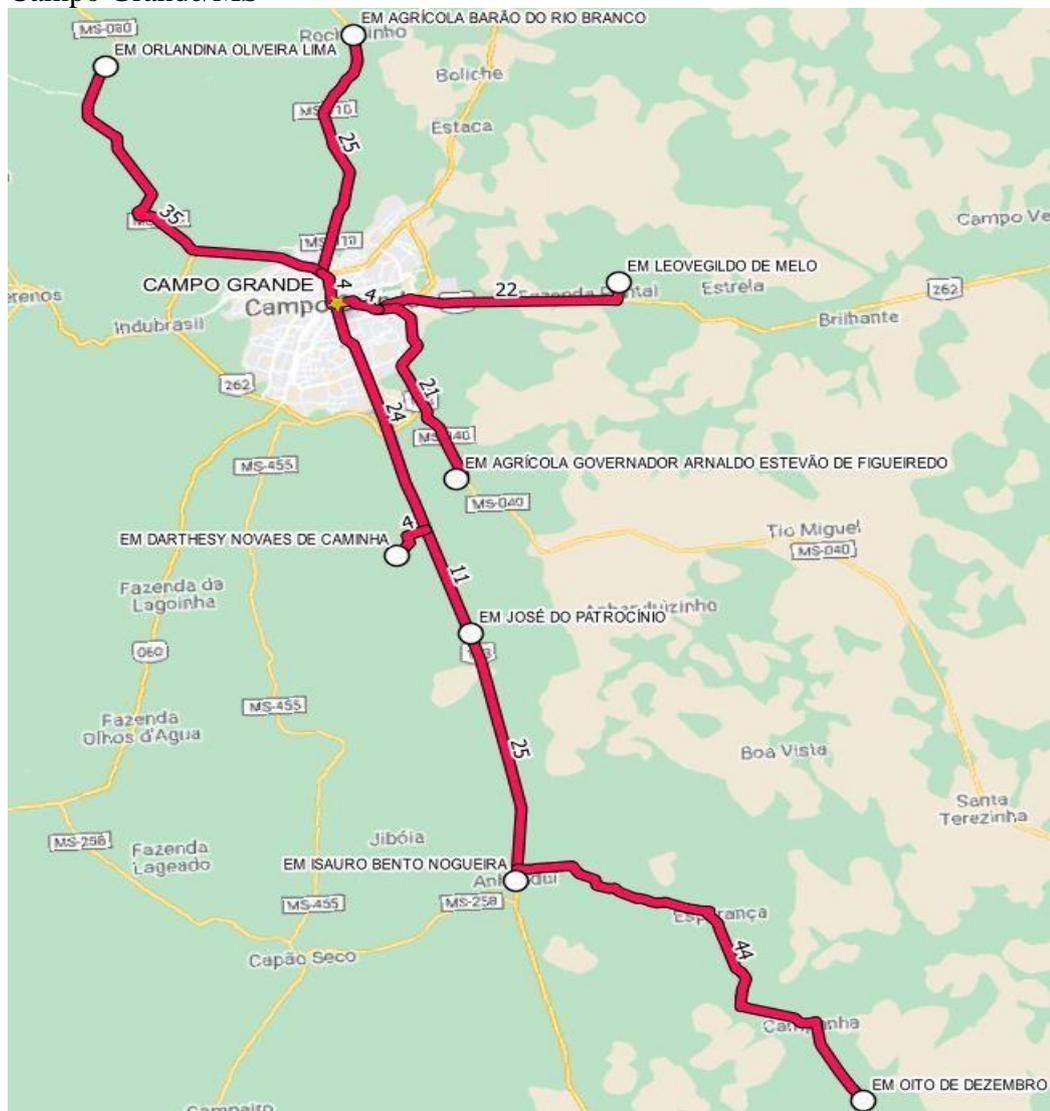
Dentro das atribuições existe uma contradição na nomenclatura: no item *h* se fala em Educação DO Campo, enquanto que no item *j* se fala em educação NO campo. As escolas do Município de Campo Grande são nomeadas como se fossem escolas do campo, mas pelo estudo realizado nesta pesquisa pode-se entender como não sendo fruto de movimentos sociais: são escolas no campo. O item *j* indica a elaboração de diretrizes para a educação NO campo, como já é na realidade, visto que o currículo é essencialmente

urbano, com apenas um componente curricular inserido para dizer que é diferente.

4.2 As Escolas do Campo: a configuração da SEMED

Atualmente há oito escolas, que a seguir serão apresentadas com a intenção de compreender como a SEMED classifica essas escolas, mais precisamente a transposição do rural para o campo. A Educação do Campo passa de marginalizada a representada e desafiante (Arroyo 2005): um passo além é o novo desafio de vida, saberes e valores. Na figura 5 podemos observar a localização das escolas da área rural mantidas pela SEMED.

Figura 5: Localização das escolas do campo em relação ao centro do município de Campo Grande/MS



Fonte: Mapa produzido por Ricardo de Miranda Kleiner (2021)

1 - Escola Municipal José do Patrocínio

A escola foi criada nos anos de 1930/40. Apesar da crise no pós-guerra, a região antes denominada de Mato Grosso estava em grande expansão no setor agropecuário, havendo a necessidade de contratação de mão-de-obra; estes trabalhadores rurais eram pais de família, muitos deles com filhos em idade escolar e outros já atrasados. Então, fazendeiros e trabalhadores tiveram a ideia de fundar uma escola para alfabetizar as crianças da região rural, pois o acesso à escola na cidade era muito difícil; além da distância, as condições das estradas eram muito precárias (CAMPO GRANDE, 2016a).

Segundo relatos, no primeiro momento tiveram a ideia de implantar salas de aulas provisórias nas fazendas, com professores leigos (a) que tinham muita vontade de ensinar o pouco que sabiam (CAMPO GRANDE, 2016a). Pessoas que vivenciaram o início da implantação dessa escola relatam que ela funcionava de modo muito precário, pois não havia banheiros nem merenda para os alunos. Em meados dos anos 40, um fazendeiro da região, cujo nome não foi identificado, doou o terreno para a construção de uma nova escola, mas somente no ano de 1948 ela foi registrada pelo Decreto Nº 45 de 11/06/1948, na Secretaria de Educação (CAMPO GRANDE, 2016a).

No ano de 1958, o Sr, José Firmo de Macedo e sua esposa Margarida Martins de Souza doaram à prefeitura do município de Campo Grande uma parte do terreno da Fazenda Três Barras, com formato retangular, medindo 50 metros de frente para a reta de São Paulo, por 100 metros de fundo, onde foi determinada a construção do espaço escolar (CAMPO GRANDE, 2016a).

No dia 18 de outubro de 1975, por meio do Decreto Municipal nº 3.971, a escola foi nomeada como Escola Municipal do 1º Grau José do Patrocínio (CAMPO GRANDE, 2016a).

A Escola José do Patrocínio recebeu este nome em homenagem à comunidade Chácara do Buriti. Esta comunidade quilombola é formada por negros, descendentes de escravos, que vieram com o fundador de Campo Grande, José Antônio Pereira, da região de Minas Gerais. Esta comunidade foi fundada por João Vida, neto da escrava Eva Maria de Jesus, e por sua esposa Maria Theodolina de Jesus, que na década de 30 compraram com muita dificuldade um pedaço de terra na beira do Córrego Buriti, a cerca de 30 km de

Campo Grande, e fundaram a comunidade que permanece até os dias atuais na posse de seus descendentes (CAMPO GRANDE, 2016a).

A chácara Buriti foi regularizada pelo INCRA; é bem estruturada e parte da comunidade depende da agricultura familiar. O restante tem outros tipos de trabalhos, formal e informal, sendo alguns deles funcionários temporários da unidade escolar José do Patrocínio. Esta comunidade tem uma grande parcela nas conquistas e evolução da Escola Municipal José do Patrocínio, até os dias atuais. Com base em relatos, a maioria dos moradores da Chácara do Buriti foi ou é, atualmente, formada por alunos da Escola José do Patrocínio (CAMPO GRANDE, 2016a).

A escola oferece aulas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, em turmas seriadas e atende a 70 crianças matriculadas, no período matutino (2021). Podemos observar as imagens da escola nas figuras 6 e 7.

Figura 6: Foto lateral da Escola José do Patrocínio



Fonte: Rede social da escola (2016)

Figura 7: Foto frontal da Escola José do Patrocínio



Fonte: Rede social da escola (2016)

2 - Escola Municipal Isauro Bento Nogueira

Por meio do Decreto N° 609, de 05/03/1955, foi criada a Escola Municipal Isauro Bento Nogueira, com duas salas de aula, no distrito de Anhanduí, na gestão do prefeito municipal Dr. Marcilio de Oliveira Lima. O patrono da escola, Isauro Bento Nogueira, nasceu em 03/03/1907, na fazenda Taquarussú, no município de Rio Brillhante (CAMPO GRANDE, 2016b).

Isauro era proprietário da fazenda Belém, a qual naquele tempo pertencia a Campo Grande, mas atualmente faz parte do município de Sidrolândia. Isauro casou-se com dona Carolina Menezes Vieira, com quem teve dois filhos: Edcel Menezes Nogueira e Luiz Dagmar Menezes Nogueira. Faleceu juntamente com o filho Edcel (17 anos), no dia 1° de julho de 1954, num acidente de avião (CAMPO GRANDE, 2016b).

O fazendeiro Isauro trabalhou junto com as lideranças políticas da antiga UDN (União Democrática Nacional), para conseguir asfalto na rodovia que liga Campo Grande ao estado de São Paulo. Devido à sua dedicação, o prefeito da época, Dr. Marcilio de Oliveira Lima, achou por bem homenageá-lo dando seu nome à Escola (CAMPO GRANDE, 2016b).

A Escola Municipal Isauro Bento Nogueira (figura 8) funciona nos períodos matutino e vespertino; a Educação Infantil na etapa de pré-escolar está com 50 crianças matriculadas, e no Ensino Fundamental atende de 1º ao 9º ano, com 550 crianças matriculadas (2021).

Figura 8: Foto frontal da Escola Isauro Bento Nogueira



Fonte: Arquivo da escola (2019)

3 - Escola Municipal Leovegildo de Melo

Foi criada sob o Decreto nº 3971 de 18/10/1975, com uma área construída de 800m², num terreno de 2.450m², parte da fazenda do Sr. Joaquim Manoel da Silva (o português), que posteriormente fez doação dessa área para a Prefeitura Municipal de Campo Grande. A escola está situada a 23 km de Campo Grande, na região de Três Barras, atualmente num prédio em alvenaria (CAMPO GRANDE, 2016c).

A escola teve início em 1936 com uma classe multisseriada de 1ª a 4ª séries funcionando em uma sala de madeira com instalações precárias, falta de água e muitas dificuldades (CAMPO GRANDE, 2016c).

Foi dado o nome de Leovegildo de Melo por reconhecimento e pelos serviços prestados à educação, homenageando-o dessa forma. Em 1952, ofertava o ensino primário. Em 1984, foi criado o curso ginásial por reivindicação da direção e professores. Como

nesse ano aumentou significativamente o número de alunos, foi criado um anexo na Fazenda Elvira, para atender os alunos daquelas imediações (CAMPO GRANDE, 2016c).

Em 1985, na gestão do prefeito Lúdio Martins Coelho, foi construído o prédio em alvenaria onde a escola funcionou até 2007. Com a criação da Escola Municipal Agrícola Arnaldo Estevão Figueiredo em 1997, o curso ginásial da Escola Municipal Leovegildo de Melo foi desativado gradativamente e transferido para aquela unidade escolar (CAMPO GRANDE, 2016c).

A Escola Municipal Leovegildo de Melo que funcionava na Região de Três Barras, passou a funcionar como Polo e atendia a três extensões; pelo número de alunos, necessitava funcionar num prédio melhor estruturado para atender alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (CAMPO GRANDE, 2016c).

No início de 2009 houve a separação das extensões Cerro Porã, Manoel Gonçalves e Itaim. No segundo semestre de 2009 iniciou-se a implantação do projeto de Escola em Tempo Integral Adaptada para atender as novas tendências do MEC com o objetivo de suprir a necessidade da comunidade escolar (CAMPO GRANDE, 2016c).

A Escola (figura 9) atende no período integral a Educação infantil etapa pré-escolar e o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, com 250 crianças matriculadas (2021).

Figura 9: Foto frontal da Escola Leovegildo de Melo



Fonte: Google Mapa (2019)

4 - Escola Municipal Agrícola Barão do Rio Branco

Em Rochedinho (1937), distrito de Campo Grande/MS, o senhor Alceu Tavares desmatou grande parte de sua fazenda para formar a lavoura de café, atraindo muitas famílias em busca de trabalho. O povoado nasce na parte da fazenda que era imprópria para a lavoura e que foi doada para o início desse povoado que cresceu (CAMPO GRANDE, 2016d).

Preocupado com a falta de uma escola para as crianças, que cresciam analfabetas, o senhor Alceu dirigiu-se ao prefeito de Campo Grande, Sr. Eduardo Olímpio Machado, em busca de uma solução para o problema. Assim, em 1939, foi criada a escola com o nome de Escola Municipal “Barão do Rio Branco”, em homenagem ao ilustre brasileiro, estadista José Maria da Silva Paranhos Júnior – “O Barão do Rio Branco”, pelo Decreto Nº 4656 de 07/04/1981 (CAMPO GRANDE, 2016d).

O prédio onde inicialmente se instalou a escola era um salão feito com tábuas, sem banheiros, com péssimo telhado e sem água. O prédio de alvenaria foi construído em agosto de 1965, contendo uma sala de aula, uma cantina e um banheiro bem espaçoso e confortável, sendo instalada a sala multisseriada de primeira à quarta séries, no turno matutino (CAMPO GRANDE, 2016d).

No decorrer do tempo escola foi ampliada e possui cinco salas de aula, uma sala de informática, cinco sanitários, um depósito para merenda, uma cozinha, uma varanda coberta, uma quadra de esportes coberta, laboratório de ciência, uma sala *container* para a coordenação pedagógica e de professores, uma secretaria e uma direção (CAMPO GRANDE, 2016d).

Em 02 de março de 2009 foi implantada a Escola de Tempo Integral Adaptada ETI, o que atendeu plenamente aos anseios da comunidade, pois se consegue assim melhorar o processo de ensino e aprendizagem, dando atendimento completo ao educando e evitando que o mesmo saia de casa de madrugada e volte à noite, não enfrentando risco de encontros indesejados com animais no meio de invernadas (CAMPO GRANDE, 2016d).

A Escola (figura 10) atende em período integral a Educação Infantil etapa pré-escolar com 25 crianças matriculadas e, no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, 180 crianças matriculadas (2021).

Figura 10 Foto frontal da Escola Barão do Rio Branco



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

5 - Escola Municipal Orlandina Oliveira Lima

Amando de Oliveira (27 anos) deixa Lençóis Paulista (SP) com sua família, rumo a Campo Grande, em 1899. Às margens do córrego Segredo constrói uma olaria. Seus negócios prosperam com a expansão da cidade, e ele passa a comprar terrenos no perímetro urbano da vila em 1905, tornando-se um grande proprietário de terras. Em 1910 compra a fazenda Bandeira (3025 hectares paulistas) e a fazenda Ribeirão da Lagoa (8954 hectares paulistas). A área das duas fazendas somadas equivale à zona sul da cidade de Campo Grande (TRIBULIANO, 2015).

Amando era casado com Dona Dorotheia, e dessa união nasceram seus filhos, sendo que no dia 22 de abril de 1903 nasceu Orlandina Oliveira Lima. A menina que gostava de ensinar alfabetizou os filhos dos colonos e depois os seus. Em função disso, foi construída uma sala de aula de madeira, onde funcionava a Escola Rural Mista do Aguão. A Prefeitura de Campo Grande assumiu a escola e, na gestão do prefeito Dr. Levi Dias, foi construída a escola que ganhou o nome da senhora Orlandina, em agosto de 1975. Três anos após a construção da Escola Municipal de 1º grau Orlandina Oliveira Lima, a homenageada faleceu, deixando seu nome eternizado à frente de seu grande sonho (CAMPO GRANDE, 2016e).

A Escola Municipal Orlandina Oliveira Lima (figura 11), foi criada pelo Decreto N° 4.658, de 07/04/1981, e atende somente no período matutino 200 crianças matriculadas do 1º ano 9º ano do ensino fundamental (2021).

Figura 11: Foto da Escola Orlandina Oliveira Lima



Fonte: Rede social da escola (2019)

6 - Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha

A Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha, criada pelo Decreto N° 5.362, de 02/04/1986, (figura 12), atende no período matutino e vespertino, turmas da educação infantil etapa pré-escolar e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Não vamos detalhar a história dessa escola aqui, visto ser nosso local de pesquisa; mais à frente, ela terá um capítulo exclusivo.

Figura 12: Foto da Escola Darthesy



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

7 - Escola Municipal Agrícola Gov. Arnaldo Estevão de Figueiredo

A Escola Municipal Agrícola Gov. Arnaldo Estevão de Figueiredo foi criada através da Lei n. 3.291 de 08 de novembro de 1996 e implantada em 1997; teve como objetivo inicial oferecer as séries finais do Ensino Fundamental (CAMPO GRANDE, 2016g).

A implantação do Ensino Fundamental ocorreu de forma gradativa. Eram oferecidas duas turmas para ingresso na 5ª série, atual 6º ano, em que eram atendidos os alunos da zona rural da região de Três Barras, com intuito de se fixar no campo o homem do campo. Não sendo preenchidas as vagas disponíveis, elas eram oferecidas aos alunos da zona urbana que tinham aptidão para a lida no campo (CAMPO GRANDE, 2016g).

Com o objetivo de ampliar as aulas práticas, foi implantada no ano de 2000 a cozinha experimental, e em 2001 foram implantados o setor de piscicultura e o laboratório de informática. Atendendo o anseio da comunidade, a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a direção da escola, implantou a partir de 2006 o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, como forma de garantir aos alunos a possibilidade de prosseguimento dos estudos e qualificação para o trabalho (CAMPO GRANDE, 2016g).

Buscando propiciar melhor atendimento aos alunos do Curso de Ensino Médio, no final do ano de 2006 foi construído mais um pavilhão contendo 03 salas de aulas, banheiros e armários individuais para os alunos; houve a ampliação da cozinha experimental e o Projeto PAIS (Produção Agroecológica Integrada Sustentável) (CAMPO GRANDE, 2016g).

Atualmente, a escola oferece Ensino Regular Fundamental, Anos Iniciais, Período Integral, Ensino Regular Fundamental, Anos Finais, Período Integral e Ensino Médio Integrado Regular, Período Integral¹³ O ensino é voltado para a pré-qualificação em agropecuária e o aperfeiçoamento das atividades na área rural, vocação econômica da região (CAMPO GRANDE, 2016g).

Em 2008, para atender alunos com necessidades educacionais especiais, inaugurou-se a Sala de Recursos e, em 2010 a Sala de Recursos Multifuncional – AEE (Atendimento Educacional Especializado). É importante destacar que essa etapa do ensino (1º a 5º ano) também foi beneficiada com a proposta de currículo integral, a qual foi elaborada pelos técnicos da Divisão de Educação Básica do Campo, respaldada por pesquisas e interfaces necessárias. Em 2010 foi implantado o Projeto UCA - Um Computador por Aluno. No ano de 2012 foi construída na escola uma sala modular para a instalação do laboratório de Ciências e Matemática (CAMPO GRANDE, 2016g). é a única escola que possui diretor e diretor adjunto (figura 13).

¹³ Informações do site <https://guia-mato-grosso-do-sul.escolasecreches.com.br/ensino-regular/ESCOLA-AGRICOLA-GOVERNADOR-ARNALDO-ESTEVAO-DE-FIGUEIREDO-campo-grande-campo-grande-mato-grosso-do-sul-i50024507.htm> Acesso em 10 de dezembro de 2021

Figura 13: Foto da Escola Agrícola Gov. Arnaldo Estevão de Figueiredo



Fonte: Arquivo da escola (2018)

8 - Escola Municipal Oito de Dezembro

A Escola Municipal Oito de Dezembro está localizada na Fazenda Girassol Comunidade Santa Luzia, Distrito de Anhanduí, 120 km da sede do município de Campo Grande/MS (CAMPO GRANDE, 2016h).

A escola possui duas extensões: 1) A extensão Prof.^a Onira Santos Rosa, situada na Fazenda Cambaúva, a 180 km de Campo Grande/MS e 60 km do Polo, a Escola Municipal Oito de Dezembro. 2) A extensão Fazenda Santa Maria, a 260 km de Campo Grande/MS e a 120 km do Polo, a Escola Municipal Oito de Dezembro (CAMPO GRANDE, 2016h).

A estrutura física da unidade escolar foi inicialmente construída pela comunidade local, sendo que as ampliações e o funcionamento são mantidos pela Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, contemplando os recursos materiais e humanos (CAMPO GRANDE, 2016h).

Historicamente, o processo para a instalação da Escola Oito de Dezembro teve início um ano depois da criação da Comunidade Santa Luzia. Em 1987, a comunidade solicitou à Secretaria Municipal de Campo Grande a construção de uma escola para

atender as crianças em idade escolar da região. Naquela época, a escola mais próxima estava localizada a 25 km de onde se encontra atualmente (CAMPO GRANDE, 2016h).

A criação dessa sala de aula, no entanto, não resolveu o problema dos alunos da região, uma vez que a maior dificuldade dos habitantes do local era o transporte. Devido a isso, a escola foi transferida, em 1988, para a Fazenda Cabeceira Limpa. No entanto, permaneceram as dificuldades com o transporte; assim, a escola foi transferida para as dependências da Igreja Santa Luzia, que passou a concentrar a maioria dos alunos. A sala de aula foi improvisada dentro da cozinha do pequeno salão de festas da comunidade (CAMPO GRANDE, 2016h).

Efetivamente, a primeira sala de aula foi construída ao lado do salão de festas da Comunidade Santa Luzia, em parceria com a comunidade. Em 1992 teve início a atividade escolar em turma multisseriada de 1ª à 4ª série, atual 1º ao 5º ano. Em 1996, para dar continuidade aos estudos dos filhos, a comunidade solicitou a implantação da 5ª série, atual 6º ano; com isso se evitaria a migração tanto dos filhos dos funcionários das fazendas quanto dos filhos dos assentados e filhos de alguns fazendeiros para a área urbana do Distrito de Anhanduí, ou para o município de Nova Alvorada do Sul, ou até mesmo para Campo Grande/MS, o que geraria transtornos sociais e econômicos para as famílias residentes na região próxima à escola (CAMPO GRANDE, 2016h).

A partir dessa experiência, outras séries foram implantadas gradativamente, funcionando também em regime multisseriado (CAMPO GRANDE, 2016h).

Como o número de alunos continuava a crescer, a comunidade solicitou da Secretária Municipal de Educação a autorização para construir mais salas de aula. O projeto foi realizado em parceria com a comunidade que, por meio de promoções e doações, arrecadou o dinheiro necessário para a mão de obra, e a Prefeitura Municipal de Campo Grande contribuiu com o material necessário (CAMPO GRANDE, 2016h).

A estrutura existente levou, então, à criação da Escola Municipal Oito de Dezembro – Polo, pelo Decreto Municipal nº 8.007, de 10 de maio de 2000, com validade a partir de 17 de fevereiro de 1997. Nos anos 2001 a 2004, chegaram novos habitantes às proximidades da Comunidade Santa Luzia e da Escola Oito de Dezembro, fruto da instalação do Assentamento Três Corações, este a 10 km da Escola Oito de Dezembro. Com isso, a escola teve de ser ampliada com a construção de novas salas de aula, sanitários, biblioteca e mais acomodações para os docentes (CAMPO GRANDE, 2016h).

Quanto ao nome dado à escola, a comunidade local desejava que a escola recebesse o nome de Santa Luzia, mas por conta do princípio da laicidade previsto pela Constituição Federal Art. 19, não foi possível atender a demanda da comunidade. No entanto, para homenageá-la, foi dado à escola o nome “Oito de Dezembro”, suposto dia de sua comemoração; trata-se, porém de um equívoco, pois a data correta é dia 13 de dezembro (CAMPO GRANDE, 2016h).

A escola (figura 14) oferece, no período matutino e vespertino, salas multisseriadas do 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental, com 190 crianças matriculadas (2021).

Figura 14: Foto da Escola Oito de Dezembro



Fonte: arquivo da escola (2015)

Ao realizar a análise documental nas propostas pedagógicas, referente à história da criação das escolas, constatamos algumas escolas com relatos conflituosos e registros superficiais, enquanto em outras há relatos ricos em detalhes. Percebemos nos escritos dos históricos das escolas presentes nas propostas pedagógicas a exaltação dos proprietários das terras como bondosos e generosos ao apoiar a criação de escolas em suas fazendas; não obstante, não vimos o mesmo empenho em relatar a motivação e interesses dos funcionários das fazendas e moradores do entorno. Muitos relatos inclusive destacam

bastante a ação dos diretores, o que deixou transparecer, antes, uma propaganda pessoal, a qual foi se perpetuando no decorrer dos anos.

A primeira análise realizada foi em relação ao nome das escolas, que remetem sempre a um fazendeiro ou a filhas/os de fazendeiros, políticos e pessoas da elite, como o Barão do Rio Branco, que foi da elite e monarca. A exceção é a Escola Oito de Dezembro; seu nome faz menção a uma data comemorativa importante para a comunidade.

A segunda análise foi em relação a como essas pessoas são retratadas. Geralmente são pessoas “preocupadas com a alfabetização dos empregados”; ainda se emprega adjetivos como “bondosos e generosos” em relação a eles. Mas nessas mesmas histórias em que vemos a bondade do patrão em abrir escolas para seus funcionários, vemos a descrição das mesmas da seguinte maneira: “o prédio onde, inicialmente se instalou a escola era um salão feito com tábuas, sem banheiros, com péssimo telhado e sem água” e “Pessoas que vivenciaram o início da implantação dessa escola, relatam que funcionava de modo muito precário, pois não havia banheiros e nem merenda”. Em outra escola encontramos o objetivo do projeto moderno na criação dessas escolas: “com intuito de se fixar no campo o homem do campo”. Como lembra Castro-Gómez (2005, p.83) “a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador”.

Tais situações ainda, nos lembrar automaticamente das ponderações de Paulo Freire (1987, p.17):

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

Esses gestos preenchidos de bondade e generosidade são usados para manipular e disfarçar a intenção de fato, que era manter a mão-de-obra dos empregados nas fazendas.

A única escola que relata que foi criada por solicitação da comunidade à Secretaria de Educação foi a Escola Oito de Dezembro. Acreditamos que palavra “solicitação” tenha sido usada de forma cordial, no intuito de não evidenciar os possíveis embates entre comunidade e SEMED. Essa palavra também concede à SEMED um ar de bondade ao atender à solicitação da população como se não tivesse havido conflitos e tensões, porque

[...] a modernidade é, assim, também uma questão de conflito de interesses sociais. Um deles é a contínua democratização da existência social das pessoas. Nesse sentido, todo conceito de modernidade é necessariamente ambíguo e contraditório (QUIJANO, 2005, p. 114).

Outra análise realizada foi sobre as pessoas que escreveram esses textos. As histórias contadas e recontadas são as dos colonizadores sem nenhuma intervenção crítica a respeito, assim como não é retratada a visão dos colonizados. Isso pode acontecer devido às relações de poder existentes entre as pessoas que escreveram e a Secretaria de Educação, pois o poder se institui “ora pelos discursos a que lhe é obrigada a produzir, ora pelos movimentos dos quais se tornam vitimados pela própria organização que a acomete e, por vezes, sem a devida consciência e reflexão” (FERREIRINHA e RAITZ, 2010, p. 370).

Talvez os primeiros escritores tenham sido os próprios colonizadores registrando suas façanhas, mas o que nos incomoda é que, com o passar do tempo, essas histórias se perpetuam. Refletimos, com a ajuda de Porto-Gonçalves (2005, p. 3), que isso acontece porque temos um legado “epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”.

Para Freire (1987, p. 18), essas pessoas possuem um conhecimento:

[...] de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecer-se” a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos polos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário.

Diante disso, nos indagamos: se aceitam as histórias dos colonizadores, como poderão fazer a diferença na vida social e política dos sujeitos em formação que estão em suas mãos, nas salas de aula? Dessa forma, é preciso que os professores assumam uma prática reflexiva e crítica, propiciando condições para analisar as situações, as histórias de seu próprio contexto na valorização das lutas de seus antepassados, “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador”[...] (FREIRE, 2006, p. 25), e assim poder produzir uma história diferente em seu futuro.

Em 2018, havia nove escolas do campo no município de Campo Grande, mas em 2019, a Escola Municipal Manoel Gonçalves Martins foi fechada porque estava atendendo apenas 45 alunos. O fechamento dessa escola foi justificado pela economia de

recursos gastos nela, e que essa economia geraria um recurso que seria redistribuído e melhor aproveitado nas outras escolas. Esses 45 alunos foram realocados nas escolas mais próximas de suas residências. Quando o governo quer, e quando seus interesses estão em jogo, as coisas simplesmente acontecem sem consulta à comunidade, pois a política “comporta sequências de ações em forma de respostas, mais ou menos institucionalizadas, a situações consideradas problemáticas, materializadas mediante programas, projetos e serviços” (SILVA E SILVA, 2001, p. 37).

O município de Campo Grande possui oito escolas para atender todos os alunos da área rural. Essas oito escolas, consideradas do campo pela SEMED, possuem em comum o fato de ser de alvenaria, cercadas ou por muros ou por telas e alambrados. Segundo a professora Ponta Porã, essas cercas e muros foram colocados para impedir a entrada de vacas e galinhas de vizinhos, que estragavam as hortas dentro dessas escolas. Já a escola agrícola foi cercada porque sofreu o roubo de suínos e galinhas; inclusive foi aberto um processo de sindicância para apurar os fatos, mas o caso não foi solucionado. Outro ponto em comum entre as escolas do campo do município de Campo Grande é o fato de todas, com exceção da Escola Oito de Dezembro, possuírem acesso em asfalto.

Geralmente, quando pensamos em Escolas do Campo, enxergamos em nossas mentes uma escola na área rural, sem asfalto e sem muros ou cercas, porque entendemos que essas escolas são da comunidade. Os animais dos vizinhos invadem a escola, mas qual o motivo ou razão para esses animais vagarem pelas ruas? A propósito disso, entendemos que a comunidade não enxerga a escola como a extensão de sua família; esses moradores não possuem sentimento de pertencimento, o que nos leva a crer que a escola não tem desempenhado seu papel como deveria. Segundo o Professor Bonito, a relação entre a comunidade e a Escola Darthesy é “dispersa e presente (meio termo)”; o professor ressalta que é preciso uma “integração da comunidade com o cotidiano escolar”.

Cunha (2008, p. 5) pondera que nas escolas do campo, as famílias fazem um uso diferenciado do espaço e dos serviços da escola, estabelecem “uma relação íntima entre as duas instituições- escola e família-, não apenas no que se refere à apropriação dos saberes escolares, mas também aos serviços e práticas que a escola pode oferecer à família”, assim como a família pode oferecê-los à escola. A escola deveria ver as famílias como seus apoiadores, chamar para reuniões, mostrar os problemas que a escola enfrenta e

juntos articular soluções, e não simplesmente isolar os prédios por meio de cercas e muros para os animais não entrarem.

A relação família e escola deve ser fortalecida, pois essa parceria se reflete no desenvolvimento escolar das crianças. Para que haja esse fortalecimento deve haver um chamamento por parte da escola, para que os pais participem de reuniões, eventos, festas e situações que criem laços de permanência, pertencimento e participação no ambiente escolar.

Motta (2003, p. 370,) entende que:

[...] participar não significa assumir um poder, mas participar de um poder, o que desde logo exclui qualquer alteração radical na estrutura de poder. Ainda, frequentemente é difícil avaliar até que ponto as pessoas efetivamente participam na tomada e na implementação das decisões que dizem respeito à coletividade e até que ponto são manipuladas.

Esse chamamento que a escola deve fazer para que a família tenha mais envolvimento e participação na escola é uma forma de educação política e social. A participação faz com que os pais compreendam o funcionamento da escola, e assim poderem expressar suas opiniões para ajudar a moldar a escola para atender as especificidades, os interesses e necessidades de sua comunidade, e não os interesses das classes dominantes.

Gadotti (2013, p. 7), pondera que não basta as escolas oferecer:

[...] espaços adequados de participação. Será preciso criar planos estratégicos de participação, formar para e pela participação formar o “povo soberano” capaz de governar e de governar-se. Não se chama para a participação sem preparação político-pedagógica. A população precisa estar informada sobre o funcionamento do Estado, sobre as diversas instâncias de poder (executivo, legislativo, judiciário) e os diversos órgãos públicos, onde, como e quando pode participar.

Não é apenas no processo de escolarização dos filhos que a escola precisa envolver a família, mas também nos processos políticos e pedagógicos escolares e na execução das políticas públicas que regem o funcionamento das escolas. A família faz parte da comunidade escolar, e sua participação, além de estreitar as relações, ajuda a escola a pensar formas de resolver seus problemas cotidianos, assim como a escola pode

envolver os pais na organização de seus espaços, empoderando-os sobre seus deveres e direitos dentro da escola e da sociedade.

Mas baseados nas informações das entrevistas e nas observações realizadas, compreendemos que as escolas do campo do município de Campo Grande ainda não estão aptas a desenvolver esse papel com suas comunidades.

Nossas escolas são caracterizadas como do campo em função da localização e distância da zona urbana, elas não nasceram de movimentos sociais como as escolas camponesas do MST. Os professores não colocam em prática as fundamentações que embasam a Educação do Campo; é um ensino urbano na zona rural.

Dessa forma, o que podemos dizer é que as escolas do campo de Campo Grande/MS praticam o ruralismo pedagógico, que defende uma escola adaptada, mas que atende a interesses e necessidades hegemônicos (PRADO, 1995).

Esses interesses, segundo Prado (1995, p. 6) estavam “diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana”, pois a cidade é abastecida com alimentos plantados no campo. O capitalismo “é um sistema econômico baseado na propriedade privada dos meios de produção e na propriedade intelectual, que tem como objetivo a obtenção de lucro” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 50).

Tais questões fazem parte da nossa constituição histórica, perpassam a colonização, na ação de dominação e exploração somando-se a uma negação do Outro:

[...] o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (QUIJANO, 2005, p. 116).

Embasados nesses autores, acreditamos que as escolas do campo de Campo Grande/MS foram criadas para manter o homem do campo no campo baseado em interesses capitalistas de fazendeiros, explorando a mão de obra barata de seus empregados e oferecendo migalhas por meio das escolas que educam não visando o interesse dos empregados, mas sim de seus patrões.

4.3 Os Fazeres da SEMED frente à COVID-19

Em virtude da pandemia de Covid-19, as escolas tiveram de se adaptar e reinventar uma nova forma de ensino e aprendizagem. Essas adaptações também ocorreram nas escolas do campo, foco de nossa pesquisa. Por esse motivo, optamos nesse item por mostrar os efeitos da pandemia sobre as escolas e quais as soluções encontradas para continuar o atendimento aos alunos que vivem na área rural do município de Campo Grande/MS. Mas antes de falar sobre o ensino promovido pela SEMED, vamos entender por que a pandemia teve impactos negativos sobre muitos setores da sociedade, principalmente sobre a educação.

Uma doença que se espalha em escala global, disseminando-se rapidamente é considerada pandemia. “[...] pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa” (FIOCRUZ, 2020, p. 1). A COVID-19 é uma doença respiratória de fácil contágio que é disseminada pelo ar, espalhando-se rapidamente pelo mundo; por essa razão é considerada uma pandemia. Desse modo, as aglomerações foram proibidas para evitar a propagação, tendo impacto negativo sobre vários setores.

A pandemia transformou a forma como vivemos, o estar junto – as manifestações de carinho como abraços e beijos podiam e podem ser letais – e hábitos de higiene, antes considerados exagerados, passaram a fazer parte da rotina das pessoas. A adaptação ao isolamento foi necessária. O computador, o celular e a *internet* foram amplamente utilizados em todos os setores, e destacamos aqui a educação. Professores e alunos foram obrigados a entrar no mundo digital para tentar diminuir os impactos gerados pelo fechamento das escolas.

Segundo Senhoras (2020, p. 131), a “falta de trilhas de aprendizagem alternativa à distância, quanto as lacunas de acessibilidade de professores e alunos a Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para promoção do [remoto]” tiveram grande impacto sobre a educação.

Muitos docentes da área urbana não tinham intimidade alguma com as tecnologias, e do dia para a noite foram obrigados a desenvolver atividades, elaborar aulas remotas, gravar vídeo-aulas, usar plataformas, corrigir atividades em meio eletrônico; isso

afetou a saúde mental de muitos. Na área rural, a situação foi mais crítica, pois muitas crianças não têm acesso à *internet*, impedindo a realização de aulas remotas.

Tudo isso fez com que a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME), readequasse a forma de atendimento na educação. Sobretudo com a preocupação de evitar a disseminação do vírus da Covid-19, o prefeito Municipal de Campo Grande, Marcos Marcello Trad, mediante o Decreto Nº 14.189, de 15/03/2020, suspendeu as aulas a partir do dia 18/03 a 06/04/20. Foram catorze dias, previstos em calendário escolar, durante os quais os/as alunos/as ficaram sem aulas e sem qualquer tipo de atividades ou assistências.

Por conseguinte, houve outro Decreto Municipal Nº 14.227, de 02/04/2020, que prorrogou o prazo de suspensão de funcionamento das unidades escolares, assim dando continuidade à suspensão das aulas mais uma vez, sendo do dia 07/04 até 06/05/20. Desta vez houve a preocupação em disponibilizar os conteúdos curriculares aos/as alunos/as; assim, a SEMED publicou a Resolução Nº 203, de 06/04/2020, definindo que as aulas não seriam presenciais, mas efetivadas por meio de atividades curriculares domiciliares.

Essa determinação gerou muita dúvida na comunidade escolar que se perguntava: Como trabalhar com os alunos? Como cumprir a carga horária? Como cumprir os dias letivos? Como reelaborar a prática? Como ensinar? E como ficam os alunos? E os alunos das escolas do campo que residirem em áreas rurais e assentamentos que não possuem *internet*?

Dentre muitas outras questões, a que mais marcou foi o que fazer e como fazer, pois o processo de ensino deveria continuar de forma remota, sendo este um grande desafio para o professor. Dessa forma, a palavra-chave foi “reinventar”. O professor teria de se reinventar, ressignificar e inovar para garantir o direito de aprendizagem dos alunos, de maneira que houvesse um engajamento e evitando o abandono escolar.

Em consequência de tantos questionamentos e incertezas, a SEMED prontificou-se a elaborar os primeiros cadernos de atividades¹⁴ pedagógicas para os alunos da REME, os quais seriam disponibilizados no site da SEMED, e aqueles pais ou responsáveis que não tivessem como imprimir poderiam retirá-los nas escolas em que seus/suas filhos/as estavam matriculados. Devemos observar que esses cadernos foram

¹⁴ Para saber mais consulte: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/atividades-curriculares-domiciliares/>

elaborados de forma padrão, tanto na estrutura como no conteúdo, seguindo devidamente o Referencial Curricular da REME.

Nesse sentido, foi adotado o caminho da padronização, uma forma de homogeneizar as diferenças, uma naturalização imposta, não levando em conta as regiões e as especificidades dos/as alunos/as das escolas do campo, pois

[...] todo um aparato disciplinar de penalização e de moralização possibilitaram o governmentamento da infância, fundamentado nas formulações modernas do enclausuramento, na homogeneização, na padronização, na disciplinarização e na subordinação à autoridade (ROUBER, 2017, p. 75).

Em se tratando da Educação do Campo, nossa experiência histórica colonial mostra que todo o sistema educacional foi pautado numa educação que atenda as elites, segregando a maior parte a sociedade, inclusive a que vive e sobrevive do campo (CALDART, 2006). Avançamos do ponto de vista das diretrizes curriculares, ao destacar quem são os povos do campo e como a escola pode se organizar, mas ainda há resquícios de uma educação que teve suas origens no período colonial. Assim, historicamente, continua-se reproduzindo a desigualdade, a marginalização, a subalternização, marcando as representações sociais da população do campo por uma colonialidade que parte de uma racionalização do outro que, por sua vez, mantém esse *status* de desigualdade social, promovido pela herança colonial.

O livro de Arroyo (2012), “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias”, permite a reflexão crítica de forma construtiva, ao entender que os tempos são outros, que as pedagogias estão em movimento, reconstruindo e constituindo outros saberes e valores que permaneceram à margem da escola, da comunidade e da sociedade, pois todo movimento acaba gerando outros movimentos.

Mesmo se tratando de outro período, entendemos que as palavras de Arroyo (2004) cabem nesse momento de pandemia em que vivemos um tempo “histórico para repensar radicalmente a educação, porque a Educação do Campo está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos”. (ARROYO, 2004, p.70), ou, como afirma Freire (2008), não haveria educação se o homem fosse um ser acabado:

[...] o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. (FREIRE, 2008, p. 20)

Ainda em relação às mudanças na educação do município de Campo Grande, o Decreto Municipal Nº 14.290, de 08/05/2020 alterou o período das férias escolares previsto em calendário escolar da REME de 17 a 31 de julho de 2020, antecipando-as para o período de 7 a 21 de maio de 2020; foi realizado, assim, um ajuste no calendário escolar.

Na necessidade de manter o isolamento social, houve a publicação do Decreto Nº 14.316, de 20/05/2020, prorrogando novamente a suspensão das aulas presenciais das escolas da REME, pelo período de 22/05 a 30/06/2020, e outra vez a SEMED, por meio da Resolução Nº 204, de 29/05/2020, se dispôs a dar continuidade e efetivar as atividades curriculares domiciliares, de acordo com seu artigo 2º:

Art. 2º Serão disponibilizadas, para complemento do processo de aprendizagem, em canais de televisão aberta e canais do Youtube, videoaulas com conteúdos educativos, seguindo o referencial curricular da REME.

Parágrafo único. As videoaulas serão apresentadas por profissionais da educação da REME.

Em 15/06/2020, o Conselho Municipal de Educação de Campo Grande/MS (CME) publicou o Parecer CME/CG/MS Nº 40/2020, aprovado em 03/06/2020, sendo este orientativo para o Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Com o intuito de garantir o atendimento escolar neste período de suspensão das aulas nas instituições de ensino, em razão da Pandemia COVID-19, propõe-se que

[...] excepcionalmente, a Rede Municipal de Ensino e instituições de ensino privadas possam adotar atividades pedagógicas não presenciais e desenvolvê-las com os estudantes, enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível. (PARECER CME/CG/MS. 40/2020).

Ainda se explicita quanto à realização de atividades pedagógicas não presenciais:

[...] (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga

horária presencial ao final da situação de emergência e visa permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares, mesmo afastados do ambiente físico da escola, evitando o retrocesso de aprendizagem e a perda do vínculo com a escola, situação que pode levá-los à evasão e abandono. (PARECER CME/CG/MS. 40/2020).

Além de orientar sobre a Realização de Atividades Pedagógicas não Presenciais, apresenta ainda a Reorganização do Calendário Escolar e Reposição da Carga Horária de Forma Presencial e Avaliação da Aprendizagem; por fim, traz sugestões acerca de que forma poderiam ser ministradas as aulas e assim garantir a carga horária mínima anual prevista em legislação vigente. Acreditamos que o CME tenha demorado um pouco para se posicionar diante da situação, uma vez que, praticamente, as escolas do sistema municipal já estavam realizando o que fora orientado.

Considerando as medidas de enfrentamento à pandemia, outros decretos e resoluções em nível de município foram publicados, como: Decreto Nº 14.369, de 29/07/2020, prorrogou o prazo de suspensão das aulas presenciais de todas as escolas da REME até 31 de julho de 2020, a Resolução/SEMED Nº 205, de 01/07/2020, sobre a efetivação das atividades curriculares e atualmente o decreto Nº 14.398, de 28/07/2020, que prorroga o prazo de suspensão das aulas presenciais de todas as escolas da REME até 7 de setembro de 2020. Assim, outras publicações de legislações ocorreram a fim de regulamentar o ano letivo de 2021, que no 1º semestre ocorreu com aulas remotas e, a partir do 2º semestre, com escalonamento, de forma que havia aulas presenciais e aulas não presenciais.

Diante disso, os docentes travaram e ainda travam uma luta nesse reinventar, planejando e ministrando suas aulas por meio dos recursos tecnológicos, como *WhatsApp* e plataformas virtuais. Registramos que muitos professores possuem dificuldades em manusear a tecnologia; por outro lado, há alunos e pais que não possuem acesso ao sinal de *internet*. Com relação às dificuldades enfrentadas pelos alunos que residem no campo, nos assentamentos, qual foi a proposta da SEMED para continuar a garantir o atendimento escolar?

Como citado anteriormente, foram elaborados pela SEMED os cadernos de atividades pedagógicas; na segunda elaboração, pensando nos alunos do campo, foi dada aos professores a abertura para a produção de atividades; entretanto, essa “liberdade” deveria estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desta vez a SEMED “preocupou-se” com os alunos que residem na área rural, produzindo o caderno

de atividades com a temática Educação do Campo, mas totalmente baseada na BNCC. Para que os docentes não tivessem dificuldades em trabalhar com as atividades e ou com os conteúdos, foram produzidos cadernos com orientações pedagógicas.

Ao nosso ver, as escolas do campo ultrapassaram os limites físicos das paredes, neste contexto de pandemia, em relação ao ensino remoto, mesmo com algumas limitações. Foram organizadas adaptações pelos diretores e docentes, que fizeram escalas para percorrer as fazendas e assentamentos para a entrega dos cadernos de atividades para os alunos, quando os pais tinham dificuldades de buscá-los na escola. Os cadernos de atividades também foram deixados em algumas fazendas, para que os moradores vizinhos buscassem ali os materiais de seus filhos.

No intuito de realizar uma formação pedagógica para os profissionais que atuam nas escolas da REME, a SEMED inaugurou, por meio do ambiente virtual, o canal de formação *on-line*¹⁵ com o título “Programa Reflexões Pedagógicas: diálogos entre a teoria e a prática”. São realizados encontros bimestrais em que se disponibiliza diversos vídeos, nos quais profissionais do ensino realizam palestras sobre várias temáticas; dentre estes há um vídeo de 30min, apresentado no dia 10/07/2020, com o título “Os Princípios Pedagógicos da Educação do Campo no Referencial Curricular da REME”.

O vídeo socializa os princípios pedagógicos que norteiam a Educação do Campo conforme o referencial Curricular da REME; além disso, é possível apreender também no roteiro outros elementos que caracterizam a educação escolar no meio rural, tais como: a) processo de construção e estrutura do documento orientativo da BNCC/da Educação do Campo; b) referenciais para uma política nacional de Educação do Campo - cadernos de subsídios; c) princípios pedagógicos para a Educação do Campo: caminhos para o fortalecimento da escola do campo; d) Educação do Campo em conjunto com o referencial curricular da REME; e) plano de aula das escolas do campo.

Ao nosso entendimento, as orientações nos vídeos são ótimas, mas na prática não funcionou assim. Os cadernos de atividade são formatados, padronizados, não atendendo as especificidades do campo e não respeitando as diferenças. As orientações aos professores foram baseadas em revistas ditas educativas como a Nova Escola, Revista Educação, Construção do Saber, entre outras, que fornecem modelos para tudo. Os

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=XeY2oORWhSA&t=3s>

professores não tiveram a liberdade de adequar suas aulas e atividades de acordo com os alunos atendidos.

Isso nos faz perguntar: de que forma a cultura dos povos do campo pode fortalecer o ensino de uma maneira descolonizada em tempos de negação? Como aproximar os sujeitos do campo, das comunidades tradicionais, do sujeito que está na escola, em tempos que a BNCC, padroniza, engessa o trabalho, dando normativas que regulam e que ainda controlam o trabalho do docente?

Esses procedimentos e ações confirmam a história da educação, de que o campo sempre esteve fora da pauta política do país, sendo ignorada e marginalizada; não há interesse dos governos em estabelecer políticas públicas educacionais de valorização da diferença e da realidade do campo. A educação circula nos discursos ligados à superação das desigualdades sociais, a justiça social e a emancipação do sujeito; no entanto, a prática é outra. Isso é a colonialidade do saber, por exemplo: os temas de cidadania, alimentação saudável, sustentabilidade, dentre outros, ganham uma abordagem universal, sem se importar com as especificidades locais.

É preciso entender como a colonialidade atravessou a nossa formação e como ela está incrustada na nossa sociedade. Devemos encontrar formas de usar mecanismos que nos permitam identificar essa estrutura e alterá-la. A colonialidade é a extensão da colonização, que dificultaram e continuam emperrando a visibilidade aos sujeitos do campo, cujos desdobramentos impedem a efetivação das conquistas de direito igualitário dos que residem fora da área urbana.

Por meio da educação, podemos construir pedagogias decoloniais que se apresentem como referências teóricas e metodológicas produzidas a partir dos contextos de luta e resistências (WALSH, 2013); a autora mostra que não há um estado nulo de colonialidade, mas posicionamentos, horizontes e projetos para transgredir, resistir, intervir, emergir e criar o decolonial.

Para Walsh (2013),

[...]as metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado de 're-existência'; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013, p. 19).

Em razão disso, denota-se um caminho de luta contínua, ou seja, essas pedagogias decoloniais são práticas insurgentes que se opõem à modernidade/colonialidade e se fazem possíveis de muitas maneiras, de ser, de estar, sentir, pensar, saber, existir e ler o mundo. Nessa perspectiva buscamos problematizar e criticar a colonialidade mediante a transnacionalização curricular que se defende, como a importação de modelos de currículos escolares produzidos em outros países implementados de forma acrítica. No Brasil, podemos assistir a esse movimento de transnacionalização curricular como a BNCC, que não deixa de ser uma forma de colonialidade por meio das reformas curriculares, que ainda vivenciamos nos dias atuais.

A articulação entre os componentes curriculares da base comum é um desafio pedagógico importante; porém, quando avançamos para uma situação de envolvimento abrangendo todos os componentes, e estes com a comunidade, parece que esse desafio se torna quase intransponível, diante do atual estágio de organização das escolas.

Caldart (2009) declara que:

Sem dúvida nossa retrovisão histórica é ainda muito pequena para dar conta de uma análise mais profunda do processo de construção prático-teórica da Educação do Campo. Mas a necessidade de tomada de posição imediata e de um pensamento que ajude a orientar uma intervenção política na realidade de que trata nos exige pelo menos uma aproximação analítica nesta perspectiva. (CALDART, 2009, p. 36).

A Educação do Campo tem sua gênese nas reivindicações dos movimentos sociais, incorporadas às políticas públicas educacionais devido à atuação organizada desses movimentos; já na questão das ações educativas elas devem prever o fortalecimento e a (re)construção de valores, saberes e costumes inerentes a comunidade.

Os camponeses em sua maioria ainda têm conseguido pautar seus valores em solidariedade, coletividade, cooperativismo e senso de justiça. Todavia, tais sentimentos precisam ser reelaborados, fortalecidos e ressignificados frente às novas posturas da sociedade.

Acerca dos coletivos pedagógicos, Caldart (1997) pondera que:

Uma das lições da nossa prática é a de que a transformação da escola não acontece sem a constituição de coletivos de educadores. Um educador ou educadora que trabalhe sozinho/a, jamais conseguirá realizar esta proposta de educação, até porque isso seria incoerente com o processo

coletivo que a vem formulando. São precisos coletivos para pensar a continuidade da luta por escolas em condições adequadas, para organizar a Equipe de Educação do assentamento ou acampamento, para planejar formas de implementação das mudanças no currículo, para refletir sobre o processo pedagógico, para estudar, para planejar e avaliar as aulas, para continuar sonhando e recriando esta proposta. Em cada local o desafio é o de encontrar a melhor forma de constituir e fazer funcionar estes coletivos. (CALDART, 1997, p. 45).

Nessa perspectiva, a dinâmica pedagógica evidencia a veiculação de conceitos e conteúdos curriculares alheios aos interesses camponeses, como a visão do agronegócio. Esses elementos, em maior ou menor escala, estão vinculados às políticas educacionais e ao papel do Estado que deveria ser provedor de bens sociais como a educação, mas é um Estado capitalista sequestrado pela visão burguesa sobre economia e mercado. É importante pensar esse campo pleno, diverso e multicultural, onde o docente poderia transgredir o currículo em sua prática pedagógica sendo sensível a essa diversidade cultural, negociando e valorizando os conhecimentos de cada um em seu próprio contexto.

É importante entender que o docente é o mediador entre a ciência do conhecimento e os alunos; então, o jeito como o docente apresenta o conhecimento será a imagem criada pelos/as alunos/as. Assim, o papel do docente é muito importante, pois ele é uma chave nesse processo de descolonização do pensamento, do conhecimento.

É necessário pensar um novo ambiente educativo, onde se reflita sobre o reducionismo como tendência pedagógica e a escola como simples espaço de memorização e de informação. A Educação realizada através das atividades no ensino remoto é oposta à educação idealizada por estudiosos que defendem a articulação do ensino com a realidade de vida do aluno e de sua comunidade.

É preciso pensar em construir caminhos teórico-práticos no ensino do campo, tomando por base a educação trazida por Freire, segundo o qual a educação não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B; assim, temos as pedagogias decoloniais (WALSH, 2013). É preciso exigir que o currículo de uma escola do campo contemple as relações com o trabalho na terra, interligando educação e cultura na escola como um espaço de desenvolvimento cultural da comunidade.

Em consequência, será necessária uma transformação no papel da escola e no papel dos docentes das escolas do campo, um outro olhar em que os docentes sejam mais

valorizados em seu trabalho, retirando-o do círculo vicioso: como vítimas (os docentes) constroem novas vítimas, os/as alunos/as das escolas do campo.

Esse olhar sensível poderia possibilitar iniciativas específicas para os docentes que atuam nas escolas do campo, como: a criação e o fortalecimento dos coletivos pedagógicos locais, municipais, estaduais, nacionais e internacionais; qualificação ou formação escolar para os/as docentes leigos/as; e a criação de programas sistemáticos de formação com metodologias pedagógicas alternativas no processo de formação.

A partir desse olhar sensível, podemos juntos criar outras pedagogias, outras epistemologias: resistir, insurgir, reexistir. Como Stuart Hall aponta, há um movimento de valorização das identidades, culturas, subjetividades, das “minorias” e do “multicultural”; vivenciamos uma grata “proliferação subalterna da diferença”:

De fato, há dois processos opostos em funcionamento nas formas contemporâneas de globalização, o que é em si mesmo algo fundamentalmente contraditório. Existem as forças dominantes de homogeneização cultural, [...], mas na corrente contrária, estão os processos que vagarosa e sutilmente estão descentrando os modelos ocidentais, levando a uma disseminação da diferença cultural em todo o globo (HALL, 2003). Tal contexto nos traz o desafio de compreender o panorama educacional para além das relações econômicas e de classes, colocando em xeque as diversas referências curriculares e sociais até hoje insuficientes para explicar o nosso mundo.

As teorias pós-coloniais nos permitem compreender como o discurso se processa no decorrer dos séculos, por exemplo, a construção das desigualdades sociais, como é o caso das escolas do campo quanto à desigualdade do acesso aos meios virtuais; ou seja, a exclusão digital faz com que os professores levem os cadernos de atividades pedagógicas impressos até seus alunos, para depois recolhê-los e enviar outros cadernos, reproduzindo a educação bancária condenada por Paulo Freire.

Para o grupo M/C, ao desconsiderar diferentes realidades impomos um meio; no nosso caso, é a atividade usando a tecnologia como um meio de controle. Se partimos desse contexto e a partir da realidade dos docentes que estão atuando no ensino remoto, percebemos que podemos socializar conhecimentos em prol de uma educação problematizadora (FREIRE, 1987), como um caminho decolonial para uma abordagem teórico/prática superadora e emancipatória, um caminho de diálogo:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 1987, p. 91).

É relevante a reflexão sobre esses meios virtuais, saindo dessa perspectiva instrumental, da questão da neutralidade; é necessário ter um olhar crítico em relação a essas atividades, é necessário pensarmos como, o que e por que ensinar em tempos de pandemia, mas sem desconsiderar essas outras realidades, senão acabamos usando a tecnologia como uma ferramenta de padronização favorecendo a colonialidade do saber.

Precisamos refletir sobre a construção de uma prática pedagógica apoiada na valorização de diferentes saberes, de diferentes culturas, de forma a dialogar com a ciência sem negá-la ou enfraquecê-la neste momento conturbado em que vivemos. Uma coisa é certa: todos devem ter acesso ao ensino público gratuito e de qualidade; assim, em tempos de pandemia o ensino remoto público também deve contemplar a todos sem distinção, cabendo a nós docentes fazer a resistência.

5 ESPAÇO GEOGRÁFICO, SUJEITOS E HISTÓRIAS: A ESCOLA MUNICIPAL DARTHESY NOVAES CAMINHA

5.1 A Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha, uma escola do campo?

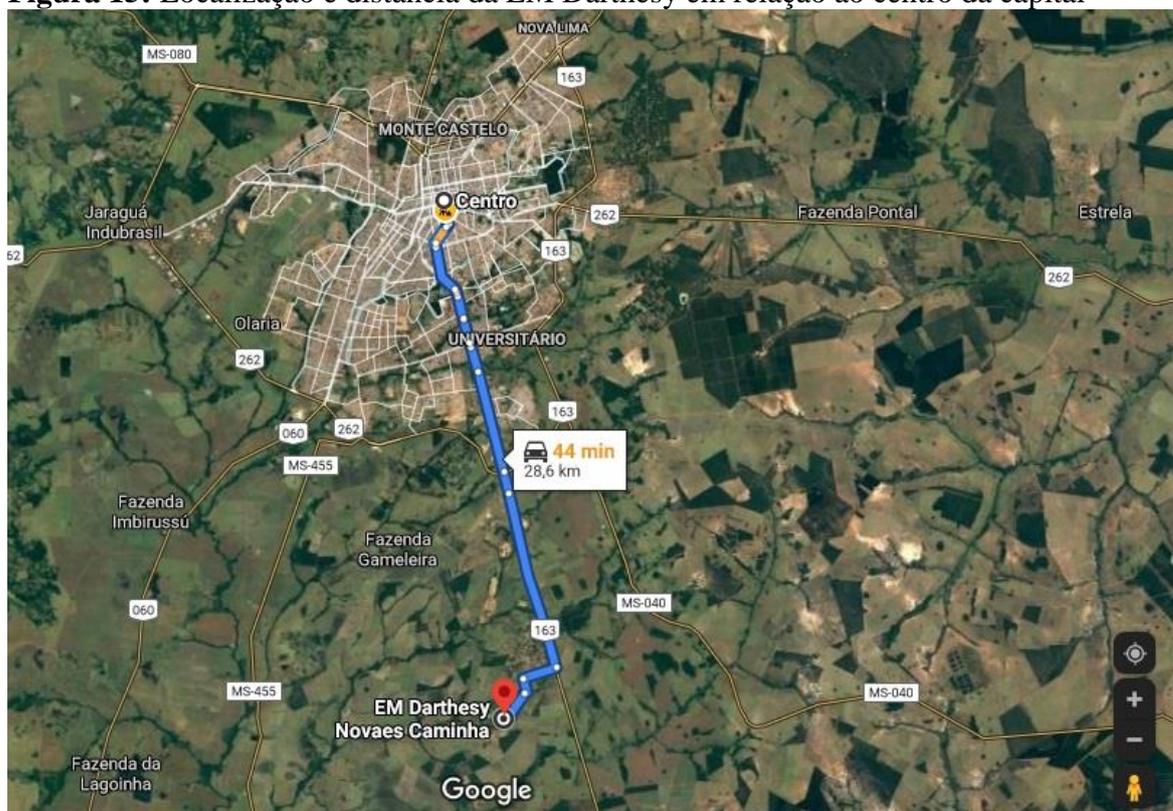
Pretendo, neste capítulo, apresentar os aspectos de uma unidade escolar inserida na área rural, suas conquistas e as dificuldades a ser superadas, no sentido de que a escola não promove a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior, mas deve envolver principalmente a comunidade, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de ação democrática (FREIRE, 2014), ao exigir do Estado o provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da comunidade escolar.

A pesquisa documental realizada na SEMED aponta que a escola municipal foi criada por meio do decreto municipal no ano de 1986, atendendo os critérios como uma escola da área rural. Na SEMED encontramos os registros referentes à legislação, mas quanto ao contexto histórico, à mobilização, às razões, ao movimento de criação, não se encontra nada documentado.

Assim, como pesquisadora fui a campo com meu caderno de registro, com o pensamento positivo que na unidade escolar encontraria as informações necessárias a respeito do histórico da escola, para produzir um material com o intuito de doá-lo para compor o acervo da biblioteca da SEMED, acessível para o público em geral.

Com essa intenção, estabeleci contato via telefone para a escola agendando uma visita. No dia marcado me desloquei até a escola, que fica à distância de 28,7 km do centro de Campo Grande, pela BR 163 – km 436, na saída para São Paulo (figura 15). Dirigia atenta ao trânsito, mas ao mesmo tempo envolta num turbilhão de emoções e pensamentos, ansiosa para colocar em prática o que havia planejado.

Figura 15: Localização e distância da EM Darthesy em relação ao centro da capital



Fonte: Google mapas (2021)

A viagem transcorreu em meio a um conflito interno de identidade. Estava muito preocupada com a forma como eles (equipe da escola) iriam me enxergar: como a técnica de inspeção escolar da SEMED ou como a pesquisadora em busca de informações? Minha inquietação dava-se pelo exercício da minha função de técnica, sobre a qual a Deliberação CME/MS N° 78 de 5 de dezembro de 2002 diz:

Art. 1º A inspeção escolar é o processo de acompanhamento, controle, avaliação e assessoramento técnico ao cumprimento da legislação e normas sobre funcionamento das instituições de ensino do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 2º Estão sujeitas à inspeção escolar as instituições de ensino que oferecem a Educação Básica, mantidas pelo poder público municipal, e as da iniciativa privada, que oferecem a Educação Infantil.

Art. 3º A inspeção escolar, nas instituições do Sistema Municipal de Ensino, tem por finalidade:

I - verificar as condições de funcionamento das instituições de ensino da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino e as de Educação Infantil mantidas pela iniciativa privada;

II - acompanhar o funcionamento dos cursos autorizados pelo Conselho Municipal de Educação;

III - orientar as instituições que compõem o Sistema Municipal de Ensino, visando ao aprimoramento da qualidade do processo administrativo e didático-pedagógico;

IV - subsidiar o Conselho Municipal de Educação, com informações técnicas conforme as inspeções realizadas nas instituições de ensino. (CAMPO GRANDE, 2003, p. 18).

Como, no meu entendimento, eu possuía uma visão diferenciada do sistema por conta das formações continuadas e leituras reflexivas a respeito dos estudos da modernidade e colonialidade, procurei demonstrar e informar para as comunidades escolares que atendo que estou ali para apoiá-los e colaborar com a escola. Mas percebo que o cargo de inspetora da SEMED acaba sempre impondo a figura de fiscalizadora, pois está entranhado na percepção das pessoas devido à tradição originária dos tempos coloniais, como também pelo fato de as políticas educacionais serem realizadas de cima para baixo. Dessa forma, os inspetores da SEMED são os controladores que dão satisfação ao mandatário, das coisas que acontecem no seu domínio (informação verbal)¹⁶.

Desse modo, a título de exemplo: certa vez eu estava na secretaria de uma escola realizando minhas atividades, quando uma professora entrou na sala a procurar algo; percebi os olhares aterrorizados, e a professora, ao perceber a minha presença, levou um susto e ficou nervosa pedindo desculpas, uma vez que na secretaria é permitida apenas a presença dos que ali trabalham. Foi uma situação cômica e, ao mesmo tempo, desconfortável. Refleti que era uma situação que estava perpassada pela colonialidade, pois a minha presença enquanto representante da SEMED causava desconforto e medo de levarem “uma bronca”.

Diante dessa situação, criei no meu imaginário como deveria ser a minha abordagem enquanto pesquisadora, no momento em que iria realizar as atividades de campo a fim de escrever esta tese. Confesso que foi um desafio, um “[...] esforço de invenção e ressignificação” (PARAÍSO, 2012, p.24), um ir além de estar com o outro, além das formas, além das ideias limitantes e superar fronteiras, descobrir nosso território, reconhecer o outro como outro, reconhecer sua potencialidade.

Assim, em 09 de setembro de 2020, ao chegar à escola como pesquisadora, fui direto ao balcão de atendimento da secretaria e perguntei pela diretora escolar, pois não estava ali como inspetora da SEMED, e sim como uma pessoa em busca de informações.

¹⁶ Fala do prof. Dr. Aumeri Carlos Bampi ao analisar a tese em qualificação de Kleide Ferreira de Jesus em novembro de 2021.

Acostumada a me ver como inspetora, a secretária da escola perguntou: “Por que você está esperando aí fora? Entra e espere aqui dentro” (indicando o interior da secretaria).

Diante da situação, respondi que não estava ali como inspetora escolar, mas como pesquisadora, e antes de entrar precisava falar com a diretora. A diretora, ao me ver parada do lado de fora da secretaria, se assustou com a minha presença e olhou desconfiada, perguntando o que estava acontecendo. Sorri e disse para ficar tranquila, e então expliquei-lhe o motivo da minha presença; sobre a pesquisa, entreguei-lhe uma cópia do ofício de autorização assinada pela secretária municipal de educação, como também uma cópia do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética; assim, prontamente ela se dispôs a colaborar.

A minha primeira ação foi solicitar acesso ao registro histórico da constituição da escola, a fim de conhecer todo o movimento e a organização da escola na região, mas ela (diretora) explicou que havia assumido a direção da escola no ano de 2003 e que nunca vira qualquer registro, e também queria esse histórico. Segundo a diretora Ponta Porã, seu conhecimento sobre o histórico da escola é de informações dos moradores da região, e umas poucas informações numa lauda, na proposta pedagógica; não existem registros em algum outro documento:

[...] as primeiras aulas foi lá na igrejinha da colônia, segundo diz os moradores né, a gente ouve as histórias pelo morador porque a gente não vivenciou esse fato. Depois foi construído na época do prefeito Juvêncio junto com seu... seu Lírio que é o pai da Darthesy, e construiu as primeiras salas de aula, são três primeiras salas que existe até hoje, junto com a cozinha a secretaria e os banheiros dos meninos. Então assim a gente tem um pouquinho só desses fatos históricos (Entrevista realizada com Ponta Porã em novembro de 2020).

Na escola, há apenas uma lauda na proposta pedagógica que descreve superficialmente o histórico da escola, além de enaltecer o sr. Lyrio Novaes (fazendeiro)¹⁷, que não mediu esforços em providenciar uma escola para as crianças da região. Nessa época, o sr. Lyrio era morador na região e também foi, por dois mandatos, presidente da Federação das Associações Empresariais do Mato Grosso do Sul (FAEMS), de 1984 a 1986 e depois, de 1987-1990.

¹⁷ Foi mascote da Intentona Comunista, que tinha como objetivo depor Getúlio Vargas. Em sua homenagem, a rua em frente à Escola Municipal Darthesy recebeu o nome de Rua dos Mascotes.

No momento da visita obtive a informação de que havia várias pastas com fotografias coladas em papel sulfite e outras soltas, dentro de uma caixa. Acredito que olhei mais de mil fotografias de eventos e projetos realizados. Muitas tinham identificação e as que não tinham, a diretora logo ia identificando e explicando. Foram dois dias, 14 e 15 de setembro de 2020, para verificar se encontrava algo a respeito do início das atividades na escola, mas constatei que as fotografias registravam as atividades da escola a partir de 1998 até a atualidade.

A sra. Ponta Porã nos explicou que durante as festividades da escola, como a festa junina por exemplo, aproveitava a presença de autoridades para solicitar reparos e manutenções à unidade escolar, visto que em sua concepção a escola era meio esquecida, e as verbas insuficientes.

Após verificar os documentos na secretaria e na biblioteca da Escola Darthesy e não encontrar nenhum registro a respeito do seu histórico, resolvi aproveitar o tempo disponível e realizar entrevistas com a diretora, que prontamente me levou para baixo da sombra de um enorme pé de manga (*Mangifera indica L.*)¹⁸ que estava com frutos maduros e havia alguns pássaros saboreando.

Admito que fiquei um pouco decepcionada em relação aos registros históricos; embora na SEMED não houvesse os registros, imaginava que na escola os teríamos. Nesse sentido, busquei realizar articulações entre o ocorrido no contexto cultural investigado e outras situações já vividas em outros espaços, mas que vão na mesma direção, de acordo com o que Paraíso (2012) chamou de “descrição analítica” ou uma “análise descritiva”, de modo a multiplicar os sentidos possíveis “para que tudo que é enunciado no material de investigação com o qual trabalhamos em nossas diferentes pesquisas não fique paralisado, fixo, permanente ou se torne ‘é’ ” (PARAÍSO, 2012, p. 39)

Portanto prosseguimos, sem recuar perante o desafio de registrar o fato histórico da escola, contando com a ajuda da diretora que também tinha o mesmo objetivo. Diante disso, realizei um levantamento por meio dos processos de autorização de funcionamento da unidade escolar; dessa maneira identifiquei os nomes das diretoras anteriores, sendo um total de sete.

Imaginamos que ao entrar em contato com essas diretoras, talvez seria possível o resgate histórico. Partindo dessa ideia identifiquei nos registros documentais que nos

¹⁸ Para saber mais consulte: <https://www.embrapa.br/mandioca-e-fruticultura/cultivos/manga>

anos anteriores a 1997 havia o cargo de Diretora das Escolas Rurais da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, ou seja, apenas uma única pessoa era responsável por todas as escolas da área rural. Constatamos que a primeira diretora foi a Prof.^a Miranda (1975 a 1994), na sequência Prof.^a Paranaíba (1995 a 1996).

Elas exerciam a função de diretora na central de atendimento, localizado na SEMED, e oportunamente realizavam as visitas nas unidades escolares, quando se fazia necessário. Somente a partir do ano de 1997, o prefeito André Puccinelli na época descentralizou a gerência da SEMED e nomeou pessoas direto para os cargos de direção. Assim, cada unidade escolar passou a ter um diretor responsável.

No caso da Escola Darthesy, foi nomeada a Prof.^a. Liria, que na época era professora de Educação Física na escola em questão. Desse modo tivemos: Prof.^a Liria de 1997 - 1998, Prof.^a Inocência 1998 - 2000, Prof.^a Arlene 2001 - 2002, Prof.^a Ponta Porã 2003 - 2016, Prof.^a Divonete 2017, em 2018 novamente a Prof.^a Ponta Porã até dias atuais.

Na perspectiva de construir o processo histórico da Escola Darthesy, procuramos ter contato com o grupo das ex-diretoras, pois em nosso entender a busca por registros e informações deve ser constante. Por meio do que nos é familiar, potencializamos nosso empoderamento sobre o conhecimento; diante disso, procuramos contatos com algumas pessoas da SEMED e da escola, que nos indicaram outras pessoas. Assim consegui o número do telefone das primeiras diretoras da Escola Darthesy; vale ressaltar que foi um processo com uma certa morosidade, pois exigia cuidados devido à pandemia e à idade delas. Com a segunda diretora da REME das escolas da área rural, realizei diversos contatos por meio de aplicativo *WhatsApp*, que por fim informou que no momento não tinha condições de participar da pesquisa. Respeitamos sua decisão e agradecemos pela atenção.

Entretanto, duas das demais ex-diretoras prontamente se disponibilizaram em participar da pesquisa. Foram elas a Prof.^a Miranda e a Prof.^a Inocência, que gentilmente me receberam em suas residências, sendo que no dia da visita para as entrevistas levei o caderno de campo e o celular para realizar a gravação de áudio.

A prof.^a Miranda é doutora em Educação e pesquisou a temática na Educação do Rural. A professora marcou dia e hora para receber-me. Pensando no bem-estar da entrevistada, troquei os sapatos por um par limpo e higienizado ao entrar em sua casa. Levei álcool em gel, e o ambiente que ela escolheu era amplo e bem arejado.

O distanciamento foi respeitado, usamos máscaras e a prof^a Miranda, que usava luvas, também ligou um ventilador para circulação de ar. Esse procedimento foi adotado em todas as entrevistas. Destacamos que a época da entrevista (período pandêmico) a senhora Miranda não estava recebendo visitas, nem mesmos os seus filhos, que retaliaram sua atitude em me receber na residência, que foi justificada pelo fato de se tratar das escolas do campo, sua paixão.

A primeira informação obtida foi que o terreno onde está atualmente a escola é uma parte da Colônia de Férias¹⁹ da Associação Comercial e Industrial de Campo Grande. O local possuía 17 hectares de área verde, com piscinas, brinquedos e ainda havia um espaço com uma igrejinha. A princípio o local era um lugar apenas para lazer dos comerciantes, criadores de gado e agricultores, mas havia a necessidade de manutenção, e para isso muitos funcionários eram contratados para realizar a tarefa.

Segundo a Associação Comercial e Industrial de Campo Grande (ACICG):

A partir da década de 20, com a regularização das viagens ferroviárias e o crescimento da população urbana, estimulou-se a criação de vários estabelecimentos comerciais e a ampliação de outros já existentes. Percebendo a importância dessa notável expansão e a necessidade de criar uma organização que defendesse seus interesses, os empresários – comerciantes, criadores de gado e agricultores – se uniram, valorizando essa que seria a mediadora entre eles e a comunidade em geral, inclusive orientadora das normas ditadas pelo governo. A Associação Comercial e Industrial de Campo Grande (ACICG), foi fundada no dia 14 de março de 1926 por Eduardo Olímpio Machado, 1º Presidente da entidade, junto a outros empreendedores. Eduardo Olímpio Machado foi 2 vezes prefeito de Campo Grande e faleceu em 1968 (ACICG, 2019, p. 1).

Nesse entendimento, houve a necessidade de se ter uma escola que atendesse os filhos dos funcionários da Colônia de Férias e das chácaras vizinhas, evitando a rotatividade de funcionários, visto que, por falta de escola eles acabavam desistindo dos empregos, voltando para a área urbana.

O presidente da associação comercial que era o pai da Darthesy, que havia falecido de eclampsia, [...] sugeriu o nome da filha dele para a escola, ali na colônia de férias, mas ali pertence Associação Comercial de Campo Grande, [...] era um tipo de um Balneário que funcionava, por exemplo você queria seus filhos na época de férias pudessem ficar lá e para ter condições de ficar, pagava uma taxa e ficava lá, passeava tinha

¹⁹ Colônia de férias é o nome do local onde a elite da sociedade passava férias e feriados com seus filhos.

bichos assim enjaulados, eu lembro que tinha onça, tinha capivara tinha ariranha. [...] daí eles que vieram pedir para abrir uma escola lá, porque tinha bastante crianças, também de pessoas que moravam ao redor e inclusive dos funcionários também. Os fazendeiros davam apoio, tem lugares que os próprios fazendeiros construíram as escolas. A escola Darthesy, funcionou primeiro na igreja dentro da colônia, depois se construiu a escola, mas nesse caso o prefeito quem construí (Entrevista realizada com Miranda em novembro de 2020).

Segundo a professora Miranda, foi importante a criação da Escola Darthesy, visto que, não havia escolas próximas para atender as crianças daquela região.

[...] ali no Darthesy não tinha escolas por perto, as crianças iam a cavalo, alguns pais vinham deixavam os filhos e voltava para trabalho, outros pais às vezes andavam quilômetros para trazer os filhos ou de charrete ou de carro depois tinha que voltar para pegar. Amarravam o cavalo na árvore e ali ficavam, enquanto as crianças assistiam as aulas, lanchavam, é uma coisa que eu escuto muito hoje falar, é que roubaram a merenda escolar, a gente era o contrário tinha muita merenda escolar, e quando não tinha a mistura como se fala..., os pais doavam ou eu promovia festas nas escolas para arrecadar fundos pra comprar alimentos (Entrevista realizada com Miranda em novembro de 2020).

A professora Miranda acrescentou que a escola funcionava nos períodos matutino e vespertino, sobre o assunto do “roubo de merenda escolar” essa fala indignada partiu espontaneamente da própria professora Miranda, que fez questão de registrar que esse fato nunca ocorreu enquanto ela estava à frente da gestão escolar.

Na época (1986-1996) utilizavam o salão da igreja, que ficava dentro da Colônia de Férias, como uma sala de aula multisseriada. Conforme as figuras 16 e 17, podemos observar que o local se encontra conservado; no entanto, não se encontra mais em uso para qualquer tipo de evento.

Figura 16: Vista da frente da Igrejinha



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 17: Interior da igrejinha



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

As fotos da igreja foram obtidas por intermédio da professora Ponta Porã, que me acompanhou no dia 06 de janeiro de 2021 até a sede da Colônia de Férias, onde me apresentou ao atual gerente. Conversamos sobre minha pesquisa e sobre a importância que seria o resgate histórico da Escola Darthesy. Dessa forma, o gerente autorizou a andar pelo local e a tirar fotografias; quanto aos fatos históricos ele não possuía conhecimento, até porque estava apenas há 3 anos na função de gerente, mas solícito me passou o endereço do *e-mail* da Sede, onde talvez poderiam me repassar informações detalhadas da época.

Tanto eu quanto a prof^a Ponta Porã, ficamos empolgadas com a oportunidade de levantar o registro e talvez a trajetória da constituição da Escola Darthesy, e assim circulamos pelo ambiente da Colônia de Férias, a fim de conhecer a igreja e tirar as fotos. Próximo ao local, observamos que havia dois senhores que estavam pintando a quadra de esportes, e ao conversar informalmente com eles sobre a nossa presença ali, um deles falou que havia estudado na igreja, e segundo esse senhor, “foi a melhor época de minha vida”, sendo uma sala de aula com várias crianças de idades diferentes “a gente podia brincar e havia fartura no lanche”.

As crianças de várias idades a que ele se referiu, foi devido ao fato de a sala de aula ser multisseriada, como relatou a professora Miranda: “As salas eram multisseriadas, havia uma professora que dava aula da primeira à quarta série. Com salas multisseriadas, o conteúdo era o mesmo da área urbana, tudo igual”.

Ainda na empolgação, no mesmo dia enviei um *e-mail* à Sede da Colônia de Férias, me apresentando e explicando toda a pesquisa, solicitando se haveria informações a respeito do período em que a igreja serviu como sala de aula. No entanto, passados dez dias não obtive resposta, assim insisti novamente reiterando o *e-mail*, ao qual até a presente data não responderam. Assim, referente ao histórico da escola, nos concentramos nos registros documentais, referentes aos processos de autorização de funcionamento.

Em 1986, deu-se a criação da escola Municipal Darthesy Novaes Caminha (nome dado em homenagem a filha do presidente na época da Federação das Associações Empresariais do Mato Grosso do Sul). Diante do fato de ser uma escola com apenas uma sala de aula, permaneceu na condição de extensão da Escola Municipal Polo de 1º Grau “José Vicente Pereira Neto”, por meio do decreto Nº 5.420/1996, a qual era polo de mais outras dez pequenas escolas.

Como houve aumento da população no entorno da Colônia de Férias, e a necessidade de as crianças continuarem os estudos, foi necessária a construção de um novo espaço para a escola, visto que o salão da igreja não comportava um número maior de alunos.

Desse modo, o sr. Lírio doou à Prefeitura Municipal uma área, onde foram construídas cinco salas de aula, e no ano de 1997 a Escola Darthesy funcionou no novo local com 323 alunos matriculados, tornando-se descentralizada e deixando de ser extensão da Escola José Vicente.

A descrição que faremos a partir daqui, sobre a Escola Darthesy, foi embasada em sua Proposta Pedagógica do ano de 2016. A prof^a Ponta Porã nos informou que a Proposta Pedagógica está sendo reformulada para adequação da legislação vigente e de termos e conceitos, assim como as reformulações referentes ao contexto da Pandemia.

Neste ano de 2021, a escola oferece a etapa da Pré-escola da educação infantil, sendo grupo 4 e grupo 5, que se refere a crianças de quatro e cinco anos de idade, respectivamente. Também oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º, conforme estabelecido em sua Proposta Pedagógica e em seu Regimento Escolar.

A escola instituição social tem como missão prestar um excelente serviço ao cliente, oportunizando a participação de todos, valorizando o tratamento igualitário e o acesso a comunidade, respeitando nossas diversidades (CAMPO GRANDE, 2016f, p. 15).

Os seus valores são: 1) respeito - valorização do respeito entre sua comunidade escolar; 2) Participação - valorização do trabalho em equipe levando em consideração a capacidade de cada membro. 3) Igualdade - valorização entre a comunidade escolar e o respeito as diversidades (CAMPO GRANDE, 2016f).

As metas da escola são:

Aumentar o nosso índice de aproveitamento dos alunos do 1º ao 9º ano. Desenvolver programa para efetivar as atividades na escola. Seus objetivos estratégicos: Melhorar o Processo de ensino aprendizagem e modernizar a gestão participativa do processo, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade local e, também, favorecendo a participação dos educandos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas. (CAMPO GRANDE, 2016f, p. 15).

A escola Darthesy atende os alunos no período matutino das 6h50min às 11h e no período vespertino das 12h30min às 16h40min. No total são 346, alunos matriculados (2021), assim distribuídos:

Tabela 3: Número de alunos por turma – Escola Darthesy

Ano/Turma	Número de alunos matriculados		
	Matutino	Vespertino	Alunos com eficiência
Grupo 4 – A	-	15	-
Grupo 5 – A	23	-	-
Grupo 5 – B	-	14	-
1° A	25	-	1
2° A	18	-	1
2° B	15	-	-
3° A	17	-	-
3° B	19	-	-
4° A	20	-	-
4° B	22	-	1
5° A	29	-	-
6° A	-	15	-
6° B	-	16	-
7° A	-	16	1
7° B	-	17	-
8° A	-	18	-
8° B	-	18	-
9° A	-	29	1
TOTAL	188	158	5

Fonte: Arquivo da secretaria da Escola (2021)

Podemos observar na tabela 3 que há cinco crianças matriculadas do público alvo da educação especial; registra-se que elas têm atendimento especializado por assistentes de educação inclusivo, realizado na própria escola. Os alunos que residem nas fazendas e regiões distantes da escola são atendidos por sete linhas de transporte escolar, sendo que o tempo médio do trajeto dura em média 2 horas:

Tabela 4: Tempo médio de trajeto

Linhas	Tempo estimado ida e volta
Nº 01 - BR 163/ Chácara das Mansões/Jeroá	1h50min
Nº 02 - BR 163	1h50min
Nº 03 - Haras Cachoeira - Platinão - Clube do Laço / Fazenda Santa Helena	2h
Nº 04 - BR 163/Estância Jeroa /Fazenda Tarumã	1h50min
Nº 05 - Chácara das Mansões	1h50min
Nº 06 - BR 163/Morada do Sol/Aeroporto Teruel/Fazenda Locatelli	2h
Nº 07 - Clube do Laço/ Fazenda Invernadinha / Fazenda Nova Alvorada / Nossa Senhora das Graças	2h

Fonte: Arquivo da secretaria 2021

O prédio da escola é todo em alvenaria e possui dependências amplas, limpas e bem organizadas. Suas instalações elétricas e hidrossanitárias aparentam bom estado de conservação e funcionamento. Tem iluminação e ventilação naturais muito boas, de forma a permitir o bem-estar da comunidade escolar, o número de dependências, pode ser visto na tabela 5:

Tabela 5: Dependências da Escola Darthesy

Dependências	Quantidade
Recepção	1
sala de professores	1
sala de direção	1
sala equipe de apoio pedagógico	1
sala de aula	10
laboratório de informática	1
Secretaria	1
Cozinha	1
Despensa	1
Biblioteca	1
Banheiros	2

Fonte: Dados da autora (2020)

5.2 A Educação no Campo na Escola Darthesy - proposta pedagógica e o regimento escolar

Por meio da análise documental, como a proposta pedagógica²⁰ e o regimento escolar, constatamos que até o ano de 2018 esses documentos das escolas da REME eram totalmente elaborados e determinados pela SEMED. Não havia uma diferenciação entre as especificidades da região urbana ou rural; posteriormente houve certa autonomia para que cada escola criasse e desenvolvesse sua própria proposta político-pedagógica e o regimento escolar, mas sob supervisão e orientação dos técnicos da SEMED, e para aqueles que tivessem alguma dificuldade foi disponibilizado um “modelo”, que poderia ser seguido.

Vale destacar que a proposta político-pedagógica é flexível, podendo ser alterada caso não esteja atendendo as necessidades do seu público-alvo quanto às suas realidades educacionais e sociais. Avaliamos diversos aspectos da Escola do Campo Darthesy, como: o espaço físico, a gestão escolar; a coordenação, docentes, alunos, pais, funcionários e sua participação nas decisões da escola. Também observamos as tradições dos familiares, as condições sociais, entre outras, para entender a dimensão cultural, social e a pluralidade do processo educativo.

Segundo informação anterior da diretora em exercício, a proposta pedagógica encontra-se em reelaboração com o envolvimento de toda a comunidade escolar. O Regimento Escolar é um documento padrão da REME, tem como função de normatizar a proposta pedagógica, assim como permite que sejam acrescentadas algumas particularidades de cada escola que são necessárias, como por exemplo o da Escola Darthesy, que tem a organização de turmas em horário de atendimento e a matriz curricular diferenciados, em atendimento às especificidades do campo.

A proposta pedagógica da escola assume que o “processo de construção do conhecimento pelo aluno, poucas são as características que diferem da zona urbana na questão de assiduidade e frequência” (CAMPO GRANDE, 2016f, p. 18), e quanto ao currículo também não há grande diferença em relação à zona urbana, como observamos nas entrevistas com os professores e diretores:

[...] esse currículo (se referindo ao currículo das escolas do campo) é do urbano, [...] eu vejo assim, que é de suma importância essa escola do campo para comunidade né. E que a gente tem que tratar junto com a

²⁰ Terminologia adotada pela escola.

secretaria uma Diretriz ou algum documento que ia mais definitivamente essas ações da escola do campo porque muitas vezes a gente se perde, você tá trabalhando é horta, mas de repente muda já para outra ideia, mas isso não é ação do diretor ou dos professores. Se o professor quiser numa escola ou qualquer escola no campo, da cidade ele pode desenvolver um projeto então a gente precisaria amarrar né algumas ações específicas para as escolas do campo e com suporte da secretaria (Entrevista realizada com Ponta Porã em novembro de 2020).

A crítica da prof^a Ponta Porã faz sentido, visto que o tema *horta* pode ser trabalhado tanto no campo quanto na cidade, ou seja, não há nas escolas do campo ações que realmente representem a Educação do Campo. Na prática, a matriz curricular possui apenas um componente curricular diferente das demais escolas da REME, que é ciência do campo, e que faz parte apenas do currículo do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Esse componente curricular se resume a trabalhar com horta, e isso pode ser trabalhado em qualquer lugar, seja no campo ou nas cidades. Mas ainda assim é o único componente que, dependendo de como seja trabalhada, pode valorizar os saberes das pessoas que vivem no campo.

Dessa forma, tirando o componente curricular Ciências do Campo, a matriz curricular é igual à da zona urbana. Isso nos faz concordar com Torres e Lemos (2012, p. 10), que pondera que a colonialidade do saber possui “formas de produção e disseminação do conhecimento científico são validadas e exaltadas em detrimento das demais formas de conhecimento”.

Como já afirmado, reiteramos que a Escola Darthesy não nasceu dos movimentos sociais, dos movimentos camponeses; ela foi criada por vontade de um fazendeiro em função da resistência de seus empregados que buscavam a educação de seus filhos. Então, para não perder seus empregados porque não havia escola na região, ele buscou a efetivação de uma escola.

Desse modo, essa escola não se encaixa na descrição de uma escola do campo como vemos em Arroyo (2006), e talvez por essa razão a própria escola não se sinta pertencente à Educação do Campo, como vimos em seu perfil escrito na Proposta Pedagógica: “É uma escola da zona rural, porém há uma situada característica urbana visto que é um processo migratório onde há grande rotatividade dos alunos” (CAMPO GRANDE, 2016f, p. 17). Mesmo identificando que não é uma escola do campo,

continuaremos a chamá-la DO campo, visto que, no decreto municipal, ela recebe essa nomenclatura.

Perguntamos ao professor Bonito quanto à proposta pedagógica da Escola Darthesy, se ela contempla a cultura do homem do campo (da roça), e este respondeu: “Em nossa escola nem tanto, pois o Bairro Chácara das Mansões não é uma comunidade de roça, e sim voltada ao lazer com seus clubes e pousadas”. Em concordância com o professor, a diretora Ponta Porã respondeu:

Apesar que a nossa região aqui é uma região turística né assim nós temos várias Chácaras aqui na comunidade onde ela no final de semana é alugada para festas eventos. Então se nosso perfil de alunos são alunos filhos de caseiro é que trabalha nessa chácara e a maioria deles já vivenciou já morou na cidade ou em outros locais então se ele tem uma vivência grande de mundo. Nós hoje nós não temos só meninos que o pai mexe com a terra, então é isso a escola acaba sendo estética aí de vários perfis, mas temos filho de peão que laça, que laça vaca, tem a lavoura eles falam lavoura quer o plantio de soja e vocês bem sabem que hoje os locais de leiteria alguns lugares estão mudando proprietário tá mudando para lavoura né porque a menos mão de obra. Então isso é ocorre o que é uma migração uma outra atividade dos alunos na região né então assim vai desmistificando um pouco a ideia só de campo, campo, campo então é nossas crianças nós temos criança com pé bastante forte no campo e outros com que veio da cidade (Entrevista realizada com Ponta Porã em novembro de 2020).

A professora Maracaju disse que a escola atende crianças de bairros próximos e os filhos dos empregados de chácaras e fazendas, onde as crianças vivem ora no campo, ora na cidade. Dessa forma, podemos dizer que é uma escola com identidade “em processo de formação, enunciações culturais no ato do hibridismo, no processo de tradução e transvaloração de diferenças culturais” (BHABHA, 1998, p. 347). Entendemos que a escola se encontra em um processo de negociação de sua identidade, culturalmente híbrida entre área urbana e área rural.

Outra diferença da Escola Darthesy em relação às escolas urbanas são os horários de entrada e saída: no período matutino, funciona das 06h e 50min às 11h e 00min, no período vespertino das 12h e 30min às 16h e 40min (Entrevista com a professora Maracaju em dezembro de 2020), totalizando 4 horas/aula por período. Com o retorno das aulas presenciais em 2021, em função da pandemia, a escola tem funcionado de outra maneira. Para que as aulas retornassem de forma presencial, os pais tiveram de assinar um termo, concordando ou não com o retorno.

No retorno dos alunos, para cumprir o distanciamento social e os procedimentos de biossegurança, a SEMED elaborou os Procedimentos Operacionais (POPs), um modelo contendo procedimentos de biossegurança, em que cada escola criou o seu, de acordo com a sua realidade. Ao criar o seu POPs, a escola o enviava para a aprovação da SEMED. Nesse modelo, foi apresentado um quadro em que se demonstrou o cálculo do tamanho da sala dividido pelo número de pessoas.

Sendo assim, uma sala de aula com 20 pessoas foi dividida em dois grupos, de modo que um grupo de 10 alunos tenha aula presencial por uma semana e os demais ficam em casa tendo aula remota. Após uma semana, o grupo é trocado, sendo que quem estava em casa vai para a escola, e quem estava na escola vai para casa, com aula remota por uma semana. Os alunos são enfileirados com marcação no chão para evitar a aglomeração e organizar as entradas na escola e nas salas de aula, e nas portas das salas é disponibilizado álcool em gel. A diretora da Escola Darthey também mandou confeccionar cartazes explicativos, que foram espalhados nas salas de aula, no pátio e nos banheiros.

Para os pais que não concordaram com o retorno das aulas presenciais foi disponibilizado um caderno de atividades para seus filhos. O pai fica responsável por retirar o caderno na escola. Em caso de dúvidas com relação ao conteúdo, não é o professor de sala de aula que orienta o aluno, e sim um professor da SEMED, que fica disponível só para esse atendimento, o qual é realizado via *WhatsApp*, como mostram as figuras 18 e 19.

Figura 18: Atendimento on-line da REME para os anos iniciais



Atendimento on-line REME
Exclusivo pelo WhatsApp 

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1º ANO	67 99350-0189 e 99110-7409
2º ANO	67 99323-1525 e 99186-6170
3º ANO	67 99935-0367 e 99170-0989
4º ANO	67 99250-0547 e 99110-7719
5º ANO	67 99127-5854 e 99136-7350
Ciências 1º ao 5º	67 99124-3909 e 99177-1595
Educação Física 1º ao 5º	67 99180-3165 e 99110-7416

Horário de atendimento - Das 7h às 11h e das 13h às 17h

SEMED  **PREFCG** 

Fonte: SEMED (2021)

Figura 19: Atendimento on-line da REME para os anos finais



Atendimento on-line REME
Exclusivo pelo WhatsApp 

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ciências 6º ao 9º	67 99186-9942 e 99172-5611
Educação Física 6º ao 9º	67 99206-4067 e 99178-7613
Língua Portuguesa	67 99124-3943, 99111-5550 e 99208-3745
Matemática	67 99253-5077, 99176-7114 e 99110-7037
História	67 99261-5563 e 99127-5446
Inglês	67 99139-6980 e 99191-0458
Geografia	67 99331-5859 e 99257-2596
Arte - Música e Dança	67 99127-6742 e 99116-5639
Arte - Artes Visuais e Teatro	67 99253-4398 e 99190-5720

Horário de atendimento - Das 7h às 11h e das 13h às 17h

SEMED  **PREFCG**

Fonte: SEMED (2021)

A SEMED articulou todas as possibilidades de atendimento aos alunos da rede, mas “esqueceu” as especificidades do campo, pois todos os professores que ficam no plantão de atendimento são professores que atuam na área urbana, sem a visão de como ocorre a educação na área rural. Por esse lado, as crianças da área rural perdem o seu direito à diferença cultural.

Ainda sobre as especificidades do campo, no perfil da escola é posto que, em termos de conhecimento, a escola possui poucas características que a diferem de uma escola da zona urbana; ao mesmo tempo, na caracterização do perfil do aluno, enuncia-se que o ensino é voltado para a realidade dos alunos, que os conteúdos e metodologias devem ser adequadas às necessidades e interesses dos alunos visando à valorização da cultura da criança que vive no campo (CAMPO GRANDE, 2016f). Um dos compromissos da comunidade escolar é dar “ênfase a particularidade rural trabalhando como instrumento pedagógico a horta, visando todos os seus aspectos e promovendo a interdisciplinaridade” (CAMPO GRANDE, 2016f, p. 16).

Isso faz parecer com que a única especificidade das pessoas do campo seria o trabalho com a terra; não se fala da relação com artesanato, alimentação, música, ervas medicinais, trabalho, lazer, meio ambiente, ervas medicinais, a cultura, ou seja, a diversidade em si.

Molina (2014) entende que é preciso o desenvolvimento de:

[...] processos de ensino aprendizagem que contribuam com a promoção da superação da fragmentação do conhecimento, nos quais se criem possibilidades de ampliação da compreensão da realidade pelos educandos do campo, a partir de uma visão totalizadora dos processos sociais, dos quais o conhecimento científico e seu processo de produção fazem parte, sendo, portanto, um produto histórico social, datado e não neutro (MOLINA, 2014. p. 17).

Mas o currículo monocultural moderno tem silenciado, invisibilizado e homogeneizado as identidades culturais, processo esse que poderá ser interrompido ao se reconhecer que:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, ‘está no chão da escola’ e potência processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (CANDAUI, 2011, p. 253).

Essa invisibilidade do campo também é vista no perfil dos professores da Escola Darthesy, traçado na Proposta Pedagógica, que informa que todos os professores possuem nível superior e 99%, possuem pós-graduação em sua área de formação. Segundo a diretora Ponta Porã, todos foram incentivados a fazer o Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo pela UFMS em nível de especialização, oferecido a partir do ano de 2014.

Portanto, do total de 24 professores, atualmente cinco professores possuem Pós-Graduação em Educação do Campo, sendo três pertencentes aos anos iniciais, dois aos anos finais e a coordenadora pedagógica. Assim, 19 professores não possuem entendimento sobre os princípios da Educação do Campo, e podemos dizer que possuem um perfil de ensino urbano, favorecendo uma educação desconectada da vida cotidiana, desvalorizando os saberes e a cultura campesina.

O fato de a maioria dos professores não conhecerem a pedagogia da Educação do Campo privilegia um ensino urbanizado e a subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva (WALSH, 2009), pois o urbanizado, o civilizado, olha para a periferia, para a cultura outra, como “o menos-na-origem que resulta em estratégias políticas e discursivas nas quais acrescentar não soma, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna” (BHABHA, 1998, p. 228).

Os pressupostos teóricos e metodológicos destacados na proposta pedagógica da Escola Darthesy incluem toda a legislação nacional, estadual e municipal que regulamenta e trata das especificidades do ensino no campo, mas não apresenta nenhum dos teóricos próprios da Educação do Campo que discutem as políticas educacionais e os movimentos camponeses, como Caldart, Arroyo, Molina, entre outros.

É demonstrado que se conhece as leis, porém não há uma discussão a respeito delas por meio dos autores que são referências nessa área, esvaziando o debate. A Proposta Pedagógica também traz o entendimento da escola a respeito da Educação do Campo:

Assim, entendemos que a Educação do Campo é diferenciada, é específica, no entanto não é adversária das escolas da cidade. É uma particularidade dentro do universal, pois, na Educação do Campo, o SABER é construído de forma contextualizada, ou seja, considera os espaços e a realidade que cerca o educando, sua vida, seu trabalho, sua vivência social, suas manifestações culturais. Pode-se considerar, então, que a construção de escolas do campo significa trazer a escola para a realidade no qual está inserida: combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo, reconhece o campo não apenas onde se reproduz, mas também lugar que se produz pedagogia; com a metodologia da humanização das pessoas perpassadas pela dimensão educativa do ser humano com a terra (CAMPO GRANDE, 2016f, p. 21).

Embora a proposta diga que o saber é contextualizado, os professores demonstraram nas entrevistas que temas como horta, aproveitamento de frutas é contextualizar o campo. Essas atividades não são específicas e podem ser desenvolvidas no campo ou na cidade. Os professores que não pertencem àquele local e não possuem entendimento a respeito da cultura camponesa são como invasores culturais, que penetram “no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 86).

Até aqui indicamos alguns percalços no processo educativo da Escola Darthesy, em que muitas vezes ações foram tomadas sem se escutar ou dialogar com as pessoas que vivem naquele local, mas nossa pesquisa almeja também apontar o que a escola tem desenvolvido numa tentativa de melhorar a qualidade do ensino ofertado.

No calendário escolar há quatro momentos para entrega de média bimestral, ou seja, uma por bimestre. Para os pais que moram perto da escola, é tranquilo buscar as notas, mas para os pais que residem nas fazendas e assentamentos distantes é mais difícil. Um ponto positivo a ser destacado são as ações da Diretora Inocência na resolução desse

problema. As notas eram entregues a um dos pais que residia próximo dessas famílias que viviam mais distantes da escola. Por sua vez, essas famílias passavam a buscar as notas dos filhos na casa desse pai que tinha ficado responsável por levar as notas.

Outra possibilidade, que também já foi realizada na gestão da diretora Inocência, é a ida dos professores em um dia da semana até essas famílias para fazer a entrega das notas e conversar com todos a respeito do desenvolvimento de cada criança.

Há uma grande rotatividade dos professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, por conta da distribuição das aulas, como mostra a figura 20 abaixo.

Figura 20: Matriz Curricular da Escola Darthesy

Prefeitura Municipal de Campo Grande
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação
Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais/SUGENOR/SEMED
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – A PARTIR DE 2018
Duração do ano letivo: 200 dias
Duração da hora-aula: 60 minutos
Duração da semana letiva: 5 dias
ESCOLA MUNICIPAL DARTHESY NOVAES CAMINHA

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES		ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			
			1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	5	5	5	5	5	4	4	4	3
	Portuguesa	Iniciação aos Estudos Literários									1
	Arte		2	3	2	2	2	2	2	2	2
	Educação Física I		3	2	2	2	2	2	2	2	1
	Educação Física II										1
	Língua Inglesa I							2	2	2	1
MATEMÁTICA	Matemática	Matemática	5	5	5	5	5	3	3	3	3
		Experiências Matemáticas						1	1	1	1
CIÊNCIAS HUMANAS	História		1	1	1	1	1	2	2	1	2
	Tópicos de História Regional									1	
	Geografia		2	2	2	2	2	2	1	2	2
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	Geografia Regional							1		
		Ciências	2	2	3	3	3	1	1	1	
		Ciências com Ênfase em Química									1
		Ciências com Ênfase em Física									1
		Ciências do Campo					1	1	1		
SEMANAL EM HORAS			20	20	20	20	20	20	20	20	20
TOTAL	CIÊNCIAS HUMANAS - Ensino Religioso							1	1	1	1
	SEMANAL EM HORAS COM ENSINO RELIGIOSO							21	21	21	21
	ANUAL EM HORAS		800	800	800	800	800	800	800	800	800
	ANUAL COM ENSINO RELIGIOSO							840	840	840	840

Aprovada pela Ata n. 1/2018 - CONOPE/SUGENOR/SEMED
Katia Maria Alves Medeiros
CONOPE/SUGENOR/SEMED

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2021)

Nos anos iniciais, os alunos têm 20 horas/aula por semana, ou seja, um professor regente fica 13 horas/aula em sala de aula e possui sete horas para o planejamento de aulas. Durante as 7 horas de planejamento do professor regente, outros professores entram em sala de aula para completar as 20 horas/aula do aluno. São eles: o professor de ciências que ministra 02 aulas, o professor de educação física também com

duas aulas, o professor de artes com duas aulas e o professor de informática com uma aula, gerando um total de sete aulas para completar a carga horária de 20 horas semanais dos alunos.

Os professores de Educação Física, Ciências, Arte e informática pegam aulas “picadas” em muitas turmas, às vezes tendo de completar suas aulas em outras escolas ou até mesmo na área urbana. Às vezes sobram algumas aulas, sendo preciso contratar professores para uma, duas e/ou até seis aulas, e muitos desistem porque não compensa financeiramente em função da distância e do trabalho.

Nos anos finais não é diferente; os professores possuem várias turmas em escolas diferentes, como também ocorrem contratos com poucas aulas, aumentando a rotatividade de professores por desistência. Geralmente são os professores contratados que acabam ficando com as aulas que sobram. Assim, a matriz curricular desfavorece o ensino de qualidade nas escolas do campo. Talvez, se a matriz curricular fosse revisada pela SEMED, diminuiria a rotatividade de professores e se atenderia melhor às necessidades das escolas no campo, formando um quadro de professores mais coeso.

A matriz curricular das escolas no campo não é adequada, mas como foi adaptada com um componente curricular a mais, específico para a Educação do Campo nos anos finais, também poderia ser pensado algo do tipo para os anos iniciais que seguem a matriz curricular urbana.

É previsto no calendário escolar das escolas no campo a “EXPOCAMPO”. A expocampo “é uma ação desenvolvida pela Divisão de Educação e Diversidade com o objetivo de apresentar os projetos desenvolvidos pelos professores em parceria com a comunidade” (CAMPO GRANDE, 2018, p. 01). Tal ação foi confirmada em entrevista pela chefe Departamento de Divisão e Diversidade, a professora Aquidauana:

[...] expocampo é de Exposições dos trabalhos dos alunos envolvidos nas escolas em Campos a participação das escolas do campo em outros eventos aqui na cidade. Mais ou menos no final de novembro, tem para os professores palestras ou seminários [...] aí o período da palestra à noite, tinha a grande palestra para todos os professores. No outro dia tem a palestra de manhã. O professor ele só não vem assistir a palestra como também depois traz o aluno para expor o seu trabalho (Entrevista realizada com a professora Aquidauana em novembro de 2020).

Os professores e suas turmas desenvolvem projetos como: artesanatos, na área alimentícia como compotas, doces de todos os tipos, queijos, projetos sobre ervas medicinais, hortas etc. Em um espaço na SEMED, os projetos e os produtos produzidos são expostos e vendidos durante essa feira. Os alunos têm a oportunidade de conhecer outros projetos, trocar e compartilhar experiências. A renda dos produtos vendidos vai para as escolas do campo, que a utilizam na compra de materiais e matérias primas para a continuidade dos projetos.

Essa ação ocorre uma vez a cada ano como um fechamento do ano letivo; em 2021, a Expocampo foi realizada no mês de novembro. Como existem muitos projetos e a exposição é realizada em apenas um dia, segundo os professores, não há tempo suficiente para que as pessoas e os alunos possam aproveitar melhor essa ação. De acordo com os professores em entrevista, uma solução seria colocar duas escolas para expor a cada bimestre, no final do quarto bimestre as oito escolas teriam apresentado e todos (professores, alunos e comunidade) teriam mais chance de aproveitar melhor o momento de compartilhamento de experiências

A formação para os professores realizada pelos técnicos da SEMED é prevista no calendário escolar. São oito formações, duas a cada bimestre. Dessa forma, a cada bimestre os professores recebem um dia de formação com os técnicos da SEMED em local a combinar e um dia de formação em sua própria escola com o coordenador pedagógico. Ao final dos quatro bimestres, os professores recebem oito formações.

Essas formações são realizadas em duas etapas, uma teórica com textos da área da Educação do Campo e uma parte prática, onde se monta planos de aulas sobre o tema apresentado. Acreditamos que seria importante convidar os professores da rede como palestrantes, para compartilhar suas experiências com a Educação do Campo, suas metodologias e projetos em desenvolvimento. Além de ser uma forma de valorização dos profissionais que estão na prática da Educação do Campo, os técnicos poderiam aproveitar essas experiências e proporcionar excelentes análises e reflexões com a teoria.

Por meio das atividades e experiências dos professores, por parte da SEMED seria importante avaliar como está sendo realizada a Educação do Campo na REME e fazer uma reflexão com a teoria, orientando os professores num caminho que seja mais próximo da valorização da cultura campesina e do respeito às diferenças.

No período da realização desta pesquisa, na REME ocorreu a primeira eleição de diretores escolares, momento este caracterizado como um avanço em nível histórico, no ano de 2018, em conformidade com a Lei n.6.023/2018; na oportunidade evidenciei este processo na escola objeto da pesquisa.

Falar em eleição para diretores escolares é provocar mudanças estruturais na identidade do sistema, identidade esta que não é mais possível pretender fixa e estável (HALL, 2011); essas mudanças no sistema nos desestabilizam e nos provocam a perceber a possibilidade de diversos caminhos.

Quando observamos o passado, constatamos que as pessoas que assumiam os cargos de diretores proviam das indicações feitas pelos administradores políticos, governadores, prefeitos, dentre outros; desta maneira, carregavam consigo o forte dever de responder positivamente aos desejos do patrão.

Nas palavras de Arroyo (1983):

[...] o diretor de unidade de ensino no sistema escolar público sempre foi um cargo de confiança do poder central ou local. Acompanhando a história da escola pública, observamos que ele sempre foi um dos mecanismos do jogo do poder e da barganha política. A figura do diretor escolar era uma das peças importantes no controle dos docentes e da rede escolar. (ARROYO, 1983, p. 128)

É perceptível a colonialidade quando as pessoas que estavam nos cargos da direção escolar representavam uma intervenção direta do poder público nas escolas em que atuavam; esses cargos muitas vezes eram utilizados como peça do jogo político-partidário, de acordo com os movimentos executado nas políticas regionais e/ou locais.

Dessa maneira, o diretor que submete em demasia as normas, as metas estabelecidas dos gabinetes políticos e secretarias, perde o foco sobre os sujeitos da escola, a sua realidade, a sua cultura, a sua voz de oprimido (FREIRE, 1987).

Sobretudo a “Educação do Campo se sustenta em pilares pedagógicos e princípios políticos firmados no respeito e no diálogo entre as culturas na direção da construção de uma sociedade *outra*” (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p.432, grifos dos autores), se constituindo de uma diversidade em que “se mostram vivos e dinâmicos” (ARROYO, 2010, p. 9). Essa dinâmica, na atualidade, requer um olhar diferenciado para os sujeitos que ali residem e constroem suas vidas.

A SEMED organizou comissões especiais para dar encaminhamento ao processo eleitoral; no caso da Escola Darthesy, a diretora que se encontrava no cargo participou da eleição como candidata, tendo como concorrente uma professora da própria escola. Ao final do processo, a diretora em exercício recebeu a maioria dos votos, assim permanecendo no cargo.

Na escola, no dia da votação, compareceram 90% das pessoas com direito a voto, entre elas pais de alunos/as, alunos/as, professores/as e servidores/as; registra-se que a prefeitura facilitou o transporte aos pais e alunos/as que residiam nas fazendas distantes.

Embora a eleição de diretores escolares na REME tenha sido um avanço para as escolas, principalmente para as escolas do campo, não foi efetivado de maneira simples, pois o movimento foi muito tenso e conflituoso, com um debate processual, ainda preso em muitos interesses, conformismo, rebeldia, o que reflete os elementos da estrutura social.

Se faz necessário reconhecer as diversidades deste espaço, bem como as contradições e conflitos que condicionam o ser, o estar e o fazer das escolas do campo. Assim, consolidar a Educação do Campo é romper as colonialidades historicamente construídas, e que perpassam o sistema educacional em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao redigir estas considerações finais, percebo que todos os momentos e etapas desse processo foram importantes, contempladas com descobertas e (re) descobertas, com construção/desconstrução/reconstrução, aprendizagens, reflexões, conflitos, tensões, contradições e negociações que me borraram e me tornaram uma pessoa diferente de quando iniciei o curso do doutorado.

Foram, sobretudo, momentos imbricados da ambivalência que constituiu e constitui a minha identidade, que se encontra atravessada, marcada e borrada pelo meu envolvimento e pela minha vivência pelos espaços em que transitei e transito; foram situações que relatei na introdução, é uma identidade em processo contínuo de formação, mas não uma formação no sentido de formatar, e sim de construção, desconstrução e reconstrução, e devo esse entendimento aos meus professores do curso do doutorado; com especial carinho, sou grata aos da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. Ainda tropeço, mas tenho consciência disso, sabendo que sou um ser em constante formação; tento me descolonizar para não colonizar os que estão à minha volta.

Nessa perspectiva, atrevo-me a escrever as palavras finais a partir das palavras iniciais (fazendo uma pequena resistência aos padrões). A minha história com a Educação do Campo começou a partir do convite para trabalhar diretamente na SEMED, no ano de 2010, quando atendia algumas escolas localizadas na área rural, as quais eram classificadas como escolas do campo. Fui em busca de conhecimentos nessa área, “abrindo meus olhos e expandindo meus horizontes” uma vez que compartilhava a mesma visão do colonizador. Não nasci no campo, mas me encontrei com o campo e no campo estou, em meio a uma planície de probabilidades, oportunidades e esperanças de transformações.

No exercício de minha nova função, e ao participar do curso em especialização de Educação do Campo, me percebi com mais inquietações. Assim tomo como referência a pergunta que me motivou a realizar esta pesquisa: “A concepção de Educação do Campo no município de Campo Grande (MS) implementada pela Secretaria Municipal de

Educação tem a mesma concepção das escolas do campo implantadas por meio de movimentos sociais e camponesas?”.

Ao buscar essa resposta, inicialmente contextualizei a Educação do Campo no que tange às políticas públicas para as escolas nas esferas federal, estadual e municipal; foram atividades de estudos a partir das legislações, estas que se deram por força dos movimentos sociais. Foi necessário conhecer a história da Educação do Campo e reconhecer os sujeitos inseridos nas lutas dos camponeses, a fim de conhecer as conquistas, os avanços e também os retrocessos.

Para compreender a concepção de Educação do Campo, é substancial entender que o campo é plural, tem diversidade e possui múltiplas realidades e situações, e que os sujeitos não estão estagnados, mas em constante movimento em busca de seus direitos, principalmente o direito à diferença. Uma das atividades dentro dos movimentos sociais é a desconstrução de estereótipos que consistem na visão do atraso, do pobrezinho que se contenta com qualquer coisa, do coitadinho. Pois não o são! Assim como também o campo é um lugar de paz e sossego para curtir a natureza, ele não é somente isso; no campo há as contradições, dores e lutas. As pessoas que porventura se propuserem a trabalhar com a Educação do Campo devem se despir desses rótulos e padrões impostos pela colonização e colonialidade do ser.

Entendo que elaborar uma agenda política que contemple todas as necessidades da sociedade não é uma tarefa fácil, sendo que um dos objetivos das políticas públicas é responder às demandas sociais, promovendo o desenvolvimento, compensando desigualdades sociais, ampliando e efetivando o direito à cidadania. As políticas públicas são contraditórias e não visam benefícios imediatos, são regulatórias, definindo regras, e a sua concepção depende das ideologias político-partidárias dos que estão no poder. Ou seja, não são feitas para beneficiar a todos, é sempre uma luta, na qual ora se ganha ora se perde; muitas vezes há necessidade de dar um passo para trás para tentar avançar dois passos à frente.

O esvaziamento do campo se dá em virtude das políticas agrícolas, das relações trabalhistas e da estrutura agrária, ou seja, a tecnificação do campo visa o sistema agrícola-urbano-industrial com interesses financeiros no suprimento das necessidades da área urbana, dispensando a preocupação com a qualidade de vida de quem os abastece, os sujeitos do campo.

Como podemos notar pela pesquisa, foi nos governos Lula e Dilma, do Partido dos Trabalhadores, que houve mudanças significativas na legislação da Educação do Campo e quilombola. Foi durante esses governos que se passou a pensar o país a partir de uma perspectiva da multiculturalidade das relações ético-culturais, assim como a respeito dos processos de subalternização.

Atualmente a Educação do Campo está órfã do governo federal, estadual e municipal, e é penalizada com duras ações que promovem o retrocesso de muitas conquistas obtidas pelos movimentos sociais, como por exemplo, a extinção da coordenação geral da Educação do Campo e Cidadania, vinculada ao INCRA, por meio do Decreto n. 10.252/2020. Além disso, houve corte no orçamento para agricultura camponesa, cortes de investimentos na educação, principalmente no PRONERA e PROCAMPO, corte nas pesquisas das universidades passando alguns cursos para a modalidade de Educação à Distância, facilitando para que o mercado transforme a educação em mercadoria.

A educação como direito do cidadão e dever do Estado é um fundamento prescrito na Constituição Federal, e não devemos permitir que fique apenas no papel. É necessário a sociedade, as organizações, os sindicatos e os movimentos sociais se articularem para que as políticas sejam efetivadas na prática. Neste contexto, buscamos documentos oficiais (marcos normativos) publicados, que ofereçam suporte jurídico para implementar a Educação do Campo; porém, esse suporte está longe de ser o ideal para as populações do campo. Apesar das travas, das barreiras e dos retrocessos, é preciso perceber a existência agonizante de outras epistemologias que seguem existindo e resistindo, presentes nas escolas esperando para ser acessadas, desveladas e apropriadas, no desenvolvimento dos saberes num contexto intercultural.

Estamos vivendo um momento de tensões e desafios; precisamos criar laços, redes e coletivos. É desafiador, é difícil nos encontramos em nossas diferenças, mas é possível no coletivo encontrar o caminho do estradar. O processo de resistência é no cotidiano, questionando determinadas imposições, subvertendo pacotes prontos e construindo espaços de resistência.

É importante saber que as universidades do estado de Mato Grosso do Sul possuem cursos, disciplinas e pesquisas ligadas à temática, e que podem dar devolutivas às demandas da população que vive no campo. No entanto, isso é também uma dificuldade,

por conta do processo de colonialidade, do processo de desqualificação do sujeito do campo, do projeto econômico colonial, da falta da valorização da diversidade. No campo temos os trabalhadores rurais, pequenos agricultores familiares, e dentro de cada um desses grupos temos uma grande diversidade de pessoas e ambientes, então deve-se pensar na especificidade para cada uma dessas realidades. Não há receitas, mas há fundamentos, a educação tem de ser construída a partir do que é a especificidade das populações do campo e também tem de ser uma educação emancipatória, uma educação na perspectiva de Paulo Freire, uma educação que não seja da subalternidade, mas sim da autonomia.

Outro ponto que procurei entender foi a política de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Campo Grande/MS. Destaco aqui, como uma premissa vital da Educação do Campo, que a educação não deve ser para o campo, nem só no campo, ela tem de ser do campo, não pode ser produzida em outro lugar e instalada lá, tem de ser pensada junto com os sujeitos do campo. Essa é uma das maiores dificuldades, porque todo o currículo é organizado e pensado sem o diálogo com o campo; este ainda é um grande desafio a ser superado.

É necessária uma mudança de posicionamento com relação à ideia de que as populações do campo não podem produzir seus próprios destinos com relação à educação. É necessário um diálogo com as pessoas do campo, que elas sejam ouvidas, para que possam registrar como é a escola que querem, e quais os conteúdos consideram importantes que seus filhos aprendam. É preciso trabalhar a realidade de cada local no currículo da escola.

Mas também temos a compreensão de que muitos avanços dependem exclusivamente das comunidades que, por meio de tensões e reivindicações, lutam por uma escola diferente com identidade forte em relação à vida do campo, pois a comunidade tem muito poder quando organizada e unida em torno de um propósito. Por mais que as Políticas Públicas sejam elaboradas pelo Estado, as pressões dos movimentos sociais populares levam a outros caminhos que possam ouvir e atender a minoria.

Por mais que política e economicamente não seja interessante para a SEMED investir na educação no campo para que se torne Educação do Campo, nós professores, técnicos e outros que conhecemos um pouquinho das necessidades dos sujeitos do campo e as perspectivas decoloniais, continuaremos lutando por mudanças para melhorar a qualidade da educação no campo do município de Campo Grande.

Quanto à elaboração do currículo que contemple os anseios da população rural, é tão importante quanto elaborar um material didático adequado a esta realidade; contudo, o currículo disciplinar é fragmentado. O discurso de todos é favorável à novas concepções, mas percebemos que, na prática, a efetivação deste discurso ainda fica restrita à burocracia.

A SEMED, neste momento de pandemia, como tantas outras instituições de educação, propôs cadernos de atividades, os quais eram retirados pelas famílias nas escolas, e as aulas eram disponibilizadas por meio de aplicativos, da TV REME e da rádio REME. Tive a oportunidade de assistir algumas aulas; como técnica da secretaria, posso afirmar que foram bem planejadas e bem estruturadas.

Como pesquisadora da temática, chamo a atenção que aquela pessoa que ali está ministrando a aula não é o professor que a criança conhece. Esse (novo) professor fica em um estúdio gravando as aulas que serão disponibilizadas em uma plataforma, para a criança é um professor virtual. Em seus estágios de desenvolvimento a criança precisa da conversa, o “olho no olho”, é necessária a concretude, o toque, a afetividade, o face a face, o social para além de uma simples tela do computador ou do celular.

No estradar da jornada, ainda na busca de resultados, procurei compreender a constituição da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha, no município de Campo Grande/MS, como uma escola do campo. A história nos mostra que a Educação do Campo é uma prática política e pedagógica, é fruto da luta do sujeito do campo, principalmente dos camponeses, contra a negligência do Estado em relação ao analfabetismo, evasão escolar, conteúdos inadequados, salários injustos aos professores, baixa formação e, principalmente, por ser ofertada somente aos primeiros anos do ensino fundamental.

A escola do campo tornou-se um instrumento para que as populações do campo continuem resistindo e permanecendo no campo. A escola com seu posicionamento teórico, político e pedagógico tem favorecido a resistência e a luta contra a sua exclusão, subalternidade e discriminação. Infelizmente, a visão da maioria era de que a escola de primeiras letras bastava para as pessoas do campo, visto que não havia a necessidade de muito estudo para a realização de trabalho braçal, com a terra ou com as criações.

Foi necessário romper com esses paradigmas que serve apenas para formar mão-de-obra barata. Por meio dos movimentos sociais de combate a essa marginalização histórica e preconceituosa, passou a mudar a visão sobre o campo e trouxe uma perspectiva nova, dentro da qual saber ler e escrever reflete no conhecimento sobre o direito de todos.

O modo de vida, a territorialidade, a relação espaço/tempo, a forma de se relacionar com a natureza, a identidade, são elementos que devem estar presentes no processo educativo. A relação intrínseca entre terra/ambiente e trabalho familiar é a base das pessoas que vivem no campo e fazem parte dos princípios epistemológicos e ontológicos que formam a Educação do Campo.

A tese que sustentamos até o momento foi: a concepção de Educação do Campo das escolas implantadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) não é a mesma concepção das escolas do campo implantadas por meio de movimentos sociais e campesinas. Com base nos princípios que nortearam a pesquisa, constatamos que a Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha não é fruto dos movimentos sociais dos camponeses, não possui sua origem nos pressupostos teóricos que alicerçam o paradigma de Educação do Campo, assim como as outras sete escolas classificadas como sendo do campo, conforme decreto municipal. Embora elas estejam localizadas em área rural e atendam crianças do seu entorno, como também crianças provenientes de fazendas, chácaras e assentamentos, suas origens e constituições se deram a partir de tensões entre proprietários rurais e seus empregados, porque os fazendeiros pensavam apenas em não perder seus funcionários que possuíam filhos em idade escolar. Mas não podemos esquecer que isso ocorreu devido à pressão dos funcionários que ameaçavam em deixar os empregos.

Dessa forma, compreendemos que a escola objeto da pesquisa não tem sua origem na luta dos movimentos sociais. Durante a pesquisa, analisamos a concepção de Educação do Campo na Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha, no município de Campo Grande/MS. Como o conhecimento liberta, é preciso pensar que estamos produzindo conhecimento para quebrar as amarras do sistema que está posto e, portanto, precisamos de práticas que sejam diferentes, práticas que sejam contextualizadas na vida dos alunos do campo, diferentes das tradicionais ainda presentes.

As nossas escolas precisam se libertar dos padrões tradicionais com cadeiras enfileiradas, docentes que detêm o saber sem considerar os conhecimentos prévios dos alunos, é preciso contextualizar a vida dos alunos, não precisamos de uma educação formatadora de comportamentos e atitudes, precisamos de professores que subvertam o *status quo*, para transformar os espaços e as pessoas na busca de uma sociedade que respeite as diferenças e os conhecimentos outros. A partir dos teóricos, entendemos que a realidade muda de lugar para lugar, sendo preciso ter atenção, ter o cuidado com as

práticas e metodologias que se utilizam nessas escolas, porque se elas respondem aos anseios da cidade, podem não ter nada a ver com a realidade do campo.

Por mais que eu tenha me preocupado em deixar a identidade de técnica da SEMED ausente, durante as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, sabemos que o olhar do outro para mim pode ter sido influenciado pelo cargo a mim outorgado. Tentei ao máximo que me vissem como uma pesquisadora, para que ficassem confortáveis em participar da pesquisa sem receio de estarem sendo fiscalizados. Algumas questões tiveram respostas vagas, porém acredito que tenha sido por não saber responder, pois a maioria dos professores/técnicos desconhecem a história de como a Escola Darthesy foi constituída e também pelo fato de os professores não terem uma formação específica na Educação do Campo. No caso da gestora, observamos a boa vontade de fazer a diferença, porém ela segue sistematicamente as normatizações da secretaria.

Assim, entendemos com base nos teóricos, nas lutas e concepções dos movimentos sociais, principalmente do campesinato, que as escolas da rede municipal de Campo Grande/MS, com o foco na Escola Darthesy, possuem identidades em processo de formação.

Como confirmamos nas entrevistas, a escola possui características do campo e características de escola urbana, o que nos leva a concluir que ela se encontra na fronteira entre o campo e a cidade e por essa razão encontra-se em um processo de negociação. São instituições localizadas no entre-lugar; embora haja esse estranhamento, são instituições de ensino que promovem a educação.

Por outro lado, ser do campo ou estar no campo não exclui, de antemão, nenhuma possibilidade de estar no mundo; nós viemos de uma formação dicotômica: ou é *isso* ou é *aquilo*, e precisamos desconstruir essa dicotomia para buscar a soma, o *e*, para poder dizer ser *isso e aquilo*. Quando problematizamos estamos esperando, uma vez que o sistema é feito por pessoas em transformações; as posições mudam quando há uma educação dialógica e decolonial.

Acredito que eu não vá mudar o mundo, mas posso plantar sementes enquanto técnica da SEMED, preocupada com tais questões. Posso deixar minhas contribuições que também irão contagiar outras pessoas, e assim sucessivamente. Precisamos de uma Educação do Campo decolonial, no sentido de romper com as universalidades do

conhecimento, visto que a colonialidade impôs constituições e inventou a cidadania com o propósito de homogeneizar identidades para governamentar as pessoas e suas ações.

Como educadores, precisamos subverter essas condições formatadoras, precisamos olhar para a cultura campesina como fonte de aprendizagem na construção de uma educação decolonial. Precisamos criar espaços dialógicos de inclusão em que haja a valorização da pluralidade de pensamentos e culturas outras, em colaboração na construção de uma educação que promova o respeito e respeite as especificidades e diferenças.

Deixo aqui mais uma provocação: o que nós podemos pensar e fazer para efetivamente fortalecer o nosso coletivo? Me coloco a serviço da Educação do Campo na busca incessante por um coletivo de fortalecimento da educação.

A terra, para os povos do campo, tem significado: tudo vem da terra, a terra é vida, é cultura, é moradia, é trabalho e produz saberes. Estamos todos no mesmo lugar, na mesma casa, que é a TERRA, aquela que nos abriga e nos sustenta. Em nosso entendimento, apenas quando a humanidade entender e enxergar que somos todos irmãos, filhos de uma mesma Terra, aprenderemos a conviver com as diferenças e a superar os estereótipos, a racialização, os preconceitos e as injustiças em busca de um bem maior que é a vida, a vida abundante, a vida digna, a vida plena.

REFERÊNCIAS

ACICG, Associação Comercial de Campo Grande. **História**. Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://acicg.com.br/institucional/historia/>. Acesso em: 22 dez. 2020

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **A Questão Agrária em Mato Grosso do Sul** – uma visão multidisciplinar. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2008.

ALVES, Washington Lair Urbano. **A história da educação no Brasil: da descoberta à lei de Diretrizes e Bases de 1996**. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium* – UNISALESIANO, Lins, SP para Pós-Graduação “Lato Sensu” em Metodologia do Ensino Superior, Lins, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzales. A administração da educação é um problema político. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, 1983. p.122-129

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Por uma Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional da Educação do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzales. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: MOLINA, Mônica (org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzales A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.31, n.03, 2015

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00015.pdf>
Acesso em 18 jun. 2020.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BAMPI, Aumeri Carlos. **Informação verbal**. Defesa de qualificação da Tese: A Educação do Campo no Município de Campo Grande (MS) a partir de um olhar sobre a Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha. UCDB, 2021.

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011.

BACKES, José Licínio. Estudos curriculares no Brasil: o (não) lugar dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, hibridismo, raça, etnia e gênero. **Série-Estudos**, Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 37, p. 155-164, jan./jun. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora; LDA, 1994.

BORTOLOTI, Karen Fernanda da Silva; **O Ratio Studiorum e a missão no Brasil**. Revista História Hoje, N 2, SÃO PAULO, 2003.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. “Currículos da formação docente e práticas de subjetivação”. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB (Campo Grande).2012. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/88>. Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. **LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1827. Disponível em: [BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1934. Disponível em:](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,Art. Acesso em: 24 abril 2020.</p>
</div>
<div data-bbox=)

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Leis Constitucionais. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso em: 05 abril 2020

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1946a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm Acesso em: 05 abril 2020.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, nos termos dos seus arts. 218 e 36. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1946b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso em 05 abril 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Emendas Constitucionais; Atos Complementares; Atos Institucionais. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 05 abril 2020

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Emendas constitucionais; Emendas Constitucionais de Revisão; Atos das disposições Constitucionais Transitórias; Atos decorrentes do disposto nos § 3º do art. 5º. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 05 abril 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer N.º 36/2001, Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf Acesso em 03 jun. 2021.

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. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto assinado por Lula aprimora educação no campo. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/208-noticias/591061196/16003-decreto-assinado-por-lula-aprimora-educacao-no-campo> Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 09 mai.2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 56, 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Brasília, 2006. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 09 mai. 2019.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO.** Documento Orientador. Brasília, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192 Acesso em 29 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança.** <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036> . Acesso em 06 ago. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2002. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 11 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação do Campo: **diferenças mudando paradigmas.** Brasília, mar. 2007. (Cadernos SECADI). Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4531.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo.** Brasília, 2008. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 12 mai. 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação no campo:** traços de uma identidade em construção. IN: KOLLING, Edgar et al. (org.). Educação do Campo: identidades e políticas públicas. Brasília, DF: UNB, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n° 1, p. 60-81, jan. /jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C & JESUS, S. M. A (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n° 5. Brasília, DF, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação no campo: notas para uma análise de percurso. **Revista TES - Trabalho. Educação. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar/jun. 2009, p. 36. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br>. Acesso em 10 jul. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão** (organizadora). – Brasília: MDA/MEC, 2010.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, Rodrigo, Simão. **A Educação do Campo no paradigma da questão agrária: o projeto camponês de educação**. XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária. Uberlândia, 2012. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/gts/1177_1.pdf Acesso 07 dez. 2021

CAMPO GRANDE (cidade). **Política de Educação Para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande**. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Campo Grande, 2006.

CAMPO GRANDE (cidade). Deliberação CME/MS n. 78, de 5/12/2002 - **Estabelece procedimentos para as atividades de inspeção escolar nas instituições do sistema municipal de ensino**. DIOGRANDE - Diário Oficial de Campo Grande n. 1230, p, 18, 2002.

CAMPO GRANDE (cidade). **Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande**. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Campo Grande, 2007.

CAMPO GRANDE (cidade). Deliberação CME/MS n. 960, de 10/09/2009 - **Organiza, credencia e Autoriza o Funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo na Rede Municipal**. DIOGRANDE - Diário Oficial de Campo Grande n. 2875 p. 20, 2009.

CAMPO GRANDE (cidade). DECRETO n. 12.011, de 8/11/2012 – **Altera a denominação e classifica as unidades escolares como de zona rural e dá outras providências**. DIOGRANDE - Diário Oficial de Campo Grande n. 3.640, p.1 e 2, 2012.

CAMPO GRANDE (cidade). **Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS: PME 2015-2025**. Campo Grande: Diário Oficial de Campo Grande, 2015. Disponível em:

<http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/wp-content/uploads/sites/32/2017/03/20150821143356.pdf> Acesso em 13 abr. 2020.

CAMPO GRANDE (cidade). Secretária Municipal de Educação. Núcleo de Educação do Campo. **Proposta pedagógica da Escola Municipal José do Patrocínio.** Campo Grande, 2016a

CAMPO GRANDE (cidade). Secretária Municipal de Educação. Núcleo de Educação do Campo. **Proposta pedagógica da Escola Municipal Isauro Bento Nogueira.** Campo Grande, 2016b

CAMPO GRANDE (cidade). Secretária Municipal de Educação. Núcleo de Educação do Campo. **Proposta pedagógica da Escola Municipal Leovegildo de Melo.** Campo Grande, 2016c

CAMPO GRANDE (cidade). Secretária Municipal de Educação. Núcleo de Educação do Campo. **Proposta pedagógica da Escola Municipal Agrícola Barão do Rio Branco.** Campo Grande, 2016d

CAMPO GRANDE (cidade). Secretária Municipal de Educação. Núcleo de Educação do Campo. **Proposta pedagógica da Escola Municipal Orlandina Oliveira Lima.** Campo Grande, 2016e

CAMPO GRANDE (cidade). Secretária Municipal de Educação. Núcleo de Educação do Campo. **Proposta pedagógica da Escola municipal Darthesy Novaes Caminha.** Campo Grande, 2016f

CAMPO GRANDE (cidade). Secretária Municipal de Educação. Núcleo de Educação do Campo. **Proposta pedagógica da Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo.** Campo Grande, 2016g

CAMPO GRANDE (cidade). Secretária Municipal de Educação. Núcleo de Educação do Campo. **Proposta pedagógica da Escola Municipal Oito de Dezembro.** Campo Grande, 2016h

CAMPO GRANDE (cidade). Lei 6.023, de 15/06/2018 - **Institui a Gestão Democrática e dispõe sobre a eleição direta para diretores e diretores adjuntos das unidades escolares e diretores dos centros de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.** DIOGRANDE – Diário Oficial de Campo Grande n. 5.265, p. 1 - 4,

CAMPO GRANDE (cidade). Secretária Municipal de Educação. Divisão de Educação e Diversidade (Blog). **II Seminário da Educação do Campo e II Expocampo da REME CAMPO GRANDE-MS.** Campo Grande, 2018. Disponível em: <http://dedsemed.blogspot.com/2018/11/ii-seminario-da-educacao-do-campo-e-ii.html?m=1> Acesso em: 14 ago. 2021.

CAMPO GRANDE (cidade). DECRETO n. 13.859, de 29/04/2019 - **Altera a denominação e classifica as unidades escolares da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS, localizadas na zona rural em Escolas do Campo e dá outras providências.** DIOGRANDE - Diário Oficial de Campo Grande n. 5.561, p.1, 2019.

CAMPO GRANDE (cidade). Secretária Municipal de Educação. Núcleo de Educação do Campo. **Atribuições do núcleo de Educação do Campo.** Campo Grande, MS, 2021. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semec/artigos/nucleo-de-educacao-do-campo/> Acesso em: 10 jun. 2021.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica. In: CANAU, Vera; MOREIRA, Antônio Fávio (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, p. 13-37. 2008.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Movimento sociais processos de inclusão e educação. **Revista Teias.** v.12 n.24, 2011, p. 279-284, jan./abr.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação,** Porto Alegre, v.37, n.1,p. 33-41.jan/abril 2014.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-Colonialismo: do Eurocentrismo ao globocentrismo In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Introdução: Novos olhares da pesquisa em educação. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas –a arte de perguntarem tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (org.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Cristiana Almeida Magela. **O que significa educação de qualidade no cotidiano escolar?** In: MANHAS, Cleomar. Quanto custa universalizar o direito à educação? Brasília: INESC, 2011.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. A relação Família – Escola Rural/Do Campo: os desafios de um objeto em construção, In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15616541-A-relacao-familia-escola-rural-do-campo-os-desafios-de-um-objeto-em-construcao-1.html>. Acesso em: 19 set. 2021.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução de Júnia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos A. de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 53-89.

FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. **Educação do Campo**: a trajetória de um processo de mudanças para os povos do campo. Uberlândia: Revista Ed. Popular, v.11, n.2, p.58-69, jul/dez, 2012

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista Administração Pública** — Rio de Janeiro 44(2):367-83, mar./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/r3mTrDmrWdBYKZC8CnwDDtq/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. **O que é uma pandemia**. 2020. Disponível: <<https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia> >. Acesso em: 15 de out. de 2020.

FIGUEIRA, Divalter Garcia. História - **Questões do Enem e de Vestibulares de todo Brasil** - Volume único. 2. ed. São Paulo: Ática. 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI Juliana Akemi. **Andrade Pedagogias e narrativas decoloniais** (organizadores) – Curitiba : CRV, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 31. ed., 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 39^oed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. V. 6. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.

GIROUX, Henry A. & McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: SILVA, Tomas Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-9, maio/jun. 1995.

GONÇALVES, Gustavo Bruno B. **Programa Escola Ativa**: Educação do Campo e trabalho docente. Rio de Janeiro, 2009. 192f. Tese (Doutorado em políticas públicas e formação humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia S. (org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v, 22, n. 2, p.15-46, jul. /dez/1997.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n.85, p. 97-113, abril, 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JESUS, Kleide Ferreira de. **Escola Municipal Oito de Dezembro: uma Gestão Pedagógica no Campo a partir da ótica do Desenvolvimento Local - Distrito de Anhanduí, Campo Grande/MS**. 2015. 92f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande/MS.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. Educação do Campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação Básica do Campo**. Vol. 1. Fundação Universidade de Brasília: Gráfica e Editora Peres Ltda. 1999.

LANDER, Edgardo. **Ciências Sociais: Saberes Coloniais e Eurocêntricos**. In: A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. LANDER, Edgardo. (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

LAKATUS, Eva Maria; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?** In: LOPES, Alice. Políticas de currículo em múltiplos contextos, São Paulo: Cortez. 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 7. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma Trajetória em Construção. GT-03: Movimentos Sociais e Educação. **31ª Reunião Anual da ANPEd** – Caxambu, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-2787-2003-mato-grosso-do-sul-dispoe-sobre-o-sistema-estadual-de-ensino-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias> Acesso em: 04 dez. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul**, 5 de outubro de 1989. Disponível em: <https://www.cge.ms.gov.br/legislacao/constituicao-estadual/>. Acesso em 12 abr. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Imprensa oficial. Campo Grande, MS, 2020. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10340_04_12_2020, Acesso em: 23 mai. 2021.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.; São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, José de Souza. Cultura e educação na roça, encontros e desencontros. **REVISTA USP**, São Paulo, n.64, p. 28-49, dezembro/fevereiro 2004-2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13388/15206>. Acesso em 07 dez. 2021.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação**. Eduser - Revista de Educação, [S. l.], v. 2, n. 2, dec. 2016. ISSN 1645-4774. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>. Acesso em: 27 mai. 2018.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Traducción al español: Juan María Madariaga y Cristina Veja Solís, Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLASCO, 2005

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – **Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MOLINA Mônica Castagna; NÉRY Ir.; KOLLING, Edgar Jorge, **A educação básica e o movimento social do campo**. Copyright, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna, FREITAS, H. C. de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo, In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ MOLINA, M. Castagna, FREITAS, H. C. de Abreu (org.). Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, J. V. et al. (Org.) **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2014.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete et al (Org.) **Indagações Sobre Currículo. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.29, nº. 2, p. 369-373, julh./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Z5P7stVFCMSBLBRkYRrJbJm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2021.

MOVIMENTO SEM TERRA. Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender. **Caderno de Educação**, São Paulo: MST, nº. 12, novembro 2004.

MUNARIN, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In.: MOLINA, Mônica (org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, MDA, 2006.

NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Curitiba: UFPR, n. 31, p. 169-189, 2008.

NETO, João Colares da Mota. Prefácio. In: FLEURI, Reinaldo Matias; EXTREMERA, Marta Olmo (Org.). **Colonialidade e resistências**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

OLIVEIRA, M. R. D. **Dos programas oficiais para educação rural aos projetos de Educação do Campo dos movimentos sociais**. Revista Labor, v. 1, n.1. Fortaleza, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Professor e o novo espaço público da educação**. Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI. SANTA MARIA, RS. UNIFRA, 2006.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. PARAÍSO, M. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-46.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial. CAMP, 2001.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de (Org.). **Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande/MS: Editora da UFMS, 2008.

POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder e o socialismo**. Trad. Rita Lima. 9. ed. São Paulo: Graal, 2000.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur. p. 2-5.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Novo Estado. Estudos Sociedade e Agricultura**, 1995. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>. Acesso em: 19 set. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed.; Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A Colonialidade do Saber:** Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. LANDER, Edgardo. (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

QUIJANO, Anibal . “Colonialidade do poder e classificação social”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, p.84-130, 2010

RAUBER, Pedro. **Práticas pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças e sua articulação com os processos formativos:** um estudo com professores egressos do curso de pedagogia da UEMS/Dourados. (2017). Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2017.

RODRÍGUEZ, Gregório Gómez., FLORES, Javier Gil, & JIMÉNEZ, Eduardo Granada. (1999). **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS,

Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções**: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira e Ministério da Cultura, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Modernidade Identidade e a Cultura de Fronteira**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SAVIANI, Dermeval, **1944 - A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas** - 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

SAVIANI, Demerval (org). O Estado e a promiscuidade entre o Público e o Privado na história da Educação Brasileira *in* Estado e **Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. Boletim de Conjuntura, **Revista Boca**. Ano II, vol.2, n.5, Boa Vista, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Editora Cortez, 2000

SILVA, Ariosto. Moura da. Educação do Campo: uma breve (re) construção epistemológica. In: LIMA, E. de S; SILVA, A.M da. **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2014.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira. Avaliação de Políticas e Programas Sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA E SILVA, Maria Ozanira (org.). **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Ed. Veras, 2001.

SILVA, Janssen Felipe. da; TORRES, Denise Xavier.; LEMOS, Girleide. Torres. Educação do Campo: a luta dos movimentos sociais camponeses por uma educação escolar específica e diferenciada. **Revista Pedagógica** - UNOCHAPECÓ, Chapeco, v.1, n. 28, p. 409-438, jan.- jun.2012. Disponível em: .
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1373>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu 1995 Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** (Petrópolis: Vozes), 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo;** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Maria Antônia. EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRODUÇÃO CIENTÍFICA. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.29, n.105, p.1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 11 dez. 2021.

TORRES, Denise Xavier; LEMOS, Girleide Torres. A trajetória da oferta de educação escolarizada para os povos campesinos: sujeitos processos e proposições. **Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico- Metodológicas.** Caruaru, 2012. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t8/C8-260.pdf Acesso em: 28 mai. 2021.

TORRES, Nelson Maldonado. Sobre la Colonialidad del Ser. Contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOQUEL, Ramón (coord.). **El Giro Decolonial – Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo Global.** – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. A Fundação do homem público nos primórdios do coronelismo em Campo Grande - MT/MS (1905-1917). **Revista Espacialidades** [online]. v. 8, n. 1. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/17759/11598> Acesso em: 09 dez. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber e VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany M. **Princípios e concepções da Educação do Campo** [recurso eletrônico] – 1. ed. –Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

VISCOVINI, Ronaldo Celso et al. Recursos pedagógicos e atuação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 9., 2009, Curitiba. **Anais** Curitiba: PUC-PR, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. Artigo apresentado no **IV Seminário Internacional "Etnoeducação e Interculturalidade. Afro-descendant Perspectives "**CEDET, Lima, Peru, 7 de setembro de 2011.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Editorial Abya-Yala. 2013. 161p.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72. Disponível em: [http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA - Identidade e Diferen%C3%A7a.pdf](http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA_-_Identidade_e_Diferen%C3%A7a.pdf). Acesso em: 01 fev. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE 01**Roteiro de entrevista - chefe setor da SEMED**

1. Nome: _____
2. Escolaridade _____ / Curso: _____
3. Profissão _____
4. Qual sua ligação com a Educação do Campo? _____
5. Quantas Escola do Campo são mantidas pela SEMED? _____
6. A proposta da Escola do Campo propõe algum diferencial para elas no tocante a outras escolas das cidades? _____
7. Como repercutiu localmente e para fora da região à criação das Escolas do Campo?

8. A seu ver qual foi a importância de se criar uma escola específica para atender a comunidade do campo? _____
9. Na sua opinião quais os benefícios que a Escola do Campo trouxe para a vida da comunidade que vivem na área rural? (Camponeses, caseiros, capataz, peões de fazendas, fazendeiros e assalariados do campo e outros) _____
10. Como a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS, (SEMED) trabalha as questões curriculares e pedagógicas relacionadas à Educação do Campo?
11. A SEMED articula ações em políticas públicas, como forma de concretização das orientações preconizadas nas diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo? () SIM () NÃO
Resumidamente, como é feita essa articulação?
12. Qual é a importância ou a relevância política da mudança de nomenclatura, em sua visão, da “educação rural” para “Educação do Campo”?
13. Há uma política de formação para os docentes que atuam nas escolas do campo da rede municipal de educação? Se positivo, o que determina essa política?
14. Há uma política de formação para os técnicos da SEMED que atuam nas escolas do campo da rede municipal de educação? Se positivo, o que determina essa política?
15. Dê a sua concepção de Educação do Campo.

16. Qual é sua análise sobre as políticas educacionais de Educação do Campo:
() políticas compensatórias () resgate de uma dívida histórica e social com os trabalhadores do campo () programas paliativos. Justifique, resumidamente: _____
17. Na sua opinião há faltas de políticas educacionais voltadas para a educação no campo (meio rural)?
18. A infraestrutura do prédio é adequada ao atendimento da comunidade escolar?
19. Como é o olhar do município de Campo Grande em relação à docência na escola do campo?
20. Quais os princípios básicos que norteiam o ensino na escola do campo?
21. O poder público leva em conta o atendimento dos alunos em relação ao transporte seguro?
22. Há um número expressivo de evasão escolar na escola do campo?
23. Na sua prática profissional, qual a concepção de Educação do Campo que a SEMED pretende construir?
24. Quais as ações que a secretaria municipal de educação, tem voltada para as escolas do campo?
25. Qual a realidade no que se refere às políticas públicas para a escola do campo do município de Campo Grande?

APÊNDICE 02

Roteiro de entrevista com técnicos do setor do campo da SEMED

1. Nome: _____ / Tem Apelido? _____
2. Idade _____ 3. Onde nasceu? _____
4. Mora onde? _____ 5. A quanto tempo? _____
6. Se é de outra região porque veio para cá? _____
7. Escolaridade _____ / Curso: _____
8. Profissão _____
9. Trabalha onde? _____ A quanto tempo? _____
10. Qual seu cargo? _____ A quanto tempo? _____
11. É servidor efetivo? _____
12. Qual sua ligação com o Campo? _____
13. A quanto tempo trabalha com as escolas do campo? _____
14. Qual é a importância ou a relevância política da mudança de nomenclatura, em sua visão, da “educação rural” para “Educação do Campo”?
15. Cursou a pós-graduação *latu sensu* em especialização Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) ou alguma outra?
 SIM NÃO Me inscrevi no curso mas não cursei. Não obtive conhecimento do curso.
16. Como é sua orientação, enquanto técnico/a da SEMED na organização o Projeto Político Pedagógico de modo a recuperar o desenvolvimento as condições humanas da comunidade do campo e contestar o processo de subalternização.
17. Auxiliou na elaboração da proposta pedagógica das escolas do campo? Se sim comente resumidamente _____
18. Desenvolve os cursos de formação para os docentes? Que autores apresentam para estudo em conjunto? _____
19. Dê um exemplo de conteúdo e respectiva adaptação necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida no campo, curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da área rural

20. Como interpreta o currículo escolar para escola do campo?

21. Quais os maiores desafios enfrentados em sua função com relação as escolas do campo?
22. Teve alguma dificuldade ao assumir sua função técnico/a na Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha? _____
23. Sua formação acadêmica auxilia na função de técnico/a da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha? _____. De que forma? _____
24. Quais os critérios para um docente ser lotado na Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha? _____
25. Realiza visitas à Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha? Quanto tempo você permanece? _____
26. Como a comunidade que tem filhos na Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha te recebeu como técnico/a da escola? _____
27. Quando e como foi criada a Escola Darthesy Novaes Caminha? _____
28. Quais os anos/ciclos que são ofertadas do início da Escola Darthesy Novaes Caminha? _____
29. Continua os mesmos anos/ciclos até agora? _____
30. Como era a rotina dos primeiros alunos e alunas da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha? _____
31. Como era a rotina dos primeiros docentes da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha? _____
32. Essa rotina permanece da mesma forma ou teve mudanças com o tempo? _____
33. Em relação aos espaços de lazer o que mudou e o que permaneceu ao longo dos anos? _____
34. A cultura tradicional do homem do campo (da roça) inclusive dos pais dos alunos, está presente na proposta pedagógica da escola? De que forma? _____
35. Na sua prática profissional tem conhecimento e acompanha o desenvolvimento de algum projeto voltado para os alunos do campo, elaborado pela escola? Cite um:
36. As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo é a expressão máxima do Conselho Nacional de Educação. Em sua opinião, quais foram os avanços e retrocessos na implantação das Diretrizes no município de Campo Grande/MS?
37. Dê a sua concepção de Educação do Campo _____
38. Como você avalia a caminhada da “Educação do Campo” no Brasil? Cite um avanço e retrocesso existente. _____

APÊNDICE 03**Roteiro de entrevista com as gestoras da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha**

1. Nome: _____ / no cotidiano é identificado de uma forma diferente e carinhosa? _____
2. Idade _____ 3. Onde nasceu? _____
4. Mora onde? _____ 5. A quanto tempo? _____
6. Se é de outra região porque veio para cá? _____
7. Escolaridade _____ / Curso: _____
8. Profissão _____
9. Qual era sua ligação com a Educação do Campo? _____
10. Como surgiu a ideia de criar uma a Escola na área rural? Quais os passos seguidos?

11. Como foi a criação da escola na região? _____
12. Quem participou do processo de criação da Escola do Campo? _____
13. Quem apoiou a criação da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha? _____
14. Qual foi o período em que ficou a frente da direção escolar da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha? _____
15. A proposta das Escolas do Campo propunha algum diferencial para elas no tocante a outras escolas das cidades? _____
16. Qual a relação da Escola do Campo com o(s) proprietário(s) da região? _____
17. Como repercutiu localmente e para fora da região a criação da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha? _____
18. A seu ver qual foi a importância de se criar uma escola específica para atender a comunidade do campo? _____
19. Quais os benefícios que a Escola do Campo trouxe para a vida da comunidade que vivem na área rural? (Camponeses, caseiros, capataz, peões de fazendas, fazendeiros e assalariados do campo e outros) _____
20. Sabe por que a região recebeu o nome “Chácaras das Mansões”?
21. Conhece a história da região em que a escola se localiza?

22. Como a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS (SEMED) trabalhava as questões curriculares e pedagógicas relacionadas à Educação do Campo?

23. A SEMED articulava ações em políticas públicas, como forma de concretização das orientações preconizadas nas diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo? () SIM () NÃO

Justifique, resumidamente: _____

24. Qual é a importância ou a relevância política da mudança de nomenclatura, em sua visão, da “educação rural” para “Educação do Campo”?

25. Havia uma política de formação para os professores atuarem nas escolas do campo da rede municipal de educação? Se positivo, o que determina essa política?

26. Dê a sua concepção de Educação do Campo.

27. Qual é sua análise sobre as políticas educacionais de Educação do Campo:
() políticas compensatórias () resgate de uma dívida histórica e social com os trabalhadores do campo () programas paliativos. Justifique, resumidamente: _____

APÊNDICE 04

Roteiro de entrevista com docentes da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha

1. Nome: _____ . No cotidiano é identificado de uma forma diferente e carinhosa? _____
2. Idade _____ 3. Onde nasceu? _____
4. Mora onde? _____ 5. A quanto tempo? _____
6. Se é de outra região porque veio para cá? _____
7. Escolaridade _____ / Curso: _____
8. A quanto tempo trabalha na Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha?

9. Qual seu cargo? _____ A quanto tempo? _____
10. É servidor efetivo? _____
11. Qual sua ligação com o campo ou a roça? _____
12. Sua formação acadêmica auxilia na função de professor da Escola do Campo?
_____ De que forma? _____
13. Cursou a pós-graduação *latu sensu* em especialização Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)?
() sim () não () me inscrevi no curso mas não cursei () Não obtive conhecimento do curso.
14. Na formação para os professores que atuam nas escolas do campo da rede municipal, foram estudados textos de autores como por exemplo: Caldart, Arroyo, Nóvoa, Freire. Comente, resumidamente, o autor que lhe chamou atenção.
15. Como e porque veio trabalhar na Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha?

16. Qual das opções abaixo o levou a trabalhar em uma escola no campo
(.) morou na roça, () gratificação pelo acesso, () ideal () acredita que seu aluno pode optar e continuar vivendo no campo.
17. Quais os critérios para um docente ser lotado na Escola do Campo? _____
18. Você reside próximo a escola? _____

19. Quanto tempo, além do período de aula, você fica na Escola Darthesy Novaes Caminha? _____
20. Como a comunidade te recebeu? _____
21. Como é sua relação com os gestores da Escola Darthesy Novaes Caminha? _____
22. Teve alguma dificuldade ao assumir sua função na Escola Darthesy Novaes Caminha? _
23. Quais os maiores desafios enfrentados em sua função na Escola do Campo?

24. Como é a relação da comunidade local com Escola Darthesy Novaes Caminha? _____
25. Qual a proposta pedagógica da Escola Darthesy Novaes Caminha? _____
26. Como é a relação da direção da escola com os docentes da escola? _____
27. Escreva um pequeno resumo sobre suas vivências da Educação do Campo na Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha _____
28. Como é a relação da escola com as crianças que estudam na escola? _____
29. Como as crianças vão para a escola? _____
30. Qual é o regime das aulas? _____
31. Conhece as regiões em que as crianças moram?
32. Tem alguma diferença de uma escola urbana? Quais? _____
33. É possível diferenciar trabalhar com os alunos/as do campo com os da cidade? Explique resumidamente _____
34. A cultura tradicional do homem do campo (da roça) inclusive dos pais dos alunos, está presente na proposta pedagógica da escola? _____
35. Existe rotatividade de docentes na Escola Darthesy Novaes Caminha? Se sim por que isso acontece? _____
36. Cite um exemplo de metodologia, utilizada na sala de aula, apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos do campo.
37. Como o conhecimento sobre a organização do trabalho no campo, organização social e cultural pode influenciar no planejamento e no desenvolvimento de suas aulas?

38. Quais as principais dificuldades e facilidades encontradas na Escola Darthesy Novaes Caminha? _____
39. Em sua opinião, o que pode influenciar o desenvolvimento do aluno que mora na área rural?
40. Que significado tem a escola do campo para você?
41. Como a escola vem desenvolvendo as questões e pedagógicas da Educação do Campo? Há ações diferenciadas e constam no Projeto Político Pedagógico?
42. Você incentiva seus alunos a participarem das programações da escola (festas, jogos, teatros, reuniões de pais e eleições da escola)?
43. A escola promove e os alunos participam das programações da escola de evento que enfatiza a cultura do campo? () SIM () NÃO Quando ocorre? _____
44. Poderia citar se a escola desenvolve algum projeto voltado para os alunos do campo? Qual o título e o objetivo do projeto? _____
45. Como você avalia a evolução da “Educação do Campo” no Brasil? Quais os avanços e retrocessos existentes? _____
46. Fale um pouco de sua prática pedagógica em sala de aula. Suas aulas são somente em sala ou aproveita outros espaços (natureza, Ar livre)? _____
47. Leu algum livro, artigo voltado para a Educação do Campo? () Sim () Não. Se a resposta for sim, poderia citar quais são? _____
48. Os cursos de capacitação da SEMED e da escola responde as suas expectativas e necessidades de sala de aula? Comente:
49. Teve a oportunidade de desenvolver algum projeto (voltado para as necessidades da Ed. do Campo) o qual resultou de um problema ou questionamentos realizados pelos alunos?
50. Você desenvolve atividades com os recursos naturais? Dê um exemplo.
51. Há alguma comemoração voltada para o Campo? Se houver, como você a utiliza como conteúdo?