

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ ROBERTO RODRIGUES DE OLIVEIRA

CAMPO EM MOVIMENTO: Projetos e Programas – das Roças às
Políticas de Educação do Campo

Campo Grande, MS

2023

JOSÉ ROBERTO RODRIGUES DE OLIVEIRA

**CAMPO EM MOVIMENTO: Projetos e Programas – das Roças às
Políticas de Educação do Campo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Mato Grosso
do Sul, para fins de obtenção do título de Doutor

Orientadora: Profa. Dra. Margarita Victoria
Rodríguez

**Campo Grande, MS
2023**

OLIVEIRA, José Roberto Rodrigues de

CAMPO EM MOVIMENTO: Projetos e Programas – das Roças às Políticas de Educação do Campo. - José Roberto Rodrigues de Oliveira - Campo Grande, MS: UFMS, 2023.

258 fl.;

Trabalho de Tese - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Faculdade de Educação - FAED - Programa de Pós-Graduação em Educação - Campus Campo Grande. 2023

Orientador: Prof^a. Dr^a. Margarita Victoria Rodríguez

1. Educação do campo. 2. movimentos sociais. 3. políticas públicas. 4. Mato Grosso do Sul. I. RODRIGUEZ, Margarita Victoria. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Campo Grande. III. Título.

JOSÉ ROBERTO RODRIGUES DE OLIVEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Margarita Victória Rodriguez
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta
Universidade Federal de Tocantins – UFT

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará - UFC

Campo Grande, novembro de 2023.

Aos, que penaram, mas aqui chegaram: meus saudosos pais, nordestinos (da nação baiana), migrantes trabalhadores do campo (1950, 15% da população da Bahia migrou), que sem a sabedoria das letras, ensinaram-me com a sabedoria da vida e da honestidade o gosto pela terra, pela vida com dignidade no campo.

AGRADECIMENTOS

Agradecer se faz necessário e é uma tarefa prazerosa. A maior dificuldade reside no esquecimento momentâneo de nomes de pessoas que tiveram vital importância para a constituição deste trabalho.

Primeiramente, agradecer à professora Dra. Margarita Victoria Rodriguez, orientadora e companheira de labuta na FAED. Não se trata de somente agradecer, mas, principalmente, celebrar a feitura deste trabalho sob a orientação de uma profissional engajada e criteriosa.

A tarefa que se apresentou em princípio, muito difícil, foi tornando-se prazerosa. O exercício da escrita, as longas conversas por telefone, a pandemia que nos afastou do convívio presencial na academia, os desenlaces da vida particular, as perdas familiares. Tudo isto perpassou a escrita da tese e, assim, a fala segura “entendo”, “passará”, “sigamos”, advindas da orientadora desta pesquisa, proporcionou a tenacidade para construção deste estudo. Por isso, celebro o trabalho de orientação da professora, colega de profissão e companheira de lutas da educação pública brasileira.

Agradecer à ciência, seus profissionais, Fernando Monteiro, Quézia Alexandre, que ajudaram a enfrentar, nesse período, situações e complicações emocionais, não externalizadas e tratadas até então.

À diretora da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues, Ana Cláudia Pereira da Costa, pelos longos diálogos com perspectivas de futuro e envio de materiais de pesquisa.

Agradecer ao amigo, companheiro e conselheiro do Conselho Estadual de Educação de MS – CEE-MS, Valdevino Santiago, pelos diálogos oportunizados desde 1995.

Agradecer à Ir. Olga Manosso e Sirlete Augusto Lopes pelo companheirismo, aprendizados e desafios enfrentados coletivamente na formação de professores e jovens rurais. O crescimento pessoal e profissional foram salutareos.

O convívio com os colegas da turma e, em especial, com a Paolla Rolon Rocha, minha interlocutora e animadora em diversos momentos, foi fundamental. Para a turma do doutorado de 2019, agradeço as aprendizagens coletivas, as pequenas festas, uma ou duas, embora poderiam e deveriam ter acontecido mais algumas, não fosse a pandemia.

O mais correto seria parabenizá-los. Sobrevivemos, conseguimos! Doutores e Doutoradas em Educação!

À Isis Barbosa, amizade que a vida me deu. Tonou-se uma das únicas interlocutoras, principalmente no período pandêmico; obrigado pela energia, carinho e intermináveis conversas, por vezes regada a vinho e caipirinha.

Às professoras das disciplinas do Curso de Doutorado, Fabiani de Cássia Tavares Silva, Silvia Helena Andrade de Brito e Maria Dilnéia Espíndola Fernandes com as quais tive o privilégio de aprender um pouco por meio de suas sabedorias.

Ao conjunto dos professores e professoras da LEDUCAMPO, que assumiram as minhas tarefas no período do afastamento para os estudos. O agradecimento é extensivo aos estudantes camponeses que, ao adentrarem no Curso na UFMS, permitem que se realize a precípua e prazerosa tarefa de ministrar aulas, conviver, ensinar e aprender. Eles são hoje extensão da minha identidade camponesa/rural.

Ao amigo, companheiro de Faculdade e professor Marcelo Victor da Rosa, pelo incentivo e puxões de orelha.

Aos técnicos da FAED, especialmente Rosana Monteiro, Eliana Sampaio Gomes e Gabriel Oliveira Rodrigues, hoje Policial Rodoviário Federal, fundamentais para o desenvolvimento do projeto de tese.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, professores Antônio Osório, Alessandro Pimenta, Célia Piatti, Clarice Zientarski; registrar e agradecer, pois assertivamente indicaram ajustes para o desenvolvimento da tese, com sugestões de leituras e introdução de conceitos-chave, que, na tessitura do trabalho a partir de então, oportunizaram materializar os objetivos da pesquisa com a qualidade necessária.

Agradeço ainda aos companheiros e às companheiras, professores e professoras, pesquisadores, membros de movimentos sociais, pastorais e sindicais do campo que, coletivamente, constroem uma educação comprometida com as lutas dos povos do campo.

Por fim, agradecer à revisora deste trabalho, Licia Mara Pinheiro Rodrigues.

LISTA DE SIGLAS

AEC – Associação de Educação Católica

AECAMS – Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas, Acampamentos e Assentamentos de Mato Grosso do Sul

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAND – Colônia Nacional Agrícola de Dourados

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCHS – Centro de Ciências Humanas e Sociais

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE-MS – Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul

CF – Constituição Federal de 1988

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COAAMS – Centro de Organização e Apoio aos Assentamentos de Mato Grosso do Sul

COARJ – Cooperativa dos Assentados da Região de Jardim

COEG – Conselho de Ensino de Graduação da UFMS

COGRAD – Conselho de Graduação da UFMS

CONEC – Comissão Nacional de Educação do Campo

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

COUN – Conselho Universitário da UFMS

CPAN – Campus do Pantanal

CPT – Comissão Pastoral da Terra

EFA – Escola Família Agrícola

EFAR – Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMPAER – Empresa de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural

FAED – Faculdade de Educação da UFMS

FAO – Organização das Nações Unidas para Agricultura e a Alimentação

FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Mato Grosso do Sul

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Riberiro

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LEDUCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG – Organização não governamental

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PL – Projeto de Lei

PMDB – Partido do Movimento Democrático do Brasil

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPC – Proposta Pedagógica de Curso

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

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

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

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

SED – Secretaria de Estado de Educação

SEMEDs – Secretarias Municipais de Educação

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UnB – Universidade de Brasília

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas elas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupa tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial (MARX, 2011, pp. 25, 26).

RESUMO

A tese vincula-se à Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e faz parte do projeto de Pesquisa da Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez sob o título “Propostas políticas e pedagógicas para a educação dos intelectuais orgânicos liberais e críticos no Brasil (1920-2000)”. Tem como objetivo identificar a participação dos movimentos sociais, sindicais, pastorais e da UFMS na construção e na oferta da educação do campo no estado de Mato Grosso do Sul. Os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica ocorreu no banco de teses do PPGEDU e por meio da consulta de dissertações defendidas em outros programas de pós-graduação brasileiros, com ênfase para a região Centro-Oeste, bem como mediante produção bibliográfica referente ao objeto de estudo. A pesquisa documental foi realizada em arquivos físicos e on line, a partir da coleta e análise de fontes primárias, relatórios, atas, dados estatísticos, Projetos Políticos Pedagógicos, Constituição Federal de 1988, normas legais em âmbito nacional e estadual da educação e da educação do campo, bem como os textos normativos que se encontram no boletim de serviços on-line da UFMS. As categorias de análise são: Estado, educação do campo, diferença entre educação rural e educação do campo, políticas públicas, formação de professores. As categorias de método são: contradição, universal e singular. Os resultados mostram que os movimentos sociais, sindicais, pastorais e a UFMS protagonizaram ações educativas para a construção e a edificação dos princípios da educação do campo em MS. Outrossim, a pesquisa identificou as feições latifundiárias de MS, a questão agrária e as consequências danosas para o meio ambiente, determinadas pelo uso de agrotóxico e da exploração extensiva. Ao longo da investigação, percebeu-se que as ações de educação do campo, materializadas por força da movimentação de sujeitos rurais, homens e mulheres de sindicatos, de pastorais, de movimentos sociais, de associações e de cooperativas pela luta contra-hegemônica, forjaram novas sociabilidades e territorialidades no campo sul-mato-grossense.

Palavras-chave: educação do campo, políticas públicas, movimentos sociais, Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT

The thesis is linked to the History, Policies and Education Research Line of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul and is part of Profa's Research project. Dr. Margarita Victoria Rodríguez under the title “Political and pedagogical proposals for the education of liberal and critical organic intellectuals in Brazil (1920-2000)”. It aims to identify the participation of social, union, pastoral and UFMS movements in the construction and provision of rural education in the state of Mato Grosso do Sul. The methodological procedures adopted were bibliographic and documentary research. The bibliographical research took place in the PPGEDU thesis bank and through consultation of dissertations defended in other Brazilian postgraduate programs, with an emphasis on the Central West region, as well as the bibliographical production relating to the object of study. Documentary research was carried out in physical and online archives, through the collection and analysis of primary sources, reports, minutes, statistical data, Pedagogical Political Projects, Federal Constitution of 1988, national and state legal standards for education and field, as well as the normative texts found in the UFMS online services bulletin. The categories of analysis are: State, rural education, difference between rural education and rural education, public policies, teacher training. The method categories are: contradiction, universal and singular. The results show that social, union, pastoral movements and the UFMS carried out educational actions for the construction and edification of the principles of rural education in MS. Furthermore, the research identified the landownership features of the MS, the agrarian issue and the harmful consequences for the environment, determined by the use of pesticides and extensive exploitation. Throughout the investigation, it was noticed that rural education actions materialized through the movement of rural subjects, men and women from unions, pastorals, social movements, associations and cooperatives in the fight against hegemonic forged new sociability and territorialities in the Mato Grosso do Sul countryside.

Key words: rural education, public policies, social movements, Mato Grosso do Sul.

.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses referenciadas na pesquisa.....	25
Quadro 2 – Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	27
Quadro 3 – Dissertações e Teses.....	27
Quadro 4 – Produções mapeadas.....	28
Quadro 5 - Arquivos Pesquisados.....	29
Quadro 6 –PRONACAMPO.....	52
Quadro 7 – EIXO II – Formação de Professores.....	55
Quadro 8 – Número de estabelecimentos de ensino – Educação Básica – Brasil.....	59
Quadro 9 – Densidade Demográfica de MS e da região Centro Oeste – 1940 a 2010.....	71
Quadro 10 – Densidade Demográfica de MS e da região Centro Oeste – 1940 a 2010	72
Quadro 11 – As articulações em torno da educação no campo em MS: 1970 – 2019.....	94
Quadro 12 – Síntese das propostas de educação do campo desenvolvidas no MS – 1993 a 2014.....	96
Quadro 13 – Instrumentos Pedagógicos.....	134
Quadro 14 – Alunos matriculados e concluintes – EFAR 1996- 2022.....	140
Quadro 15 – LEDUCAMPO- Formados por turma.....	163
Quadro 16 – LEDUCAMPO- Formados por área.....	164
Quadro 17 – Organização dos PPC 2014 e 2020.....	170
Quadro 18 – Vestibular específico – LEDUCAMPO.....	174
Quadro 19 – Inscritos no Vestibular Geral da UFMS – 2018 -2023.....	174
Quadro 20 – Quantitativo de professores rurais no Brasil e em MS.....	177

Quadro 21 – Cursos de Graduação – FAED – 2020.....	179
Quadro 22 – Matrículas 2022 – Mato Grosso do Sul – RURAL.....	181

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do Tempo da Educação do Campo.....	60
Figura 2 – Pilares da Educação do Campo.....	90
Figura 3 – Finalidades – PPP – AEC 1993.....	113
Figura 4 – Das Atribuições dos Professores do Curso de Magistério.....	113
Figura 5 – Elaboração do Projeto.....	114
Figura 6 – Matriz Curricular do Curso	114
Figura 7 – Ata de criação da Escola Pe. Félix Zavatarro.....	115
Figura 8 – Projeto Experiência Pedagógica – COAAMS.....	117
Figura 9 – Projeto Experiência Pedagógica diagnóstico.....	118
Figura 10 – Ofício COAAMS – Secretário de Estado de Educação.....	124
Figura 11 – Ata de Fundação da Escola Família Agrícola -1995.....	130
Figura 12 – Quadro Curricular – PPP COAAMS-EFA	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO DOS DIREITOS: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – O GRANDE MUTIRÃO.....	42
1.1 O Campo da Educação do Campo.....	42
1.2 Políticas Públicas, conjuntura e bases analíticas.....	45
1.3 Estado, políticas públicas e educação no Brasil rural	46
1.4 Políticas educacionais no Brasil e as influências de organismos internacionais.....	48
1.5 PRONACAMPO – constituição e desafios.....	50
1.6 Programa Escola da Terra – formação continuada de professores do campo.....	54
1.7 Marcos Normativos da Educação do Campo.....	58
1.8 Política Pública de Educação do Campo – movimentos necessários.....	62
2 ENTRE ROÇAS E COLHEITAS: O CAMPO, A EDUCAÇÃO, A HISTÓRIA E A LEGISLAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.....	65
2.1 Ocupação e posse das terras.....	67
2.2 A questão agrária no estado de MS.....	71
2.3 Educação no território rural de MS, escolas, história e desafios.....	74
2.4 Agricultura, educação e latifúndio.....	76
2.5 Educação do Campo, o campo em movimentação.....	81
2.6 Políticas de educação do campo: seus pilares e características.....	88
2.7 Educação do campo, função social da terra e camponeses no século XXI.....	92
2.8 Mato Grosso do Sul - educação do campo e luta pela terra.....	94
3 DAS ROÇAS, DOS ACAMPAMENTOS À FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO MAGISTÉRIO PARA PROFESSORES LEIGOS E CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA): A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL.....	104
3.1 Educação, participação e organização popular.....	105
3.2 Curso de formação para professores rurais das colônias agrícolas, acampamentos e assentamento de Mato Grosso do Sul.....	109
3.2.1 Projeto Experiência Pedagógica no Magistério com Metodologia Diferenciada e Regime Didático Especial – AEC – 1992.....	110
3.2.2 Experiência Pedagógica no Magistério – COAAMS – 1999.....	116

3.3 Escola Família Agrícola - Curso Técnico em Agropecuária para filhos e filhas dos assentados de MS.....	125
3.3.1 Metodologia da Pedagogia da Alternância.....	132
3.3.2 Plano de Formação	134
3.4 Educação do campo no MS, tarefas históricas.....	144
4 O CAMPO/ A ROÇA NA UFMS: DO PROJETO DE EXTENSÃO - ENSINO RURAL: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA (1996) À LEDUCAMPO – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (2014).....	146
4.1 Contexto sociopolítico do Mato Grosso do Sul.....	148
4.2 Ensino Rural, Construindo uma proposta para Mato Grosso do Sul: o campo, a educação contextualizada nas políticas públicas do MS.....	150
4.3 Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCAMPO): a política nacional de educação do campo na UFMS.....	153
4.4 LEDUCAMPO: história e concepções, a garantia de direitos à formação adequada de professores do campo do MS.....	161
4.5 Entre roças e colheitas, a educação campo se nega a morrer dentro da UFMS.....	166
4.6 Formação de professores, a história e suas determinações – temporalidades e diversidades.....	177
4.7 Licenciatura em Educação do Campo: sinalizações.....	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
MATUTAÇÕES	191
GLOSSÁRIO	197
REFERÊNCIAS.....	198
ANEXO I DESENHO DATAS COMEMORATIVAS: PRESERVAÇÃO DA FAUNA E FLORA DO CURSSITA VALMIR BATISTA BISPO DO ASSENTAMENTO GUAICURUS – BONITO MS – 2000.....	207
ANEXO II PPP DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DA EFA.....	208
ANEXO III PPP DO CURSO DE MAGISTÉRIO –AEC.....	213
ANEXO IV PPP DO CURSO DE MAGISTÉRIO -EFA	232

INTRODUÇÃO

As atividades referenciadas nesta introdução propiciaram reflexões teóricas fundamentais para o trabalho do pesquisador, professor da educação do campo, que em 1992 iniciou o seu ofício na Escola Rural, Sala Florizo Mendes, no distrito de Palmeiras, município de Dois Irmãos do Buriti do estado de MS.

Pesquisar projetos e propostas educacionais implica na apreensão do real e de dados empíricos, desse modo buscou-se situar o estudo dos dados, dos projetos e das ideias dos diferentes sujeitos sociais em movimentação, posicionando-os em face do materialismo histórico e dialético, a partir da década de 1980.

No bojo da construção desta tese, foram identificados os diversos sujeitos da educação do campo no estado de MS, a saber: movimentos sociais, professores, agentes de pastorais, pesquisadores, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Secretaria de Estado de Educação – SED e secretarias municipais de educação e, assim, destacaram-se os principais programas e projetos materializados por eles na educação do campo.

Os Projetos Educacionais em estudo selecionados e indicados não excluem outras propostas e projetos de educação que tenham sido implementados no território rural do estado de MS. O presente trabalho não esgota a temática. Assim, pretende-se contribuir não só para o registro, mas também para identificar como se deram os processos de formação e escolarização da classe trabalhadora do campo no estado de MS, no período estudado.

Nas análises realizadas, sobretudo nas propostas pedagógicas, a complexidade das relações sociais que se materializam na sociedade capitalista orientou a tarefa:

[] é importante analisar as lutas de classes que se trava no momento histórico em que se desenvolvem o referencial da pós-modernidade, no contexto de mundialização da economia e da globalização da cultura ocidental. O método materialista histórico permite evidenciar esse processo, no qual a linguagem atua como um sistema catalizador do poder e se torna um agente que desloca a realidade, dando um conteúdo ideológico que oculta a verdade, excluindo a história e o conhecimento científico. O discurso atua como um factótum totalizador que distorce a realidade para promover a verdade da classe dominante” (RODRÍGUEZ, 2014, p. 135).

Este relatório é resultado da pesquisa que analisou as políticas e práticas de educação do campo desenvolvidas por diversos sujeitos, entre eles a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e os movimentos sociais do campo. O estudo “investigou as principais”¹ iniciativas de educação do campo e, para isso, resgatou tais práticas com intuito de contribuir para a construção da história da educação do campo e, conseqüentemente, a história das políticas públicas de educação desenvolvidas no território rural do estado de Mato Grosso do Sul.

O trabalho se insere na linha de pesquisa História, Políticas, Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), representado em MS pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, História e Educação (GEPSE), coordenado pela Profa. Dra. Carla Centeno e no Projeto de Pesquisa Propostas políticas e pedagógicas para a educação dos intelectuais orgânicos liberais e críticos no Brasil (anos 1920 - anos 2000), coordenado pela Profa Dra. Margarita Victoria Rodríguez.

A pesquisa foi orientada pela professora Dra. Margarita Victória Rodriguez, do PPGEDU/UFMS, Faculdade de Educação – FAED, pesquisadora e orientadora de diversos estudos na área de história da educação, os quais apresentam importante acúmulo científico para a História da Educação sul-mato-grossense no Brasil.

O recorte histórico da pesquisa se estende desde os fins da década de 1980, momento de ampliação e acirramento das lutas pela terra em MS, bem como inclusão dos camponeses em ações educacionais curriculares, e perpassa o ano da implementação da Licenciatura em Educação do Campo na UFMS – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, na UFMS, em 2014. As implicações históricas decorrentes desse processo se ampliam até o ano de 2022, no entendimento de que os fatos e seus desdobramentos não são estanques. Nesse período de quatro décadas, foi possível identificar disputas, mudanças conjunturais, desafios, conquistas e poucas modificações no desenho fundiário e na organização social do estado de MS.

¹ Propostas e políticas selecionadas pelo autor, o que não exclui outras atividades que porventura foram realizadas e não tenham passado pelo crivo desta pesquisa.

O território geográfico, palco da investigação, ou seja, o estado de Mato Grosso do Sul, é sinônimo de latifúndio, agronegócio, degradação do meio ambiente, agrotóxicos, monocultivo e exploração.

O problema central proposto pela investigação é a compreensão do papel dos movimentos sociais do campo e das instituições públicas, como a UFMS, para a construção e a consolidação das políticas públicas de educação do campo no estado de MS.

A pesquisa discutiu e problematizou as seguintes questões:

- a) Os movimentos sociais, sindicais e pastorais protagonizaram ações de educação no território rural do estado de MS?
- b) As ações realizadas pelos movimentos sociais, sindicais e pastorais influenciaram/contribuíram para a construção e consolidação da educação do campo no estado de MS?
- c) A UFMS protagonizou ações pedagógicas e de pesquisas destinadas à promoção da educação do território rural do estado de MS?
- d) As ações realizadas pelas UFMS e Secretaria de Estado de Educação contribuíram para a construção das feições da educação do campo do estado de MS?

A tese defendida é a seguinte: as organizações e instituições em movimentação, ao construírem projetos de formação de jovens e professores, inovaram e influenciaram as políticas de educação do campo em nível nacional e local.

A pesquisa evidenciou os contextos e os tensionamentos que se materializaram nesse processo, sem desconsiderar a configuração historicamente construída que ocasionou a formação do padrão latifundiário do Brasil e, conseqüentemente, do estado de MS.

O trabalho se ancorou na identificação e no estudo de políticas, propostas e projetos de educação para o território rural do estado de MS, quais sejam: dois projetos desenvolvidos por movimentos sociais e pastorais – Curso Experiência Pedagógica no Magistério (1992) e Curso Técnico em Agropecuária para jovens dos assentamentos do MS (1996), bem como dois projetos de educação desenvolvidos por instituições do poder público: o Ensino Rural, construindo uma proposta para o MS (1996), e o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMS (2014).

A temática educação do campo, para além das implicações conceituais, tem imbricações na história e no fazer-se pesquisador do autor deste relatório de tese. O objeto de estudo integra o quadro das vivências profissionais, as elaborações e reelaborações teórico-práticas e, por certo, os resultados da pesquisa poderão ter reflexos da militância, do ofício e da concepção de mundo do pesquisador, advindas do trabalho em escolas rurais do estado de MS, na Escola Família Agrícola – EFA (1998 a 2006), bem como por meio de experiências com a Pedagogia da Alternância e durante os anos de trabalho no Ministério da Educação, junto à Coordenação Geral de Educação do Campo e na LEDUCAMPO (2006 a 2014), na UFMS, a partir de 2014. Tudo isso consistiu um desafio prazeroso e nada fácil, porque obrigou um distanciamento do campo de atuação profissional com o intuito de desenvolver a investigação científica.

As discussões e análises contidas nesta tese foram construídas por meio da necessária crítica à hegemonia do discurso neoliberal, que mascara a mais valia do trabalho por um lado e, por outro, não oferece os bens comuns ou “bem-estar político e social”. Tal linha de raciocínio está embasada no materialismo histórico e dialético, perspectiva fundamental que possibilita ao professor e ao pesquisador uma crítica radical do *status quo*, como assevera Rodriguez: “Desse modo, os educadores devem identificar a linguagem pós-moderna que distorce o real, para se acercar, aos alunos e à realidade da escola, com vista a contribuir com a formação do ser social com consciência política” (2014, p. 135).

O processo de investigação, seleção e análise dessas políticas obedeceram aos seguintes condicionamentos: o ano de início de execução (a partir de 1992); as perspectivas inovadoras; os fatores políticos e sociais da conjuntura de MS (acirramento das lutas por reforma agrária por exemplo); a garantia de direitos às populações do território rural de MS; as perspectivas metodológicas apresentadas nos projetos e políticas públicas (diferenças entre educação para o meio rural e com o meio rural); os sujeitos sociais que as promoveram, nesse caso, os movimentos sociais, sindicais e pastorais do campo e as entidades do poder público, UFMS e SED.

A prática docente na educação do campo, nas escolas rurais de Mato Grosso Sul a partir de 1992 e, em especial, na formação de professores rurais leigos para o exercício do magistério das séries iniciais, a partir de 1998, e na militância junto aos movimentos sociais e pastorais do campo, aguçaram ideias e questionamentos do autor. A busca de

respostas assentadas em processos de pesquisas e reflexões foram determinantes para o resgate e registro da história da educação do campo, realizada por meio de análises das potencialidades, limites e desafios de projetos e políticas públicas de educação desenvolvidas no território rural do estado de Mato Grosso do Sul.

Ato contínuo, o trabalho de análise e sínteses perpassou o registro e, agora, a publicização de parte da história da educação do campo no Mato Grosso Sul, perquirindo como ocorreu a participação da UFMS e dos movimentos sociais na materialização de programas, projetos e políticas públicas de educação do campo no estado de MS, a partir dos anos finais da década de 1980 do século XX, até o ano de 2014, no presente século, e seus desdobramentos na segunda década do século XXI.

No desenvolvimento da pesquisa, inicialmente foram coletadas e analisadas teses e dissertações que tratam da temática da educação rural e da educação do campo, algumas citadas em diversas pesquisas e outras referenciadas no desenvolvimento do ofício do autor na educação do campo, bem como o material encontrado em repositórios, majoritariamente de universidades localizadas na região Centro Oeste, como a Universidade de Brasília – UnB, DF, Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, MS, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, MS e mais detidamente no repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/UFMS.

A tese de doutorado de João Batista Pereira de Queiroz de 2004, intitulada “Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil de Ensino Médio e Educação Profissional”, defendida na UnB, representou uma das molas mestras para o desenvolvimento do presente trabalho e contribuiu para responder a alguns questionamentos presentes no Projeto de Pesquisa que originou esta tese, e também porque a pesquisa do professor da UnB foi uma das principais referências para a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE, na oportunidade de elaboração do Parecer sobre a Pedagogia da Alternância, em 2006.

Nesse caminho, a dissertação de mestrado de João Batista Begnami, de 2003, “Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de Cinco Monitores”, apresentada e certificada pelas Universidade Nova de Lisboa-Portugal, Tours da França e Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, possibilitou aprofundar o estudo da metodologia da

Pedagogia da Alternância e seus aportes teórico-históricos construídos a partir de 1935, na França.

O trabalho de pesquisa recorreu às contribuições contidas na dissertação de mestrado de Claudir José Rubenich, intitulada “Avaliação da eficiência da Escola Família Agrícola – COAAMS no desenvolvimento de comunidades rurais”, defendida na UCDB, em 2004. Nela, o autor conta a história da construção da primeira Escola Família Agrícola de MS e investiga se essa escola e seus egressos contribuíram para o desenvolvimento das suas comunidades de origem.

Foram identificadas outras produções científicas que contribuíram para a elaboração da presente tese, a dissertação de mestrado de Adenilso dos Santos Assunção: “Educação do Campo e questão agrária: a práxis pedagógica em Alternância da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR)”, defendida na UFGD, em 2021. A pesquisa contém diversos depoimentos e análises que propiciaram responder a muitos questionamentos e a construir algumas sínteses do presente trabalho como, por exemplo, a participação e o protagonismo de agricultores, professores e membros de pastorais na construção da educação do campo no estado de MS.

A dissertação de mestrado de Luiz Carlos Vargas, “Da luta pela terra em Corumbá-MS à formação de professores leigos no Assentamento Taquaral”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, do Campus do Pantanal – CPAN – Corumbá, em 2011, apresentou contribuições para o desenvolvimento do objeto de estudo. Informações sobre o Curso de Magistério para professores rurais leigos e relatos de professores participantes ofereceram elementos para a conformação desta pesquisa.

No levantamento e estudo das fontes bibliográficas que tratam da educação do campo no estado de Mato Grosso do Sul, foi consultado especialmente o banco de teses e dissertações de mestrado e doutorado do PPGEDU/UFMS.

Nele, foram encontrados diversos trabalhos de pesquisa. Identificaram-se as dissertações de mestrado, que tratam da educação rural em MS, a saber: a pesquisa de Ângela Aparecida de Barros, “As ações para trabalhadores rurais Assentados no PLANFOR e nos PEQ’s/MS: O Discurso da Qualificação Profissional”, de 2001; e de Francisco Givanildo dos Santos, “Políticas Educacionais para o Meio Rural em Mato Grosso do Sul (1991-2002)”, de 2009.

Para a construção da tese, no repositório do PPGEDU/UFMS, a consulta e o estudo se concentraram nas dissertações que tratavam especificamente da educação do campo, suas políticas e projetos. Os trabalhos de pesquisa foram orientados pela professora do PPGEDU, Célia Beatriz Piatti. O primeiro intitulado “A presença do movimento dos trabalhadores rurais sem terra em processos formativos no contexto da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”, de 2021, de autoria de Geizy Kelly Floriano Raposo; outro sob o título “A Alternância desde a formação de professores na licenciatura em educação do campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”, de 2021, de autoria de Kelly Cardoso Brasil; e, por fim, as pesquisas “Processos formativos via alternância: egressos da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR – Mato Grosso do Sul”, de Ricardo Pereira Alves e “Educação de Jovens e Adultos em território camponês: Assentamento Três Corações, em Mato Grosso do Sul”, de Alcemir Côrrea.

Com relação ao banco de teses de doutorado do PPGEDU, merece destaque a pesquisa realizada pela professora Célia Beatriz Piatti: “A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: uma análise histórico cultural”, de 2013. Nela, a autora apresenta o estudo feito sobre as especificidades do trabalho educativo em escolas localizadas no bioma Pantanal. Ainda foram identificadas as seguintes teses com a temática rural: “Ensino Médio do/no campo e da/na cidade no estado do Paraná (1960-1970)”, de Nivaldo Corrêa Tenório, de 2022; e “Centro de Educação Rural de Aquidauana/MS: Artes em Profissionalizar (1974-2001)”, de Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani, defendida no ano de 2009. As duas últimas pesquisas citadas versam sobre a educação rural e a educação do campo no estado do Paraná.

Os trabalhos acadêmicos (dissertações de mestrado) localizados no PPGEDU e evidenciados nesta seção contribuíram para a materialização da presente tese, uma vez que, além de discutirem temas específicos sobre a educação do campo, foram defendidos recentemente e debatem temas importantes da educação do campo na contemporaneidade. Temas como formação de professores do campo, educação de jovens e adultos e Pedagogia da Alternância intrinsicamente fundeiam as discussões sobre as políticas de educação do campo debatidas na presente tese.

A seguir um quadro síntese dos trabalhos referenciados. Ressalte-se que eles foram defendidos nas Universidades UFMS, UFGD, UCDB, UnB, UFMG, Nova de Lisboa e Tours da França.

Quadro 1 – Dissertações e teses referenciadas na pesquisa

AUTOR	TÍTULO	INST	TIPO	ANO
João Batista Begnami	Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias	UFMG	M	2003
João Batista Pereira de Queiroz	Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil de Ensino Médio e Educação Profissional, defendida na UnB,	UnB	D	2004
Claudir José Rubenich	Avaliação da eficiência da Escola Família Agrícola – COAAMS no desenvolvimento de comunidades rurais	UCDB	M	2004
Adenilso dos Santos Assunção	Educação do Campo e questão agrária: a práxis pedagógica em Alternância da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR)	UFGD	M	2021
Luiz Carlos Vargas	Da luta pela terra em Corumbá-MS à formação de professores leigos no Assentamento Taquaral	UFMS CPAN	M	2011
Ângela Aparecida de Barros	As ações para trabalhadores rurais Assentados no PLANFOR e nos PEQ's/MS: O Discurso da Qualificação Profissional	UFMS	M	2001
Francisco Givanildo dos Santos	Políticas Educacionais para o Meio Rural em Mato Grosso do Sul (1991- 2002)	UFMS	M	2009
Geizy Kelly Floriano Raposo	A presença do movimento dos trabalhadores rurais sem terra em processos formativos no contexto da Licenciatura em Educação do Campo na UFMS	UFMS	M	2021
Kelly Cardoso Brasil	A Alternância desde a formação de professores na licenciatura em educação do campo na UFMS	UFMS	M	2021
Ricardo Pereira Alves	Processos formativos via alternância: egressos da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR – Mato Grosso do Sul	UFMS	M	2023
Alcemir Côrrea	Educação de Jovens e Adultos em território camponês: Assentamento Três Corações, em Mato Grosso do Sul	UFMS	M	2023
Célia Beatriz Piatti	A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: uma análise histórico cultural	UFMS	D	2013
Nivaldo Corrêa Tenório	Ensino Médio do/no campo e da/na cidade no estado do Paraná (1960-1970)	UFMS	D	2022
Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani	Centro de Educação Rural de Aquidauana/MS: Artes em Profissionalizar (1974-2001)	UFMS	D	2009

Fonte: Organizado pelo autor/ OLIVEIRA (2023) **LEGENDA:** D – Doutorado M – Mestrado, INST: Instituição

Pesquisas de diversas universidades apontam que, no seu devir, a educação do campo é capaz de contribuir não só para a escolarização, mas também para a construção de novas sociabilidades no campo:

Seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. Podemos afirmar que auxilia como instrumento para a construção de outra forma de desenvolvimento territorial no campo com mais equidade e sustentabilidade, tendo em vista que já propiciou a formação educacional de milhares de jovens no campo (CAMACHO, 2017 p. 25).

A educação do campo, instituidora de novas territorialidades e sociabilidades, foi influenciada sobremaneira pelo caráter democrático e participativo das suas ações. Os movimentos sociais camponeses, os fóruns e os comitês de educação realizaram discussões e fizeram proposições de ações educacionais para as escolas do campo concatenadas com as suas necessidades e especificidades.

A construção de quadros sínteses permitiu a verificação e a visualização do desenvolvimento de pesquisas a respeito da educação do campo. Os trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e organizado no quadro abaixo por Peixoto (2019, p. 16) sinalizam a diversidade de temáticas da educação do campo e a contribuição de pesquisas de mestrado e doutorado para a mesma. Nele, a autora identifica diversos estudos sobre a formação de professores. As dissertações e teses são da área da educação, sendo que a metade delas foram desenvolvidos na UnB, entre 2012 e 2015.

Quadro 2 -Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Autor/orientador	Título	Tipo	Inst	Área	Ano
MEDEIROS, Maria Osanette de/ MOURÃO, Laís Maria Borges	Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo	T	UnB	Ed.	2012
SILVA, Vicente de Paulo da/ MOLINA/ Mônica Castagna	A formação de valores cooperativos e as transformações nas práticas educativas	T	UnB	Ed.	2012
SILVA, Julio Cezar Pereira/ SÁ, Laís Maria Borges de Mourão	A formação política do educador do campo: estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	D	UnB	Ed.	2013
ROSENO, Sônia Maria/ CAMPOS, Rogerio Cunha de	A Práxis Educativa do Movimento do MST: desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias	T	UFMG	Ed.	2014

SAGAE, Erika/ BELTRAME, Sônia Aparecida Brano	Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção	D	UFSC	Ed.	2015
FERREIRA, Maria Jucilene Lima/ MOLINA, Monica Castgna	Docência na escola do Campo e formação de educadores: Qual o lugar do coletivo	T	UnB	Ed.	2015
HORÁCIO, Amarildo de Souza/MARI, Cesar Luiz de	Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais: Análise do curso da UFMG	D	UFV	Ed.	2015

Fonte: PEIXOTO, 2019, p. 16.

LEGENDA: T – Tese; D – Dissertação; Inst – Instituição

Nessa perspectiva, outra pesquisa, como a de Alves (2023), identificou e organizou um quadro com a temática da Pedagogia da Alternância e da EJA em assentamentos rurais.

O quadro revela que a maioria das pesquisas tematizou a juventude rural, (egressos das EFA's) e abordou atividades com a Pedagogia da Alternância, a vivência e a resistência de jovens no campo após a formação técnica.

Quadro 3: Dissertações e Teses

Autor	Título	Tipo	Instituição	Ano
Nilton Vale Cavalcante	A Pedagogia da Alternância na visão dos egressos da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO: a possibilidade de uma formação integral.	D	UFPA	2008
Marinalva Jardim FrancaBegnami	Inserção socioprofissional de jovens do campo: Desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo	D	UFMG	2010
Ana Paula de Medeiros Ferreira	Escola Família Agrícola de Orizona (GO): uma proposta de educação camponesa	D	UFG	2011
Maria Deuselena Dias de Souza	Do terreiro de casa ao chão da escola: um caminho de práticas pedagógicas e práticas sociais construídas à luz da Pedagogia da Alternância. O caso da Escola Família Agrícola Dom Fragoso	D	UFC	2015
Erika Fernanda Pereira de Souza	Escola Família Agrícola e reprodução social camponesa: construindo caminhos de resistência	D	UFG	2019
Leonardo Rauta Martins	Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos da Escola Família Agrícola no Estado do Espírito Santo	T	UnB	2019

Fonte: ALVES, 2023, p. 21. T: Tese; D: Dissertação

O trabalho de Correa (2023) identificou e registrou quatro pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA do campo.

Quadro 4 – Produções mapeadas

Ano	Área	Instituição	Tipo	Título	Autor/orientador
2011	Educação	UFPB Paraíba	Dissertação	Educação de jovens e adultos em assentamentos rurais na Paraíba: um novo campo de organização e participação?	REGO, Paula Renata Cairo do / MOREIRA, Orlandi de Lima.
2012	Educação	UFV Viçosa	Dissertação	A Educação de jovens e adultos do campo: um estudo nos projetos de assentamento de Natalândia-MG	FARIA, Ana Lucia Ferreira / SOUSA, Dileno Dustan Lucas de
2014	Educação	UFC Ceará	Dissertação	Educação de Jovens e Adultos do campo e a permanência escolar: o caso do Assentamento 25 de Maio, Madalena, Ceará	LIMA, Nara Lucia Gomes / SOUZA, José Ribamar Furtado de

Fonte: CORREA, 2023, p. 22.

O quadro sinaliza que todas as pesquisas se deram na área da educação e no âmbito de mestrado e investigaram as ações desenvolvidas em assentamentos de reforma agrária de Minas Gerais, Ceará e Paraíba e, assim como no quadro 02 e 03, todas as pesquisas foram realizadas em programas de pós-graduação de universidades federais.

Com o intuito de elucidar os objetivos da Pesquisa, foram coletados e analisados os seguintes Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos:

- a) Formação de Professores Rurais de MS: Experiência Pedagógica no Magistério com Metodologia Diferenciada e Regime Didático Especial, iniciado em 1992;
- b) Experiência Pedagógica no Magistério, iniciado em 1998;
- c) Formação de jovens rurais – Curso em Agropecuária de Nível Técnico da EFA, iniciado em 1996;
- d) Formação de professores – Licenciatura em Educação do Campo da UFMS, de 2014 e 2020.

Nesse sentido, realizou-se identificação e análises das seguintes normas legais da educação do campo: Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo (2002) e a legislações pertinentes, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996). Foram analisados outros documentos como as atas da Escola Família Agrícola – EFA (1995) e da Associação de Educação Católica – AEC, bem como os dados estatísticos disponíveis em sítios especializados e demais documentos pertinentes ao trabalho da presente tese, como a Constituição Federal de 1988 – CF/1988 e o Decreto Presidencial n. 7352, de

2010, que trata da Política Nacional de Educação do Campo, PRONACAMPO, dentre outros.

As fontes de sustentação da presente pesquisa foram fundamentais para dar conta do objeto de estudo, a saber: a educação no território rural do estado de MS e seus sujeitos.

Tais fontes documentais utilizadas localizam-se em diferentes arquivos, tais como:

- a) o da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues EFAR, localizada no Assentamento São Judas Tadeu, no município de Rio Brilhante – MS: atas de reuniões da instituição mantenedora da EFA – Centro de Organização e Apoio aos Assentados de MS, Projetos Político Pedagógicos do Curso Técnico em Agropecuária e Experiência Pedagógica no Magistério, relatórios e demais materiais de pesquisa;
- b) os documentos físicos e on-line referentes ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDUCAMPO, na UFMS: resoluções e editais do Conselho Universitário e do Conselho de Ensino de Graduação, editais de vestibular e outros que se localizam no Boletim de Serviço (on-line) – BSE, da UFMS;
- c) os sítios do Ministério da Educação – MEC, (Programas e Políticas Públicas), do Conselho Nacional de Educação – CNE (Diretrizes Educacionais, Pareceres e Resoluções da Educação do Campo) e do Conselho Estadual de Educação de MS – CEE/MS (PPP - Experiência Pedagógica, Resoluções, Pareceres) e dados estatísticos que subsidiaram a organização de quadros, com dados de censo escolar de 2022.

O quadro abaixo sistematiza as informações sobre as fontes pesquisadas.

Quadro 5 - Arquivos Pesquisados

ARQUIVO/LOCALIZAÇÃO	DOCUMENTO	TIPO	ANO
EFAR – Assentamento São Judas Tadeu – Rio Brilhante, MS	Livro de Atas da COAAMS	físico	1995
EFAR -Assentamento São Judas Tadeu – Rio Brilhante – MS	PPP do Curso Técnico em Agropecuária	Físico	1999
EFAR=Assentamento São Judas Tadeu – Rio Brilhante – MS	PPP do Curso Experiência Pedagógica no Magistério	físico	1999
EFAR-Assentamento São Judas Tadeu – Rio Brilhante – MS	Relatórios do Curso de Magistério	físico	1998 2003
EFAR-Assentamento São Judas Tadeu – Rio Brilhante – MS	Relatórios do Curso Técnico em Agropecuária	físico	1996 2003

EFAR https://efarosalvo.org/	Quadro com número de turmas, PPP do Curso Técnico	on line	2023
BSE UFMS https://boletimoficial.ufms.br/	PPC LEDUCAMPO 2014, PPC LEDUCAMPO 2020, Resoluções do COUN e COEG/COGRAD,	on line	2022 2023
MEC http://portal.mec.gov.br/	Editais, página oficial, relatórios, notícias	on line	2023
CNE http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao	Diretrizes, Resoluções e pareceres, LDB, Relatórios de Comissões Técnicas	on line	2022 2023
CEE/MS https://www.cee.ms.gov.br/	Resoluções e pareceres,	on line	2021 2022
CEE/MS	Projeto Exp. Pedagógica no Magistério com Metodologia Diferenciada e Regime Didático Especial	físico	1993
https://qedu.org.br/	Dados estatísticos	on line	2023

Fonte: Organizado pelo autor (2023_). LEGENDA: EFAR – Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues; BSE/UFMS – Boletim de Serviços da UFMS; MEC – Ministério da Educação; CNE – Conselho Nacional de Educação; CEE/MS – Conselho Estadual de Educação do MS.

No período de identificação e coleta dos documentos, o Brasil e o mundo estavam assolados pela pandemia da Covid-19, portanto boa parte da realização desta tese se efetuou nesse lapso de tempo. Foram encontradas algumas dificuldades para o acesso dos arquivos físicos e o manuseio de muitos dos documentos. Alguns foram escaneados e encaminhados por via eletrônica. De tal modo, se faz necessário agradecer, novamente, à diretora da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues pela colaboração.

Merece destaque ainda asseverar que o projeto de pesquisa que originou esta tese apresentou como objetivo central estudar as políticas públicas de educação do campo e, a partir delas, identificar e situar a participação ou não da UFMS e dos movimentos sociais no desenvolvimento desses projetos e políticas, bem como compreender como eles se materializaram dentro do território rural do estado do MS.

O espaço geográfico em estudo é demarcado pelo predomínio de latifundiários e pelas disputas entre estes e os pequenos proprietários (camponeses). Litígios determinados pela desigualdade, pela prevalência do latifúndio, do agro, do uso da violência e de todos os demais problemas que paulatinamente decorrem desse processo.

Isto posto, a pesquisa realizada possibilitou a articulação entre três direcionamentos distintos: o aspecto teórico-histórico, o aspecto pedagógico e o aspecto político das propostas para educação do campo em MS. Assim:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica- por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável-, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa

que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2011, p. 22).

A pesquisa buscou responder a essas questões, além de analisar as inter-relações existentes entre as ações assumidas prioritariamente por sujeitos sociais do campo e as ações das instituições públicas materializadas no território rural do estado de MS, de 1992 a 2014.

Na tessitura do texto, a sociedade capitalista foi abordada por meio da observação e análise do processo histórico que a originou. A compreensão dela, em sua totalidade, referenciou os caminhos trilhados. Tal dimensão fez-se necessária para se analisar a singularidade do objeto da pesquisa. Para isso, apoiou-se nos estudos de diversos pesquisadores e pesquisadoras que se valem do materialismo histórico e dialético como matriz teórica.

A abordagem materialista-histórica propõe “(...) partir do concreto para atingir o abstrato, e, uma vez claramente estabelecidos os conceitos, regressar ao concreto para enriquecê-los com toda a complexidade das suas determinações” (Marx, 1983, p. 11). Deste modo, o método histórico permite captar as coisas em sua singularidade e a dialética oferece a possibilidade de um conhecimento sintético e completo da realidade em movimento” (RODRIGUEZ, 2004, p. 18).

O objeto, políticas públicas foi abordado como uma categoria complexa e eivada de dissonâncias. As políticas públicas, sua construção, limites, contextualização e os desafios “enxergados” foram inseridos na totalidade do momento histórico, evidenciado nesta tese. As principais categorias de análise referenciadas foram: Estado; políticas públicas; formação inicial de professores e educação do campo.

No que diz respeito à categoria “Estado”, este foi situado como uma instituição burguesa moderna para manutenção do *status quo* dessa classe, como aponta Demier: “[...] o capitalismo tornou possível conceber uma democracia formal, uma forma de igualdade civil coexistente com a desigualdade social e capaz de deixar intocadas as relações econômicas entre a elite e a multidão trabalhadora” (2017, p. 32).

O entendimento das demais categorias igualmente obedeceram, via de regra, as perspectivas citadas acima. Tal posicionamento foi aplicado na definição e no tratamento dispensado às políticas públicas, à formação de professores e à educação do campo. O trabalho deu destaque e mostrou a importância de políticas públicas que utilizam instrumentos mais democráticos na sua construção, nesse caso as políticas de educação do campo. Esse feito ocorreu sem desconsiderar que o estado burguês opera em causa própria, como apontado nesta seção.

Esse estudo reconhece que as políticas públicas " [...] traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais" (CALDART, et. all (org) 2012, p. 585). Admitir isso não significa deixar de apontar as deficiências de alcance e as disputas existentes entre as perspectivas mercadológicas e empresariais e as fundadas no processo de construção de novas sociabilidades, de autonomia e da garantia de direitos.

Na metodologia utilizada, tomou-se como base o alerta e o condicionamento abaixo:

As categorias, assim, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos. Pelo contrário, síntese de múltiplas determinações (Marx, 1977 a: 218), -está em constante movimento e expansão. Por isso é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesquem de realidade e movimento (CURY, 2000, p. 21).

A categoria Contradição foi elemento chave na realização das análises. Fundamentado nela, o estudo se empenhou em perquirir os caminhos, ou seja, as trilhas dos sujeitos da educação do campo em movimentação contra-hegemônica no desenvolvimento de projetos de educação, que possibilitaram a emergência de novas territorialidades educativas em meio a uma sociedade marcada pelo avanço do capitalismo e da burguesia agrária.

Cury assegura que a contradição presente no método materialista proporciona encontrar, num movimento dialético, a novidade e/ou sinalizações inerentes a ela:

Contudo, a possibilidade existente no movimento das coisas quer dizer a possibilidade do novo, daquilo que ainda não é mas pode ser, imanente naquilo que é. E ao abraçar toda a realidade, esse novo possível, concebido de modo dialético, se inscreve ao mesmo tempo no

homem e nas relações que este mantém com o mundo e com os outros homens (CURY, 2000, p. 31).

Na tessitura da pesquisa, com o estudo e a aplicação das categorias do método, singular e universal, as dinâmicas do movimento se revelam. Sendo assim, ambas são consideradas fundamentais, pois,

[...] o conhecimento do que há de universal nas contradições leva a descobrir as bases gerais do movimento; e o conhecimento do que há de particular nas contradições leva a distinguir a especificidade de cada coisa ou fenômeno (CURY, 2000, p.32).

A indissociabilidade entre o universal e o singular possibilita ao pesquisador desvelar o objeto de estudo em suas variadas nuances. Dessa forma, recorreu-se às análises do capitalismo e da burguesia agrária do estado de MS para apurar um conjunto de construções históricas definidoras dos cenários estruturantes da sociedade e das políticas de educação do campo desenvolvidas no território rural do estado, bem como seus silenciamentos e suas dívidas. Em acordo com Alves, a pesquisa se orientou em observar que:

O universal corresponde ao movimento dado pelas leis da totalidade, isto é, da sociedade capitalista, enquanto o singular cinge-se ao *locus* em que esse movimento se realiza: uma região, uma instituição educacional, a obra teórica e/ou prática de um educador, etc. Portanto, universal e singular são indissociáveis, e os objetos de pesquisa só são suficientemente captados quando revelam essa indissociabilidade (ALVES, 2003, p. 33 e 34).

As análises construídas se deram tendo em vista que o objeto de pesquisa se materializa numa sociedade em movimentação – a sociedade capitalista – com suas contradições, mudanças, permanências e desafios, que longe de ser considerada como a única organização societária possível, deve ser compreendida como uma construção humana e, portanto, passível de superação.

Nessa linha de estruturação de outras formas de organizações societárias, decorreu o tratamento relacionado às políticas de formação de educadores. A pesquisa orientada nesta lógica se apropriou de definições e construções teórico-metodológicas que situam a formação de educadores no contexto das mudanças necessárias e urgentes, alicerçadas nas ideias pedagógicas contra-hegemônicas, como apresenta Saviani:

Nesse contexto as ideias pedagógicas contra-hegemônicas também continham certa ambiguidade e, de qualquer modo, revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista. Assim, parece apropriado considerar, como Snyders, que, se há uma denominação que poderia abranger o conjunto das propostas contra-hegemônicas, seria a expressão “pedagogia de esquerda” e não “pedagogia marxista ou revolucionária”, uma “pedagogia de esquerda”, com toda a vagueza “que o termo comporta, e também com todas as esperanças de entendimento de união de que o termo está carregado”(SNYDERS, 1974, p. 193) (SAVIANI, 2019, p. 414).

As políticas públicas contemporâneas de educação do campo foram enfocadas obedecendo à mesma lógica, com destaque para o alcance e os limites das políticas implementadas pelo Estado brasileiro no território rural.

O resgate histórico e, consequentemente, o metodológico teve como objetivo organizar e oferecer ao conjunto da população sul mato-grossense, à academia, aos movimentos sociais e ao poder público, a história das políticas de educação do campo no estado de MS. Para isso, foi consubstanciada uma leitura histórica das políticas de educação desenvolvidas no território rural do estado de MS, bem como na identificação dos limites e desafios dessas políticas públicas. Tal feito foi realizado por meio de análises da estrutura latifundiária que se conformou no campo sul-mato-grossense e nas críticas necessárias à burguesia agrária, ao agronegócio e ao seu papel na sociedade local.

A estrutura fundiária concentrada, construída historicamente, é o pano de fundo que permeou o desenvolvimento da presente tese, pois, como afirmado por este autor na pesquisa de Mestrado em 2004:

O avanço pelas terras do interior tem sido, nos vários períodos históricos do Brasil, uma experiência hostil e destruidora. “A ocupação da terra no Brasil se fez e ainda é feita com extrema violência. O avanço do povoamento do litoral para o interior sempre se fez (e ainda se faz) sobre a destruição de outra forma de vida, sobre a expulsão do gentio” (VOLPATO, 1985, p. 48) (OLIVEIRA, 2004, p. 22).

A conquista e mais tarde a ocupação do território que compreende hoje os atuais estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul ocorreram como o apontado acima, a partir de conflitos com diversas nações indígenas (apresamento, destruição, expulsão), (OLIVEIRA, 2004).

A apropriação significativa das terras devolutas pelas elites dominantes do Estado brasileiro, desde o período colonial, por meio da ocupação/invasão dos espaços “vazios”, provocou silenciamentos de indígenas e trabalhadores do campo. Essa situação não ocorreu sem resistências e lutas (mais a frente) por parte dos camponeses e seus movimentos, sobretudo com a luta pela terra (reforma agrária) e por educação adequada.

A pesquisa, ao fazer o resgate da história das políticas de educação do campo em Mato Grosso do Sul, objetivou contribuir para se debater, estudar e assim possibilitar a afirmação da educação do campo no estado de MS, na UFMS e no Brasil. E ainda, neste contexto, por meio do materialismo histórico e dialético, discutiu as influências dos programas e propostas neoliberais na educação do campo:

Depois de várias décadas de vigência dessas concepções educacionais, econômicas e políticas de índole individualista e liberal, se observa um panorama devastador da base material da sociedade capitalista. O meio ambiente está ameaçado, se aprofundam as desigualdades sociais e regionais, tanto em nível nacional como internacional. E o discurso de modernização da sociedade acabou sucumbindo nos últimos tempos com a crise econômica global que eclodiu em 2008 nos Estados Unidos precisamente um dos países que, no final de 1970, promoveu a reestruturação produtiva (RODRIGUEZ, 2014, p. 132 -133).

Ancorada em propósitos e ideias oriundas do materialismo histórico e dialético, a pesquisa apresentada demarcou não só os resultados do projeto que a originou, mas o constructo resultante da apropriação e agora socialização da matéria – políticas educacionais de educação do campo.

Em acordo com Kosik, esta seção inicial, que discorre sobre a pesquisa realizada, contém em si partes de um conjunto de interpretações e mediações construídas por meio de ferramentas do método materialista, histórico e dialético, pois “[...] aquilo de onde a ciência inicia a própria exposição já é resultado de uma investigação e de uma apropriação crítica científica da matéria. O início da exposição já é um início mediato, que contém em embrião a estrutura de toda a obra” (KOSIK, 1976, p. 37-38).

O Relatório está organizado da seguinte forma:

Capítulo I – Educação do campo no campo do direito: Política Pública de Educação do Campo – o grande mutirão. Nele, são tratadas as políticas de educação do campo, com enfoque para as políticas de formação de professores. Dessa forma, sua

composição, as influências dos movimentos sociais do campo e o processo de construção de políticas públicas de maneira mais coletiva foram objeto de atenção.

A Política Nacional de Educação do Campo, PRONACAMPO, com base no decreto presidencial n. 7.352, de 04 de novembro de 2010, foi apresentada como uma concertação complexa que exige envolvimento de diversas entidades e sujeitos. Tais fatos promoveram as bases de fundamentação para denominar esse processo de mutirão.

No Capítulo, discute-se que as políticas de educação do campo são tributárias das experiências e movimentações dos sujeitos do território rural brasileiro. Foram apresentadas algumas tarefas que a educação e a escola do campo devem realizar, por meio de estudos dos referenciais teóricos e legais da educação do campo com a aplicação de situações pedagógicas que questionem a concentração de terras, de renda e o agronegócio predatório.

Afirmou-se ainda que a política de educação do campo é uma política vigorosa, pois conquistou escala a partir de experiências piloto realizadas por universidades públicas brasileiras e, dessa feita, alcançou todo o território rural brasileiro e envolveu diversos sujeitos, entes públicos (universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, sociedade civil), movimentos sociais, sindicais e pastorais, calcando-se na participação dos sujeitos do campo e na democracia ampliada.

Na seção, identifica-se que a Política Nacional de Educação do Campo é materializada num território marcado pela expansão do capitalismo e da burguesia agrária, que lança mão do uso de agrotóxicos, do monocultivo e de violências.

Outrossim, se apresenta uma linha do tempo com os marcos normativos das políticas e da educação do campo de 2002 a 2023 que sintetiza o conjunto de diretrizes e normas legais da educação do campo construídas nesse período.

No Capítulo II, Entre roças e colheitas: o campo, a educação, a história e a legislação no estado de Mato Grosso do Sul, aborda-se a história do estado, os cenários político, fundiário e econômico e, entre outras constatações, afirma que as políticas fundiárias, desde a época colonial, favoreceram a formação da grande propriedade. O referido padrão ainda pode ser constatado na configuração atual do estado. Também se reforçou que a conformação desse cenário aconteceu com muita violência, subjugação e morte de povos originários e até este momento isso sucede.

Na mesma seção, registrou-se que as propostas político-pedagógicas para o território rural do estado de Mato Grosso do Sul são tributárias das lutas dos trabalhadores rurais sem-terra travadas a partir dos anos de 1980, quando se intensificaram os embates pela reforma agrária. O processo de ocupação de latifúndios improdutivos propiciou, a partir de então, mudanças na feição territorial do estado de MS.

Foram organizados dois quadros, o primeiro deles contendo a síntese dos projetos, programas e políticas de educação para o território rural do estado de MS, incluso nele referências da conjuntura social e política em que ocorreram; o outro identificou as articulações em torno da realização das políticas de educação para esse território. O registro de projetos e políticas de educação do campo, seus debates e análises provocaram a necessidade de aprofundamento, tarefa dos capítulos seguintes.

Discutiu-se nesse capítulo que o processo de Reforma Agrária no Brasil foi e ainda é moroso, repleto de entraves, especialmente no estado de MS. Por conta desse conjunto de fatores, até fins do século XX não foram materializadas políticas públicas que tratassem das especificidades desse território e da educação rural. A emergência do sujeito “sem-terra” (década de 1980) e a permanência da questão rural (latifúndio x reforma agrária) trouxeram uma nova realidade, cuja análise permitiu inferir que a partir de então foram elaboradas respostas “tímidas” dos sistemas de educação pública para essa parcela da população do estado de MS.

No Capítulo III, Das roças, dos acampamentos à formação: Magistério: Experiência Pedagógica no Magistério e Curso Técnico em Agropecuária (Escola Família Agrícola), foram analisadas duas propostas produzidas pela iniciativa dos movimentos populares e sociais do estado de MS para a formação de professores: Curso de Magistério e formação de jovens rurais e Curso Técnico em Agropecuária.

O Curso de Magistério foi realizado a partir de 1992 e aproximadamente 180 professores foram formados em nível de Ensino Médio, com habilitação de 1ª a 4ª séries. A certificação ficou a cargo, nas primeiras turmas, da Escola Padre Félix Zavatarro, mantida pela Associação de Educação Católica – AEC, e as duas últimas turmas sob responsabilidade da Escola Família Agrícola² – EFA.

² Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues, criada em 1995 por agricultores assentados e inaugurada com o início das aulas em 1996.

Nesse capítulo, o processo histórico da educação do campo do estado de Mato Grosso do Sul foi abordado com ênfase nos seus principais sujeitos envolvidos nesta ação: os movimentos de luta pela terra (pastoral – Comissão Pastoral da Terra – CPT, movimentos sociais e sindicais). O propósito dessa seção foi identificar, caracterizar e historicizar os caminhos trilhados por esses sujeitos.

A pesquisa realizada nos documentos, Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs, teses e dissertações ofereceu informações que possibilitaram afirmar que a EFA – Curso Técnico em Agropecuária e o Curso de Magistério para professores rurais garantiram não só acesso à educação de qualidade, ao iniciar a construção de uma educação de nível médio, contextualizada, desenvolvida junto aos povos do campo, como também solidificaram as bases materiais e metodológicas do que no presente momento histórico se denomina educação do campo.

Além disso, foi possível identificar e caracterizar essas propostas como as primeiras experiências de educação do campo³ do estado de MS. “Experiências” que contribuíram para romper paradigmas e proporcionaram uma condição diferenciada para a formação da classe trabalhadora do campo sul-mato-grossense (jovens e professores).

No Capítulo IV, O campo na UFMS: do projeto de extensão – Ensino Rural: construindo uma proposta (1996) à LEDUCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo (2014), foram discutidas as duas propostas de educação para o território rural do MS, as quais foram desenvolvidas por entidades educacionais do poder público – SED e UFMS.

A intenção não foi confrontar de forma dicotômica as propostas educacionais oriundas do poder público e as propostas da sociedade civil, analisadas no Capítulo II, pelo contrário, objetivou mostrar os caminhos da consecução das políticas públicas de educação do campo desenvolvidas por sujeitos distintos, quais sejam: movimentos sociais e entidades representativas do poder público.

A análise dos projetos Ensino Rural e Licenciatura em Educação do Campo – LEDUCAMPO permitiu enfatizar e registrar as ações da UFMS e da SED implementadas

³ “A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra onde pisa, melhor ainda, a partir de sua realidade” (FERNANDES, 2011, p. 141).

junto aos povos do campo, bem como apresentar as críticas, os limites e os desafios dessas proposições educativas.

Com relação ao Curso LEDUCAMPO, identificou-se o processo de adesão, criação e implantação, com destaque para os caminhos percorridos por professoras da UFMS para que ocorresse sua materialização institucional. Os documentos que garantiram a instalação do Curso foram especialmente enfocados: atos normativos da reitoria e da pró-reitoria de graduação, os mesmos foram estudados com a intenção de qualificar o debate acerca da entrada, implementação e consolidação do referido curso na UFMS.

O Curso integra a Política Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO e, dessa forma, a formação inicial de professores a cargo das 42 universidades públicas brasileiras, foi retratada como uma das maiores ações de educação/formação específica de educação do campo promovida pelo Estado brasileiro.

Os desafios não superados, os limites, bem como o contexto no qual se inseriu o Curso LEDUCAMPO foram apresentados, discutidos e analisados com base no materialismo histórico e dialético.

Dificuldades teóricas, administrativas e políticas foram identificadas, bem como os riscos de desvirtuação e descaracterização dos Cursos em nome da burocracia e da padronização dos processos e projetos pedagógicos, fato que ocorre especialmente na UFMS.

Nesse bojo, arguiu-se que especificidades em relação ao campo, suas temporalidades, metodologias e desafios devem ser tratados com ações singulares, sob o risco de se fazer a inclusão precarizada da população camponesa na educação formal.

As ações, os caminhos trilhados e as conquistas foram posicionadas em meio de múltiplos e variados fenômenos em interdependência e vinculados à materialidade em disputa na UFMS. Assim, reconheceu-se que esse processo foi pautado no que nos adverte Pimenta (2016, p. 7): “[...] quando se pensa em Educação do Campo no interior das Instituições de Ensino Superior no Brasil, tem-se uma nova concepção ao mesmo tempo, nova e em construção”.

Dialeticamente, foram identificados os limites e os entraves na consecução de propostas para a educação do campo no estado de MS. Nessa perspectiva, ao registrar a história da participação da UFMS em projetos e políticas de educação do campo, espera-

se fornecer subsídios para outros estudos e pesquisas em educação do campo, assim como destacar o importante papel de uma universidade pública na construção de políticas de educação e também construir referências para o estudo sobre educação do campo em Mato Grosso do Sul.

Ato contínuo, nessa seção o trabalho de pesquisa se ocupou ainda de desvelar que, mesmo num conjunto de situações adversas, a LEDUCAMPO seguiu na UFMS, em meio de tensionamentos, tais como a diminuição do número de vagas para estudantes e extinção da área de Ciências Humanas e Sociais. Nesse emaranhado de acontecimentos, foram evidenciadas algumas inquietações e necessidades, mas também reafirmou-se o papel do Curso para o alicerçamento da educação do campo do estado de MS, principalmente na atual conjuntura de reconstrução do país após o pleito eleitoral de 2022.

Nas palavras finais, salientou-se que a presente pesquisa permitiu identificar que gestões que adotam o social e a ampliação de direitos como bandeira política, geralmente fortalecem e ampliam a participação popular nas instâncias decisórias das políticas de estado. Ressaltou-se que a implementação de instrumentos participativos, como Comitês e Comissões, propiciaram o alicerçamento da democracia.

Foi possível afirmar que as propostas e projetos pedagógicos elaborados pelos camponeses e pelas instituições do poder público se materializaram na contra-hegemonia da imposição das ideias e políticas neoliberais alavancadas a partir da década de 1990. Pontuou-se ainda que as políticas públicas de educação do campo do estado de MS são tributárias das ações dos sujeitos sociais, sindicais e pastorais do território rural.

Destacou-se que as atividades educativas analisadas foram construídas em meio a cenários adversos e contraditórios. A pesquisa, ao caracterizar a estrutura fundiária assentada na grande propriedade, denunciou que esse processo ocasionou a expulsão e o extermínio de muitos povos originários, bem como dificultou a constituição da pequena e média propriedade.

Ao final, uma espécie de epílogo, que nesta tese não compõe elemento de avaliação, foi ensejado pelo trabalho dessa pesquisa. Nele, há alguns fatos do percurso histórico do constituir-se professor do autor, bem como a apresentação das complexidades das salas de aula multisseriadas e multianuais (realidade observada em muitas escolas do campo do estado de MS) e as condicionantes para se fazer educação do campo (os termos

utilizados foram tomados de empréstimo da lida na agricultura, da labuta com os meios de produção) e, desse modo, a leitura é opcional.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO DO DIREITO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – O GRANDE MUTIRÃO⁴

O povo camponês no Cerrado sustenta organicamente a relação entre trabalho e festa, fortalecendo laços entre a cultura e a razão. Nos sertões de Minas Gerais e Goiás, por exemplo, se multiplicam experiências de mutirão, “treição”, entre outras práticas de apoio mútuo. O canto, as folias e a festa permeiam a efetividade e dificuldade do trabalho no campo. As regras do trabalho produtivo se misturam àquelas de uma convivência generosa (BRANDÃO, 2020, p. 01).

Nesse capítulo, traceja-se o cenário, palco da realização da educação do campo, como também o histórico da educação rural no Brasil, as políticas educacionais implementadas e a influência de organismos internacionais nessas políticas. Analisa-se a Política Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, ensejada pelo MEC a partir de novembro de 2010, com a publicação do Decreto Presidencial n. 7352.

Outrossim, são apresentadas as definições, os objetivos inerentes ao Estado e às políticas públicas e à formação de professores, bem como os desafios e sinalizações de futuro, exercício complexo, alicerçado no materialismo histórico e dialético.

As pesquisas e análises de diversas fontes documentais e bibliográficas permitiu trilhar os caminhos dos diferentes sujeitos responsáveis pela construção e implementação de políticas públicas para a educação do campo no estado de MS. Foi possível, entre outros aspectos, sintetizar que a educação do campo é uma das principais construções teórico-metodológicas da educação brasileira na contemporaneidade. Para tal, apresentam-se as características e referências que fundamentaram a construção dessa síntese.

1.1 O Campo da Educação do Campo

O estudo do território em que se insere a Política Nacional de Educação do Campo proporcionou evidenciar que a burguesia rural brasileira, no uso dos bens da natureza,

⁴ Mutirão, para o meio rural é uma atividade de trabalho coletivo e na mesma proporção celebrativo. Geralmente ocorre mediante a ajuda durante a colheita, mas também poderia acontecer para fazer a “limpa” de uma roça ou pasto ou em alguma outra atividade que algum membro da comunidade necessitasse. Na maioria das vezes, termina com alguma festa, seja com distribuição de comida, muita comida, por parte de quem recebe o mutirão; ou em baile, onde, além de dançar, as pessoas socializam, compartilhando alimentos e bebidas.

utiliza-se de atividades econômicas predatórias e isso provocou, e ainda provoca, graves problemas de ordem econômica, social e ambiental ao campo brasileiro:

[...] novas correntes de pensamento se expandiram num contexto econômico do capital monopolista e financeiro que intensificou a exploração dos trabalhadores, tanto nos países capitalistas centrais, como nas regiões de desenvolvimento menos avançados (RODRIGUEZ, 2014, p. 131-132).

A burguesia agrária, a partir dos anos de 1980, ampliou velozmente o raio de atuação e diversificação de suas atividades e se empenhou em aumentar a exploração dos trabalhadores rurais do estado de MS, acentuadamente nas usinas de cana-de-açúcar. Dessa feita, os contornos da exploração de terras e de seres humanos no território rural do estado assumem, cada vez mais, o caráter empresarial e de acumulação de capital.

Burguesia Agrária: está constituída pela classe dominante na agricultura regional. São os donos dos meios de produção, isto é, a terra, o capital agrário, o capital agroindustrial e agro comercial. São empresas capitalistas que administram direta ou indiretamente a produção, servindo-se para esta finalidade, da contratação de um considerável número de trabalhadores assalariados, o qual forma a base de sua acumulação. É uma classe que mantém relações em constante oposição com os camponeses e proletários rurais, nos quais fundamenta a acumulação de capital apropriando-se de seu trabalho excedente (BUZANELLO, 1993, p. 48).

Esses são os condicionantes que consubstanciam historicamente as desigualdades educacionais no campo brasileiro e sul-mato-grossense. O campo, majoritariamente, está assentado na grande propriedade privada, que paradigmaticamente sustentou e organizou econômica e socialmente a sociedade brasileira e os efeitos nefastos podem ser notados no presente momento histórico.

Integrantes ou representantes dessa classe dominante ainda predominam no cenário político brasileiro. Estes, entre outros aspectos, devem ser considerados, pesquisados e debatidos pedagogicamente nas escolas do campo.

Desse modo, com essas nuances, o legado educacional do século XX no Brasil pode ser definido como um desafio ainda não resolvido.

Assim, a conclusão a que chegamos é que o grande desafio que ainda se põe para o Brasil em termos educacionais ao ingressar no século XXI nos vem do século XIX. Trata-se da tarefa de organizar e instalar um

sistema de ensino capaz de universalizar o ensino fundamental e, por esse caminho, erradicar o analfabetismo (SAVIANI, 2004, p. 53).

As reflexões contidas na citação apresentam a perspectiva histórica necessária para se compreender a educação brasileira e, igualmente, possibilitam construir reflexões, sobre a educação do campo.

O histórico da educação rural brasileira nos remete a um quadro de abandono, mas sinaliza que, em fins do século XX, por meio das lutas organizadas por movimentos sociais e sindicais do campo, a temática da educação do campo conquistou visibilidade na agenda política brasileira, principalmente após a realização das duas grandes conferências nacionais de educação⁵ e de 27 conferências estaduais de educação do campo. Essas ações possibilitaram, posteriormente, determinar a criação e a implementação de programas e políticas públicas para a educação no território rural brasileiro.

Para dialogar com a questão levantada por Saviani (2004), pode-se inferir que, por conta do modelo de desenvolvimento excludente implementado no campo brasileiro e que marca até o presente momento histórico o modo de se realizar educação no Brasil, a escola brasileira, de certa maneira, serviu em grande medida para atender aos interesses das classes dominantes, não sendo universalizada para a maioria da população brasileira que notadamente, até 1960, vivia no meio rural. Essa situação coadunava-se com as velhas máximas do senso comum que defendiam que, para desenvolver o trabalho agrícola, o letramento era desnecessário.

O “destino” agrícola e agrário do Brasil, como bem sinalizou Prado Júnior (1981), é contraditório, pois:

A concentração cada vez maior das atividades na produção de uns poucos gêneros exportáveis, e a estruturação de toda vida do país sobre base tão precária e dependente das reações de mercados internacionais fora do seu alcance, tornavam aquele sistema essencialmente frágil e vulnerável. E paradoxalmente, cada passo no sentido de ampliá-lo mais o comprometia porque o tornava mais dependente. Os efeitos desta contradição logo serão sentidos: no auge da prosperidade começarão a abater-se sobre o Brasil as primeiras crises e desastres graves que comprometerão irremediavelmente o futuro da sua organização econômica (PRADO JR., 1981, p. 210).

⁵ 1ª Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998; 2ª Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004, ambas realizadas em Luziânia – Goiás, contando com a participação massiva de agricultores, estudantes, professores, movimentos sociais e sindicais do campo de todo Brasil.

Com efeito, a exportação de matérias-primas, centrada em um único produto ou única exploração, inexoravelmente subordinou a economia brasileira ao atraso, ao subdesenvolvimento e à dependência.

1.2 Políticas Públicas, conjuntura e bases analíticas

Política Pública é um dos temas centrais da presente tese, assim como a educação para os povos do campo. Registre-se que a educação, reconhecida como direito público, é recente, uma vez que o ordenamento jurídico atual advém da Constituição Federal de 1988. A educação, a partir de então, passou a ser considerada como direito público subjetivo. Para a consecução do direito à educação, as políticas públicas precisam, além de atender o que é mandatório no documento legal, considerar as realidades e necessidades dos diversos grupos sociais detentores deste direito, pois:

Primeiro, é preciso explicitar que o debate sobre políticas públicas, na história da Educação do Campo, relaciona-se sempre à ideia dos direitos. As políticas públicas significam o “Estado em ação” (Gobert e Muller, 1987 apud Hofling, 2001, p. 32). Elas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (CALDART, et, al (orgs) p. 587-599).

Nesse contexto teórico e jurídico se insere a Política Nacional de Educação do Campo. O lema educação do campo, direito nosso dever do Estado, que ressoa desde as décadas finais do século XX, materializou-se, nesse território, com a implantação de políticas públicas específicas a partir de 2002.

A Política Nacional enfocada nessa seção e abordada nos documentos e bibliografias retrata a Educação do Campo como uma das principais construções teórico-metodológicas da educação brasileira na contemporaneidade (do final do século XX às primeiras décadas do século XXI).

No presente momento histórico, com o fim do governo Bolsonaro, o cenário é o de desmonte e descaracterização das políticas públicas, especialmente as direcionadas às

diversidades brasileiras, como a educação do campo, indígena e quilombola, entre outras políticas. Desse modo, como horizonte para as políticas públicas de educação do campo, a saída observada é desvelar as aparências como o objetivo de se instituir e fortalecer as políticas para a diversidade brasileira:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, p, 22, 2011).

Com base nessas perspectivas, não se pode desconsiderar a conjuntura atual plena de tensionamentos e desafios, herança da gestão do Estado brasileiro capitaneada⁶ literalmente pela extrema direita liberal brasileira (2019-2022).

O âmbito em que a Política Nacional de Educação do Campo é materializada, o território marcado pela expansão do capitalismo e do agronegócio monocultor/predador, é um cenário complexo e, por isso mesmo, desafiador, mas igualmente pleno de culturas, vida, saberes, histórias, lutas e resistências.

1.3 Estado, políticas públicas e educação no Brasil rural

O entendimento da educação como direito universal é bastante recente no conjunto de leis do Estado brasileiro. Enquanto outros países se aportam em tal premissa, há muito tempo, no Brasil, a definição de educação como direito de todas as pessoas remonta à Constituição Federal de 1988:

Abordar a relação entre Estado e as políticas educacionais no Brasil constitui grande desafio, visto que nosso liberalismo foi outro, nosso intervencionismo foi outro e, não chegando a consolidar plenamente nem um nem outro, chegamos – por força das alterações no capitalismo mundial – no início do século XXI com a necessidade de diminuir um Estado já diminuto em sua dívida histórica com a parcela majoritária da

⁶ O ex-presidente da República do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, é ex-capitão reformado do exército brasileiro.

população excluída dos requisitos mínimos para uma vida civilizada (ARAUJO, 2011, 286)

Diante desse conjunto de constatações, de direitos, de dívidas históricas e do enfraquecimento do papel do Estado, a partir dos anos de 1990, a educação do campo, por força do conjunto de seus sujeitos sociais, entrou no cenário e na disputa por políticas específicas e, nesse sentido, pode-se concordar com o que aponta Felipe Demier: “[...] o capitalismo tornou possível conceber uma democracia formal, uma forma de igualdade civil coexistente com a desigualdade social e capaz de deixar intocadas as relações econômicas entre a elite e a multidão trabalhadora” (DEMIER, 2017, p. 32). A educação do campo e seus sujeitos romperam com tal caracterização.

Historicamente no Brasil o Estado adotou uma política patrimonialista, voltada a atender os interesses da classe dominante. Nessa linha de entendimento, o Estado brasileiro começou, muito recentemente, a tratar a educação como uma das ferramentas para a construção da cidadania e da igualdade de direitos e não mais para manter uma diferenciação social. Esse conjunto de ações dificultou e prorrogou a constituição de um sistema nacional de educação, diferentemente do que ocorreu em outros países:

Assim, enquanto a Europa constituía, no final do século XIX, o seu sistema nacional de educação, o Brasil mitigava essa possibilidade com uma organização de Estado liberal que servia apenas para atender aos interesses políticos e econômicos das elites regionais, adaptando-os a uma estrutura social marcada pelos acordos políticos “pelo alto” e pela concentração de terras, riquezas e saber (ARAUJO, 2011, p. 284).

Com efeito, o Estado capitalista atua para manutenção do *status quo* das classes dominantes e, para tal, subjuga e mantém uma classe explorada, pois mesmo com a racionalidade advinda da CF/1988, do direito público subjetivo, a internalização dessa prerrogativa legal ainda não foi materializada na sociedade brasileira com o rigor necessário.

Apesar de essa ruptura na racionalidade jurídica constituir grande avanço no campo do direito à educação, o desafio que está colocado é a ruptura na racionalidade política da sociedade em geral e dos trabalhadores em educação, uma vez que até mesmo nas instituições de ensino a educação não se configurou como direito entendido como medida que opera a passagem para a igualdade no plano das relações sociais (ARAUJO, 2011, p. 289-290).

A Política Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO – é entendida como uma concertação complexa que exige envolvimento de diversas entidades e sujeitos. O processo para efetivação do PRONACAMPO, denominado nesta seção de mutirão, de trabalho coletivo e de construção solidária, vai em contraposição aos descaminhos que a educação para os habitantes dos diversos territórios rurais brasileiros tomou até então.

1.4 Políticas Educacionais no Brasil e as influências de organismos internacionais

As políticas de educação, até o início do século XXI, obedeceram um processo de construção entremeado por influências estrangeiras. Silva (2017), ao tratar das influências estrangeiras para a construção de políticas públicas, sobretudo a partir da década de 1990, aponta que o processo foi realizado por meio de uma espécie de reforma permanente:

As políticas educacionais que compõem um processo (quase) permanente de reforma educacional no Brasil a partir do início dos anos 90 tem suas raízes fincadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no país, o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003. Essa Conferência, convocada pela UNESCO, pelo PNUD e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como E9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SILVA, 2017, p. 17).

A estruturação e a efetivação de políticas públicas para as escolas localizadas no território rural brasileiro obedeciam igualmente à caracterização dada às políticas educacionais brasileiras como um todo.

Num cenário onde a maioria das escolas rurais brasileiras eram unidocentes e multisseriadas, a solução encontrada foi importar um programa para dar conta do processo educativo das escolas que detinham características complexas e diferenciadas das demais. Assim, “Em 2009, segundo os dados do MEC, elas representavam mais de 50% das escolas do campo no Brasil, somando aproximadamente 51 mil escolas com classes

multisseriadas, principalmente localizadas no campo” (TAFFAREL, 2016, p. 430). O pacote completo foi importado e aplicado nessas escolas:

Historicamente, o termo “Educação Rural” foi associado à precariedade, à falta de conhecimento das coisas do campo, à falta de prédios, materiais didáticos, transporte, oferta de salas seriadas, prevalecendo as classes multisseriadas, que reúnem, num mesmo espaço, dois, três, quatro ou mais anos de escolaridade e ficam sobre a responsabilidades de um professor, a ausência de formação adequada para docência no campo, ou seja, o termo “Educação Rural” passou a corresponder este quadro tenebroso de ausência de políticas estatais e participação efetiva dos sujeitos do campo (SALES, 2018, p. 48).

O processo iniciado a partir de 1996 para a implementação do Programa Escola Ativa culminou na instalação de uma das únicas políticas massivas (aderiram a ela aproximadamente 3.106 municípios do total de 5.570 municípios brasileiros) para as escolas do campo no período em destaque:

Durante a década de 1970, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC) apresentou e promoveu ações na América Latina para desenvolver e melhorar a qualidade das escolas multisseriadas, que se espelharam na experiência desenvolvida na Colômbia e que passou a ser parâmetro no Brasil. O Programa Escola Ativa desenvolveu-se a partir de 1996 principalmente nos estados do Nordeste através do FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola), com financiamento do Banco Mundial (TAFFAREL, 2016, p. 443).

O Programa Escola Ativa, implantado a partir de 1996, majoritariamente na região nordeste, recebeu diversas críticas, principalmente por não ajudar a melhorar os índices educacionais das escolas participantes (listagens e rankings próprios das políticas neoliberais), assim, além de não alterar os resultados do desempenho escolar, não se enraizou nas escolas do território rural brasileiro. As críticas e avaliações apontaram os limites, os problemas de concepção e de metodologia aplicadas nas escolas do campo com características específicas: multisseriação e a unidocência.

Após dez anos de implementação, o Programa sofreu severas críticas em decorrência de suas referências econômicas de base neoliberal, de referências teóricas de base construtivista e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da Educação Básica no campo. Frente aos indicadores de pesquisas publicadas sobre as experiências realizadas e das experiências desenvolvidas em algumas Instituições de Ensino Superior (IES), apontaram-se os problemas, dificuldades e as

possibilidades de superação, admitindo-se os severos limites impostos por uma política mais geral que continua no marco do neoliberalismo, isto é, no marco das brutas relações capitalistas (TAFFAREL, 2016, p. 443).

Nesse contexto de disputas, mesmo dentro do próprio MEC, foi ensejada e mais a frente criada uma nova política aportada nas realidades e necessidades brasileiras, construída a partir de pesquisas e avaliações não só do Programa Escola Ativa, mas também nos estudos e análises de diversas experiências educativas em desenvolvimento em escolas do campo brasileiras: o Programa de Formação Continuada de Professores – Escola da Terra, criado pela portaria n. 579, de 02 de julho de 2013.

1.5 PRONACAMPO – constituição e desafios

A Política Nacional de Educação do Campo, construída coletivamente por diversos sujeitos e entidades – MEC, Universidades Públicas, Movimentos Sociais do Campo – foi regulamentada pelo decreto presidencial n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Essa Política não só realizou o caminho inverso das políticas implementadas até então nas escolas do território rural brasileiro, como também possibilitou que o Estado brasileiro ampliasse ferramentas democráticas para a construção de políticas públicas alicerçadas em experiências piloto de diversas universidades e nas experiências de educação do campo materializadas por entidades dos movimentos sociais, algumas desenvolvidas há mais de 50 anos, a partir de 1969, nos territórios rurais do Brasil, tais como as Escolas Famílias Agrícolas – EFA's.

A ações da política de educação do campo se deram em resposta não só às reivindicações dos movimentos sociais do campo, demandas evidenciadas sobretudo nas duas grandes Conferências Nacionais de Educação do Campo, em 1998 e 2004 respectivamente, mas também pela existência de um grande número de professores rurais sem habilitação em nível superior em diversas áreas do conhecimento.

A eleição no ano de 2002 do primeiro presidente da república, oriundo da classe trabalhadora brasileira e pertencente ao Partido do Trabalhadores – PT, configurou-se como um marco temporal e político, que sinalizou significativas mudanças nas políticas públicas brasileiras orientadas a partir de então pelo direito social. Desse modo, a educação do campo tornou-se objeto de atenção das políticas públicas brasileiras e pôde ser materializada com suas especificidades e demandas.

Esse conjunto de determinações históricas, somadas às ações de movimentos sociais de órgãos estaduais consultivos dos estados brasileiros, como comitês e fóruns estaduais de educação do campo e de secretarias estaduais e municipais de educação, a partir de 2010 possibilitaram a criação da Política Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.

O caráter coletivo e democrático foi fundamental para a consolidação da política nacional de educação do campo, ao contrário do que ocorria até então na implementação, pelo Estado brasileiro, de políticas públicas de educação para o território rural. Tal feito inaugurou novas perspectivas no trato da coisa pública no Brasil, especificamente na implementação de políticas públicas de educação do campo. Nessa esteira, comitês, fóruns estaduais de educação campo e a Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC⁷ – materializaram a ampliação de instrumentos democráticos das ações do governo federal e estaduais na educação do campo.

O Ministério da Educação – MEC e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI construíram e implementaram políticas públicas de educação do campo consubstanciadas em pesquisas e projetos desenvolvidos por universidades brasileiras, movimentos sociais e sindicais do campo, promoveu, assim, o respeito às diversidades, às culturas, às memórias, aos modos de vida e de organização das populações do campo, diferentemente do que historicamente ocorria:

A operação sistemática do discurso que se utiliza das categorias do mercado, permitiu também a adoção de um discurso interno, fazendo

⁷ A Comissão é composta por um conjunto de membros dos movimentos sociais, sindicais, entidades da sociedade civil e representantes governamentais, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi); Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação Superior (SESu); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar (MDA); Ministério da Igualdade Racial (MIR); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); representante das Instituições de Educação Superior (IES), que atuam com Educação do Campo; Representante do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif); Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas); Confederação Nacional dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Brasil (Contraf Brasil); Confederação dos Trabalhadores Assalariados e das Trabalhadoras Assalariadas Rurais (Contar); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); MST; Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Estudantes da Educação do Campo (MEEC); Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab); Representante do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).

com que as escolas assimilassem, com uma mínima resistência, a transformação da educação em um mercado escolar. O neoliberalismo desenvolve tais formas de manejo sobre os comportamentos dos sujeitos, capazes de criar um ambiente tão próximo ao de uma empresa, a ponto, de parecer **ser impossível visualizar uma instituição, que não se dê a partir de uma relação contratual e mercantil utilitarista**. Este é um traço característico da razão hegemônica desta época, que parece também desconhecer outra forma de ser e estar na vida, que não seja puramente pelo interesse pessoal, o que se instaura é a primazia do interesse e da demanda **individualista** (DARÉ, 2019, p. 99 – grifos do autor).

O quadro abaixo destaca o conjunto de eixos que conformam o PRONACAMPO e a documentação legal que a demarcou; identifica também as entidades, grupos ou movimentos que fazem parte dela, além do MEC e suas secretarias afins.

Quadro 6 – PRONACAMPO

Regulamentação	Decreto Presidencial n. 7.352, de 4 de novembro 2010 - Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013 - Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.
Entidades Participantes	MEC/SECADI/CNE /Movimentos Sociais Sindicais do Campo (MST, MMC, CONTAG, MPA, MAB)/UNDIME/CONSED/EFAS/Universidades Públicas
Eixos	I - Gestão e Práticas Pedagógicas - II – Formação Inicial e Continuada de Professores III – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - IV – Infra Estrutura Física e Tecnológica

Fonte: organizado pelo autor (2023).

As ações da Política Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, listadas a seguir, revelam a ampla cobertura de ações para as escolas do território rural brasileiro, algumas especificamente orientadas e coordenadas pelo MEC/SECADI em conjunto com Instituições Públicas de Ensino Superior, secretarias estaduais e municipais de educação, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Conselho Nacional de Educação – CNE, movimentos sociais, sindicais do campo e outras alocadas em secretarias, autarquias do MEC, como o FNDE, e em interface com políticas situadas em outros ministérios, como o Programa Luz para Todos do Ministério de Minas e Energia.

I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas

Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo;
Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – Temático;
Mais Educação Campo;

II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores

Formação Inicial e Continuada de Professores;
PROCAMPO;
Escola da Terra;

III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

EJA Saberes da Terra;
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego;

IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica

Construção de Escolas;
Inclusão Digital;
PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola;
PDDE Água e Esgoto Sanitário – Programa Dinheiro Direto na Escola;
Luz para Todos na Escola;
Transporte Escolar.

O conjunto de ações, agrupadas no PRONACAMPO, com base jurídica no decreto presidencial de n. 7352/2010, longe de ser uma concertação simples, exige envolvimento, adesão, disposição e muito trabalho de vários entes da federação brasileira e da sociedade civil: um mutirão, tarefa coletiva, de ajuda mútua, que, apesar do avanço das relações individualistas que caracterizam o capitalismo mundial, resiste no território rural brasileiro e mantém viva a perspectiva do trabalho coletivo em muitas comunidades camponesas.

Tal concertação política possui desafios e limites, como a falta de comunicação com muitas das prefeituras e secretarias municipais de educação por motivos diversos, que vão da oscilação de energia à queda do sinal de internet, além da ausência de documentação de posse dos terrenos onde as escolas estão construídas (essa situação se repete em muitas escolas urbanas), o que impede o repasse de recursos federais a essas escolas (esta situação é tema/problema para outros estudos e pesquisas que advirão).

A política nacional de educação do campo, explicitada e instalada pelo PRONACAMPO, Decreto n. 7352, de 2010, tem a marca da diversidade e da construção coletiva e, mesmo sendo constituída e construída coletivamente, possui desafios e limitações. Assim, o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas de educação do campo no território rural brasileiro, com a diversidade de culturas e de biomas existentes, exige não só respeitar tais características, mas requer também:

- 1) Interesse político para sua realização dentro do regime de colaboração mandatório da federação brasileira;
- 2) Adesão voluntária dos entes federados, estados e municípios;
- 3) Orquestração política do MEC e das suas autarquias e fundações;
- 4) Estimulação de entes federados, universidades e demais sujeitos da educação brasileira na aplicação das políticas públicas específicas da educação do campo.

Essa concertação se materializa num território marcado por contradições, diferentes sujeitos e desafios. Portanto, reforça-se que na construção, implementação e avaliação de políticas públicas, o caráter democrático e de atenção às diversidades deverá ser ampliado de forma tal que as políticas públicas, nesse caso as educacionais, ajudem a construir novas relações, novas sociabilidades, além da garantia de direitos sociais.

1.6 Programa Escola da Terra – formação continuada de professores do campo

Na esteira da Política Nacional de Educação do Campo, o Programa Escola da Terra, direcionado para a formação continuada de professores do campo no Brasil, constituiu-se como uma importante ferramenta para a fundamentação e a ampliação da educação do campo.

O Programa Escola da Terra foi iniciado em 2013, com a realização das experiências piloto desenvolvidas por sete universidades: Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal do Pará – UFPA, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Foi construído aportando-se em avaliações, estudos de diversos programas de formação e de pesquisas acadêmicas de diversas universidades brasileiras. Sua construção seguiu caminho diferentemente do trilhado até então na conformação de políticas públicas

de educação do campo, que tendencialmente eram influenciadas por organismos e experiências estrangeiras, como o Programa Escola Ativa⁸, ou de experiências e programas patrocinados pela burguesia agrária, como o Agrinho⁹.

O Agrinho visa garantir e difundir o agronegócio como uma atividade potencializadora de riquezas, mas mascara que o agro destrói o meio ambiente e que a riqueza gerada não é para todos. Ideologicamente, esse programa inculca na educação, especialmente na educação do campo, os valores e ideias para a manutenção do *status quo* da burguesia agrária como classe dominante. Dessa forma:

Com efeito, frente a toda esta dinâmica perversa completamente desconsiderada pelo Agrinho, entendemos que este “programa educacional” cumpre uma função social muito precisa: reforçar estereótipos e se tornar uma das expressões ideológicas da ideologia dominante capitalista no âmbito das escolas públicas. Sendo o agronegócio a classe dominante no campo, será a sua ideologia a ideologia dominante e isso se verifica, acentuadamente, por meio de iniciativas como o Agrinho que, de fato, exercem um tenebroso papel na subjetividade dos filhos de inúmeros trabalhadores que frequentam as escolas públicas (ROSSI; VARGAS, 2017, p. 221).

Nas informações contidas no quadro a seguir, visualiza-se como ocorreu a conformação de um dos eixos da Política Nacional de Educação do Campo, a Formação Inicial e Continuada de Professores, construído com a participação de diversos sujeitos sociais e valendo-se das experiências e pesquisas de universidades brasileiras localizadas em biomas distintos, tais como: cerrado, caatinga, pantanal, campo, amazônico, semiárido e mata atlântica.

Por meio do quadro, é possível notar que a Política abarcou todo o território brasileiro e contou com a efetiva participação de instituições públicas de ensino e pesquisa.

Quadro 7 – Eixo II – Formação de professores

PRONACAMPO EIXO II – AÇÕES	ORIGEM
PROCAMPO FORMAÇÃO INICIAL	Formação Inicial de Professores originou-se da experiência piloto realizadas a partir de 2007 pelas Universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

⁸ O Programa Escola Ativa, desenvolvido na Colômbia, foi implementado no Brasil a partir de 1997, no marco de um convênio com o Banco Mundial, com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais.

⁹ Criado em 1996 no bojo do aumento das políticas neoliberais e do capitalismo predatório.

ESCOLA DA TERRA FORMAÇÃO CONTINUADA	Formação continuada de professores em serviço em escolas do campo. As atividades formativas são realizadas por universidades públicas, mediante adesão de secretarias estaduais e municipais de educação oriundas do projeto-piloto do Escola da Terra das seguintes universidades: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da (UFBA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 2013, e do Projeto Piloto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2018.
--	---

Fonte: Sítio do MEC- Organizado pelo autor agosto/2023

Os programas de formação inicial e continuada de professores são oriundos das experiências piloto de universidades públicas brasileiras e, desta feita, corroboram a perspectiva coletiva assumida pelo MEC/SECADI para a implementação de políticas públicas para as escolas do campo brasileiras.

A demanda, integrante da pauta de reivindicações dos movimentos de educação do campo do Brasil, assumida pelo MEC a partir da criação da SECADI, em 2004, e da instalação da Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC, em 2007, se materializou em políticas públicas de educação do campo de acordo com as necessidades das escolas e orientadas para promover a inclusão e a permanência dos camponeses na educação formal com qualidade socialmente referenciada.

O princípio da gestão compartilhada presente nas ações da SECADI traz em si a marca dos movimentos sociais do campo, as lutas, as especificidades e os desafios. Desse modo, para realizar educação socialmente referenciada nas escolas do campo é necessário ter em mente que o território em que ela se materializa é aquele marcado pela expansão do capitalismo e da burguesia agrária.

A busca pela qualidade socialmente referenciada abarca tanto os fatores internos à escola, quanto os externos, o que obriga a olhar o processo de escolarização de forma mais profunda, para além de instituição isolada do meio. No interior da escola, a qualidade social da educação é respaldada por um conjunto de fatores como: o respeito às diferenças; diálogo entre escola e famílias; a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; seus projetos; estrutura, organização técnica e pedagógica, formação docente etc. As políticas nacionais, estaduais e municipais de educação, construídas fundamentalmente fora da escola, também devem ser abarcadas pela comunidade escolar, assim como o debate acerca das condições de existência e permanência de todos os sujeitos dessa comunidade (professores, alunos, funcionários, gestores). Tendo em vista essa complexidade de fatores sociais (macro e micro) e de diferentes sujeitos envolvidos com o desenvolvimento da qualidade socialmente referenciada na educação, ressalta-se, em especial, um elemento chave, que deve mediar todos esses processos para que haja, realmente, construção social e coletiva da qualidade: a gestão democrática (ALMENARA; LIMA, 2017, p. 41-42).

Ainda em acordo com os autores, educação socialmente referenciada só pode ser concretizada por meio de construção coletiva e, desse modo, a ampliação e o compartilhamento da gestão realizada pela SECADI/MEC, a partir de 2004, possibilitou e possibilita, no presente momento histórico, a materialização de tal feito.

O Eixo II – Formação de Professores, integrante do PRONACAMPO, conforme o exposto no sítio do MEC, tem como objetivos:

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 compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

Ação: Caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, oferecer recursos: livros do PNLD Campo e Kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, apoiar técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO¹⁰).

Nesta esteira, há que se destacar uma das principais características da ação de formação do programa Escola da Terra, integrante do PRONACAMPO: atender as necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e quilombolas para a construção de novas sociabilidades nesses territórios, pois, como afirma Molina:

Ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos. A matriz formativa da educação camponesa parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado. Na esteira da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que delimitará os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, poderá ocorrer a padronização da avaliação e da formação de professores (MOLINA, 2017, p. 591).

¹⁰ Fonte: Ministério da Educação – MEC. **Escola da Terra**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>. Acesso em: 11 ago. 2023).

O Programa Nacional de Formação de Professores do Campo – Escola da Terra – materializou cursos de aperfeiçoamento em algumas universidades, como a Universidade Federal do Ceará, por meio do curso de Especialização em Educação do Campo. A formação é realizada para professores em serviço e propicia também a solidificação de pontes necessárias entre a Universidade e a educação básica. A formação é estruturada pela metodologia da Pedagogia da Alternância.

1.7 Marcos Normativos da Educação do Campo

A educação do campo, forjada nas lutas e experiências educativas dos movimentos sociais do campo brasileiro, oficialmente reconhecida a partir de 2002, com a publicação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, ao longo dos anos conquistou outros marcos regulatórios, que paulatinamente se revelaram necessários ante os contextos político e histórico brasileiros.

Dentre os marcos regulatórios, a inserção de um parágrafo no artigo 28 da LDB durante a gestão da presidenta Dilma Vana Rousseff, no momento histórico em que milhares de escolas do campo eram fechadas, materializou um avanço significativo. A Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014, inseriu o parágrafo único ao artigo 28 da LDB:

Parágrafo único. 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, 2014).

Por meio da Lei n. 12.960/2014, o artigo 28 da LDB foi ampliado em qualidade, pois o parágrafo citado teve por finalidade dificultar o fechamento de escolas do campo. A regulamentação dada pelo parágrafo da Lei, soma-se às emanadas na Resolução da Educação do Campo CNE/CEB n. 02, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas, em especial nos artigos 3º, 4º e 5º, que orientam que decisões como fechamento de escolas, nucleação, transporte para outras escolas do campo e/ou da cidade sejam precedidas de diálogos com a comunidade para se verificar os impactos para a comunidade escolar, em especial, para as crianças das séries iniciais.

Os marcos regulatórios, conquistados a partir de 2002 com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo 1 e 2, o Parecer da Pedagogia da Alternância de 2006, o Decreto Presidencial n. 7353 de 2010, a Lei 12960, que alterou a LDB (parágrafo do artigo 28), precisam ser reverberados em todas as comunidades camponesas brasileiras. Milhares de escolas do campo ainda são fechadas à revelia das orientações legais, muitas vezes por desconsiderá-las por omissão e, por vezes, por desconhecimento de tais regulamentações por parte das comunidades onde estão localizadas as escolas do campo.

Quadro 8 – Número de estabelecimentos de ensino – Educação Básica – Brasil

Ano	Total	Urbanos	Rurais
1997	225.520	87.921	137.599
2018	181.939	124.330	57.609
Diferença	– 43.581	+ 36.409	– 79.990

Fonte: Censo Escolar – INEP. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 18 de setembro de 2023.

O quadro identifica que, entre os anos de 1997 até 2018, quase 80 mil escolas foram fechadas no território rural brasileiro. Nesse espaço de tempo, a partir de 2013, qualquer movimentação no sentido do fechamento de escolas do campo deveria ser precedido de amplas discussões com a comunidade e, para tal, os órgãos públicos responsáveis deveriam apresentar estudos, inclusive sobre os impactos de uma ação dessa monta para as crianças e adolescentes.

O fechamento de 79.990 escolas revelado nos números contidos no quadro acima aponta que o acréscimo de um parágrafo na LDB, no artigo 28 (inibição do fechamento de escolas do campo), surtiu pouco ou nenhum efeito na prática.

Depreende-se assim que o conjunto das comunidades rurais desconhecem a normativa em destaque, e os órgãos normativos como conselhos estaduais, municipais de educação do campo e o ministério público deixaram de cumprir as funções de fiscalização e orientação que lhes são inerentes.

Os marcos regulatórios, além de carregarem a qualidade das conquistas, das lutas, bem como o seu reconhecimento e sua aplicação correta, representam um desafio para a educação do campo e, sobretudo, para as comunidades rurais. Ressalte-se que essas normas portam a marca da participação democrática na sua construção, porém o fato de

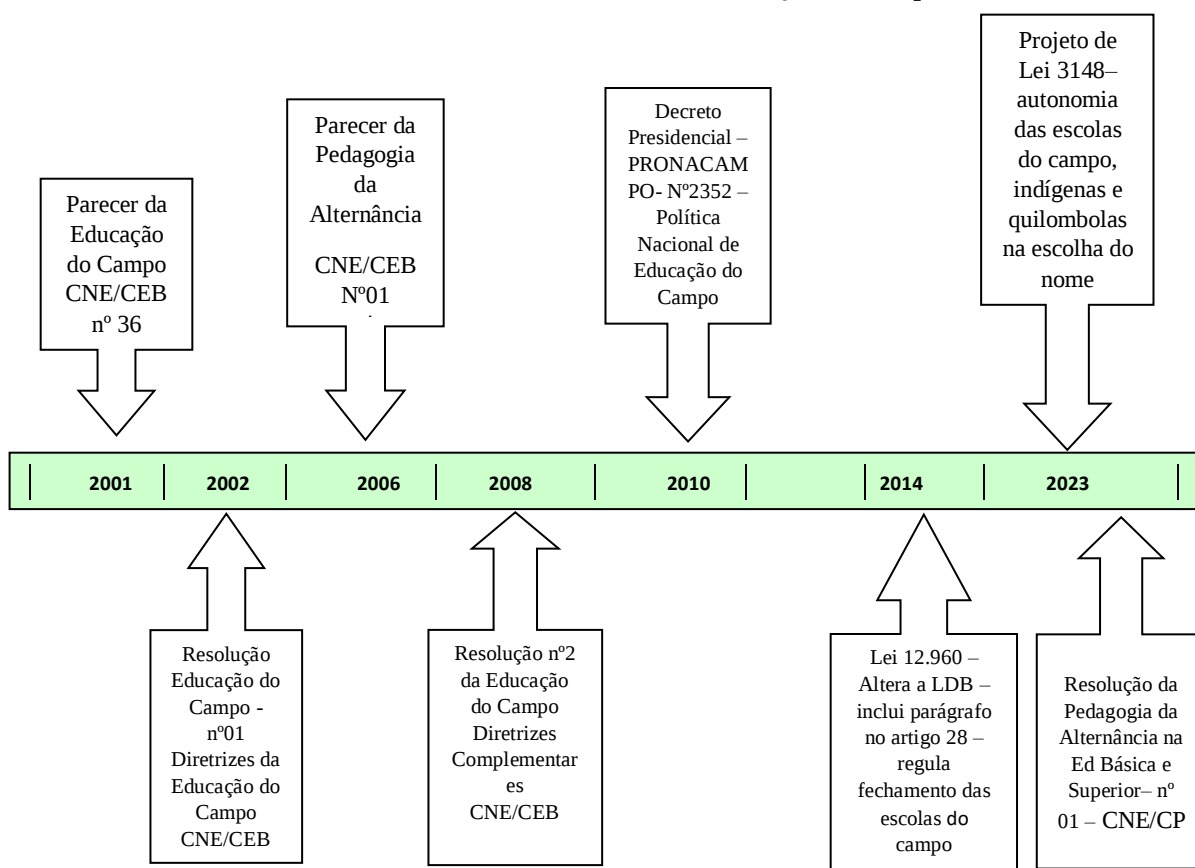
existir regulações normativas não é suficiente para assegurar e manter as instituições escolares ativas no campo.

No período recente, a aprovação pelo CNE da Resolução CNE/CP n. 1, de 16 de agosto de 2023, que trata das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, configurou-se em mais um avanço e conquista para o movimento da educação do campo. No processo de sua construção, foram realizadas audiências públicas convocadas pela Câmara de Educação das Relações Étnico-Raciais e Indígenas do CNE, nas quais o autor desta tese pôde contribuir ao participar, em 2019, de uma das reuniões técnicas realizadas.

No início do século XXI verifica-se uma série de normas que regulam a organização da educação do campo.

Figura 1 – LINHA DO TEMPO-EDUCAÇÃO DO CAMPO

Marcos Normativos das Políticas e da Educação do Campo



Fonte: Organização do autor, agosto de 2023.

A linha do tempo acima, além de expressar a síntese e o desenho dos marcos regulatórios, traduz a materialização de diversas lutas e demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Desde a publicação da Resolução n. 01 da Educação do Campo, de 2002, até a elaboração e publicação da Resolução n. 01 da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Superior, em 2023, ambas do Conselho Nacional de Educação, diversas ações ocorreram e as precederam.

A partir de 2016, com o golpe parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff (rompimento do estado de direito), o Estado brasileiro conheceu governos mais alinhados ao capital especulativo e às políticas neoliberais, sendo que na última quadra de tempo, de 2019 a 2022, a extrema direita de cunho fascista, apoiada no mito bolsonarista, achincalhou a República brasileira.

No período que se estende de 1998 a 2006, duas grandes Conferências Nacionais de Educação do Campo (1998 e 2004) foram realizadas, assim como:

- a) Audiências Públicas na Câmara de Educação Básica do CNE;
- b) Marchas dos Movimentos Sociais, como do Movimento Sem Terra – MST, Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG;
- c) Marcha do 100 mil em 1999, realizada em Brasília, no início do segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso – luta contra as privatizações, corrupção e desemprego;
- d) Marcha das Margaridas (uma manifestação de mulheres trabalhadoras rurais de todo o Brasil) em prol de direitos sociais e contra a violência contra as mulheres do campo e da floresta. O evento tem sido realizado a cada quatro anos, desde o ano 2000, em Brasília;
- e) Marcha Nacional Pela Reforma Agrária – 15 dias de 2 a 17 de maio de 2005. Organizada pelo MST, com 230 km até alcançar Brasília;

Notadamente esses são alguns exemplos, pois a movimentação que originou e solidificou diversos desses marcos regulatórios ocorreram por todos os momentos históricos da história recente brasileira.

Faz-se necessário ampliar a divulgação das leis e dos marcos regulatórios da educação do campo, que, na contra-hegemonia, construíram normativos legais para a garantia de direitos sociais. Tal fato ocorreu, principalmente durante os governos do Partido dos Trabalhadores, que tem o direito social como fundamento político.

1.8 Política Pública de Educação do Campo – movimentos necessários.

Da análise da Política Nacional de Educação do Campo, sobretudo de formação inicial e continuada de professores, algumas constatações que ultrapassam os objetivos deste capítulo são socializadas nesta parte final. Assim, a educação e as políticas nacionais de educação do campo precisam se orientar para:

- a) Diversificar as áreas de formação;
- b) Realizar rodízio na oferta das áreas formativas;
- c) Realizar formação inicial de professores para as séries iniciais – Pedagogia da Terra;
- d) Aprofundar estudos da Pedagogia da Alternância e ampliar a utilização de seus instrumentos e dispositivos pedagógicos para a concatenação dos tempos formativos: Tempo Universidade e Tempo Comunidade (alternância integrativa);
- e) Garantir recursos para operacionalização da Pedagogia da Alternância: construção de alojamentos – casa do estudante camponês;
- f) Realizar formações nacionais dos professores das Licenciaturas e Educação do campo (a cargo das universidades executoras do PROCAMPO), na área de maior destaque e de desenvolvimento dos temas inerentes aos cursos, como por exemplo: Tempos Formativos Pedagogia da Alternância e saberes – UnB; Educação Popular nas Licenciaturas – UFCG; Organicidade e mística nos cursos de licenciaturas – UFPA.

Ao se afirmar que as políticas de educação do campo se fundamentam nas mais diversas propostas dos movimentos sociais e das universidades públicas, implica evidenciar que a política de educação do campo é uma das mais vigorosas no Brasil contemporâneo, pois está calcada na participação dos sujeitos do campo e na democracia ampliada, já que se caracteriza por:

- A) Identificar, respeitar e trazer para o contexto da escola do campo as histórias, as memórias e as especificidades dos movimentos sociais do campo;
- B) Construir aportes teóricos metodológicos em pesquisas científicas e experiências piloto das universidades brasileiras;
- C) Democratizar sua operacionalização por meio de instrumentos democráticos e coletivos como comissões, fóruns e comitês de educação do campo;
- D) Respeitar as identidades e diversidades do território camponês;

- E) Promover questionamentos e problematizações sobre o complexo território rural, suas contradições e desafios, tais como a Questão Agrária e o emprego de agrotóxicos e latifúndios.
- F) Ajudar a construir novas sociabilidades e possibilidades de vida com dignidade no campo brasileiro.

Reconhecer tais características obriga igualmente assumir que a educação do campo, a escola, seus conteúdos, suas histórias e desafios situam-se num território marcado pela expansão do capitalismo, que lança mão do uso de agrotóxicos, do monocultivo e de violências.

Outrossim, saliente-se que as políticas públicas possuem desafios e limites, especificamente as de educação do campo. Notadamente, num estado burguês, as políticas públicas são direcionadas para dar conta somente de alguns aspectos, longe de agregar em suas ações todas as dimensões necessárias para a construção de outra sociabilidade e que diferentemente deste Estado, promova o bem comum e a emancipação humana.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar, refletir e tensionar, juntamente com Mészáros:

Esse é o tamanho da montanha que *devemos* escalar e conquistar. Algum tempo atrás falei do “obstáculo do tamanho do Himalaia”. Isso parece um verdadeiro eufemismo. Nossa montanha corresponde a muitos Himalaias um em cima do outro. E não há xerpas nativos a serem explorados para o trabalho duro. Teremos de fazê-lo nós mesmos e só poderemos fazê-lo se estivermos dispostos a enfrentar os verdadeiros riscos e os reais obstáculos (MÉSZÁROS, p. 95).

Ao espelhar essa reflexão no cenário geográfico do estado de MS, os desafios e as tarefas são muitas. Assim, a serra de Maracaju¹¹, com seus 650 km de extensão de norte a sul do estado, pode representar uma barreira quase intransponível, mas realizar tal feito depende de trabalho coletivo, orientado não apenas para sua escalada, mas que possa ser feito, inclusive ladeando-a e, neste caminho, agregar outros sujeitos para a realização do labor rumo à emancipação humana, urgente e necessária.

No próximo capítulo, Entre roças e colheitas: o campo, a educação, a história e a legislação no estado de Mato Grosso do Sul, serão discutidos os cenários e as políticas

¹¹ Serra de Maracaju com 650 km de extensão, a serra faz divisa com o Paraguai, e vai da região sul do estado do MS no interior do município de Ponta Porã até a região norte do território, sua importância se dá, principalmente, pelo fato de ser a divisa entre cerrado e as planícies do pantanal sul-mato-grossense.

que possibilitaram a construção do padrão latifundiário do Brasil e do estado de MS. O texto denuncia a violência praticada contra os povos originários, aponta os problemas advindos dessa configuração, assim como as contradições e as resistências da classe trabalhadora do território rural de MS.

No capítulo, serão tratados ainda temas como a legislação da educação do campo, a questão agrária e a movimentação de grupos sociais do campo sul-mato-grossense.

2 ENTRE ROÇAS E COLHEITAS: O CAMPO, A EDUCAÇÃO, A HISTÓRIA E A LEGISLAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese (SAVIANI, 2013, p. 4).

Para estabelecer um cenário das configurações histórica, política e econômica do estado de Mato Grosso do Sul, foi realizada uma síntese do período. Registre-se que toda síntese responde às leituras, às experiências de vida pessoal e profissional de quem a faz, neste caso, o autor desta tese.

O seguinte questionamento engendrou o caminho para desenvolvimento do capítulo: “Somos filhos do nosso tempo. Mas se somos filhos do nosso tempo e ele apresenta-se como a face da desconstrução e da descontinuidade, como aperceber-se dele? Como interpretá-lo sem tomar puramente os princípios do imediato?” (BORGES, 2017. p.19).

O capítulo aborda as políticas de terras, a questão agrária, a educação rural, a educação do campo, os projetos, programas e políticas de educação do campo do estado de MS, essas temáticas são discutidas com evidência para as contradições, os desafios e limites com base na compreensão que Rodriguez apresenta no trecho a seguir:

[...] novas correntes de pensamento se expandiram num contexto econômico do capital de caráter monopolista e financeiro que intensificou a exploração dos trabalhadores, tanto nos países capitalistas centrais, como nas regiões de estágio de desenvolvimento menos avançados (RODRIGUEZ, 2014, p. 131-132).

Nessa mesma trilha, um dos conceitos consoantes com a temática da educação do campo, o território rural/camponês, foi definido e, dessa forma, as reflexões coadunam com os caminhos da compreensão sistematizada por Mançano, no Dicionário da Educação do Campo:

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas. O território camponês entendido como fração ou

como unidade é o sítio, o lote, a propriedade familiar ou comunitária, assim como também é a comunidade, o assentamento, um município onde predominam as comunidades camponesas (MANÇANO, 2012, p.744).

A compreensão de educação do campo empregada neste trabalho se ancora nas duas grandes Conferências Nacionais de Educação do Campo¹² e nas demais lutas e experiências educativas materializadas no campo brasileiro:

[...] utilizar a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p. 9).

O capítulo, inicialmente traça um panorama geral sobre a ocupação e a posse das terras brasileiras, destaca a gênese do padrão latifundiário sustentado nas políticas fundiárias, como a Lei de Terras de 1850. Em seguida evidencia a configuração territorial do estado de MS, ordenada pelo mesmo processo. Ressalte-se que tal construção, feita com violência, ocasionou o extermínio de nações indígenas e dificultou a formação da pequena e da média propriedade no estado de MS.

Na sequência, evidencia-se a questão agrária brasileira não resolvida com as reformas burguesas. Discute-se também a luta pela terra e a ampliação das desigualdades educacionais que se dão no território rural.

A educação rural, seus aspectos legais e as críticas são debatidas e, sequencialmente, são apresentadas as atividades específicas que proporcionaram a construção e a sedimentação da terminologia educação do campo.

¹² I Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em 1998, em Luziânia – GO; II Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em 2004, em Luziânia – GO.

2.1 Ocupação e posse das terras

O latifúndio no Brasil tem suas raízes no sistema sesmarial, base da ocupação das terras. Esta política fundiária, isto é, o sesmarialismo, diferentemente do sistema de sesmarias aplicado em Portugal e importado para o Brasil, não proporcionou a formação da média e da pequena propriedade.

Para Portugal, o regime de sesmarias foi excepcional, visando impedir o esvaziamento do campo e o desabastecimento das cidades.[...] Uma das principais distorções do nosso sesmarialismo – fruto em grande parte, do dezoito em ignorar as peculiaridades da Conquista, aplicando-lhe o disciplinamento imaginado para a Metrópole – ocorreria de respeito à estrutura fundiária e cuja síntese seria esta: enquanto no Portugal dos fins do século XVI, a prática do sesmarialismo gerou, em regra, a pequena propriedade, no Brasil foi a causa do latifúndio (SILVA, 1996, p. 38-39).

As políticas fundiárias implementadas desde à época colonial favoreceram a formação dos grandes latifúndios e a da grande propriedade privada. Essa configuração territorial caracteriza o atual estado de Mato Grosso do Sul, cujo processo de formação aconteceu ao cabo de muita violência e subjugação de povos originários, já que etnias inteiras, por mais de uma vez, foram dizimadas.

As leis de posse e uso das terras, em especial a Lei de Terras de 1850, não salvaguardaram quaisquer direitos dos indígenas, dos negros (oficialmente, escravizados até 1888) e dos camponeses para que mantivessem a posse das terras que cultivavam ou que poderiam vir a cultivar no futuro.

A Lei de Terras foi aplicada cumprindo o mando e o poder local dos coronéis e chefes políticos. Segundo Silva:

Os centros de poder estaduais e municipais eram, se sabe, muito mais sensíveis às pressões dos fazendeiros da região, e a lei de 1850, devido aos seus itens discutíveis e à sua definição dúbia do conceito de terras devolutas, permitia uma ampla margem de manobra aos candidatos a títulos legítimos de propriedade. Com ambos os trunfos nas mãos, acreditamos que não havia para os fazendeiros posseiros nenhum interesse em abolir a lei, que ainda por cima excluía a possibilidade da posse para aqueles que não tivessem os meios de se manter por um longo período nas terras devolutas do estado. A lei poderia inclusive ser usada como instrumento, quando necessário, na luta pela apropriação das terras públicas que já vinha ocorrendo (SILVA, 1996, p. 252).

O desenho latifundiário que se conformou a partir do Brasil Colônia é resultante da implementação das políticas de terras iniciada com as sesmarias e referendada pela Lei de Terras e, nas demais legislações posteriores, que continuaram a incentivar e garantir a posse e a apropriação privada de grandes porções de terras.

A Lei de Terras de 1850, regulamentada em 1854, não possibilitou à classe trabalhadora o acesso a terras e não resolveu o problema das terras indígenas. Serviu para dar legitimidade aos grandes proprietários, excluindo grande parte da população do acesso às terras devolutas, uma vez que elas só poderiam ser apropriadas por meio da compra:

[...] a Lei de Terras de 1850 deveria constituir um marco na história da apropriação territorial: os terrenos já ocupados, até 1850, haviam se beneficiado de normas e costumes que a lei estava dando por encerradas: as concessões gratuitas... e a posse “mansa e pacífica”. [...] Por outro lado, determinava que daquela data em diante as terras devolutas só poderiam ser adquiridas pela compra (SILVA, 1996, p.156).

No Brasil, a posse das terras, como apontado, tem na Lei de Terras de 1850 a sua primeira normatização geral. De 1500 a 1850, as terras a serem regulamentadas ficavam a cargo das províncias, dos desmandos e do poder local. Esse processo recebeu uma determinação legal do governo central apenas em 1850, período próximo do fim da escravização oficial da população negra. O fim do cativeiro de negros escravizados promoveu um outro tipo de cativeiro: o da terra. Segundo Martins,

O país inventou a forma da coerção laboral do homem livre: se a terra fosse livre, o trabalho, tinha que ser escravo; se o trabalho fosse livre, a terra tinha que ser escrava. O cativeiro da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje (MARTINS, 2010, p. 10).

O domínio das terras do interior do Brasil foi, nos diversos períodos históricos brasileiros, uma experiência hostil e destruidora, já que a “ocupação” da terra no Brasil se fez e ainda é feita com extrema violência. O “povoamento”¹³ do litoral para o interior se efetuou com a destruição de outra forma de vida, com a expulsão e, muitas vezes, com o extermínio dos gentios. Dessa forma, a “ocupação ” e a posse do território que hoje compreende os atuais estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul perpassaram pelo

¹³ Povoamento de elementos não indígenas.

apresamento, a destruição e a expulsão de diversos povos originários (OLIVEIRA, 2004, p. 20).

A estrutura política sustentada pela produção de commodities em grandes porções de terra e pela pecuária extensiva configurou e ainda configura fenômenos sociais e políticos que estão arraigados na cultura, nos modos de vida, nas relações pessoais e no trato da coisa pública no estado de MS.

Dessa forma, realizou-se a ampliação das relações capitalistas por meio do discurso da modernização do campo, da garantia da posse de grandes propriedades privadas e, desse modo, mascara os conflitos e silencia camponeses e diversas nações de povos originários.

O desafio da educação do campo reside justamente no entendimento e desvelamento da estrutura agrária, política, econômica e social em que se assenta o Estado brasileiro e, em especial, o estado de MS:

É preciso entender que os capitalistas do agronegócio e seus intelectuais intentam constantemente sob vários motivos e estratégias negligenciar ou simplificar a autonomia relativa dos camponeses enquanto sujeitos sociais. Esta coação também se justifica no sentido em não permitir que outra lógica de produção possa se mostrar superior à dominante. Assim, também se justifica as políticas públicas inadequadas que favorecem pouco à autonomia camponesa frente ao capital. (ROSSI, 2015, p. 68)

No cenário econômico, o fetichismo que camufla a realidade e as avaliações e práticas advindas desse processo, isto é, o modo de produção baseado no latifúndio, persiste e domina a política e a economia brasileira por meio de mitos e recursos públicos que valorizam e sustentam o agronegócio patronal:

Predomina uma espécie de mito de que a agricultura patronal é mais eficiente, um dia a sociedade brasileira acabará entendendo que mesmo essa duvidosa eficiência alocativa nem de longe compensa sua absurda ineficiência distributiva. É preciso superar a idéia de que as desigualdades não dificultam o crescimento econômica (RUBENICH, 2002 p. 47).

Nessa conjuntura complexa, realizou-se a formação do estado de MS, dominado por grandes propriedades e latifundiários. Essa questão é um dos pontos centrais para se entender a educação materializada no território rural de MS e fazer contraposições teóricas, políticas e pedagógicas para destruir mitos, como o apresentado por Rubenich, e os demais que povoam a sociedade sul-mato-grossense e brasileira.

Ao se levar em conta a caracterização das feições latifundiárias do estado de MS, é possível concordar com a seguinte construção que se encontra no sítio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE sobre a região Centro-Oeste:

Na região Centro-Oeste, a ocupação por Áreas da Natureza cede, cada vez mais, espaços à presença de áreas de produção da agropecuária e as Áreas Urbanas aparecem pontuais, uma vez que a urbanização não é o processo regional mais dinâmico. Contudo, o estudo destaca um eixo urbano formado por Goiânia (GO), Anápolis (GO) e o Distrito Federal (DF), com fortes articulações espaciais com o país. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA¹⁴)

A determinação geográfica, de acordo com a definição alocada na citação acima, se dá com ênfase no entendimento de que áreas urbanas nessa região são pontuais. Depreende-se que o órgão utiliza uma compreensão de que o conceito de urbano e rural assumem novas definições, que são de uso recente, inclusive no IBGE.

Em 2019, o estado de MS possuía 351.798 pessoas vivendo no território rural:

A População estimada de Mato Grosso do Sul em 2019 é de 2.778.986 pessoas. Segundo o último Censo disponível (IBGE 2010), o MS possui 2.097.238 habitantes (estimativa de 2.778,896 em 2019) vivendo no meio urbano e 351.798 habitantes vivendo no meio rural, apresenta a seguinte densidade demográfica: 6,86 hab/km², isso caracteriza uma população bastante dispersa. O IDH é de 0,729, ocupando a décima posição no ranking nacional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 9).

Dentro dessa lavra, o estado de MS mantém, segundo o IBGE, um considerável número de pessoas que tem a agricultura de base familiar como especificidade de produção:

No Mato Grosso do Sul, segundo o IBGE a Agricultura Familiar possui – 70.868 famílias, sendo: 20.538 famílias de produtores rurais tradicionais; 33.960 famílias de agricultores assentados; 13.672 famílias de indígenas; 2.112 famílias de pescadores profissionais artesanais; 586 famílias de quilombolas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 9).

Com base nos números e informações de que quase 80 mil famílias materializam as condições de sobrevivência no campo e na agricultura familiar, a educação do campo

¹⁴ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE divulga estudo visando ampliar a categorização de espaços geográficos.** Disponível: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37675-ibge-divulga-estudo-visando-ampliaracategorizacao-de-espacos-geograficos>. Acesso em: 29 ago. 2023.

não pode deixar de se manifestar. Assim, o labor educacional para dar conta dos cenários evidenciados até aqui necessita da atenção dos sistemas formativos de professores, pois essas complexidades e especificidades devem ser desveladas. Tais demandas educacionais só serão possíveis de serem concretizadas com o auxílio de profissionais da educação do campo, formados por meio do trabalho educativo e pedagógico em movimentação dialética.

2.2 A questão agrária no estado de MS

O território que hoje compreende o estado de Mato Grosso do Sul possui uma vasta extensão de terras (357.125 km²). De acordo com o censo de 2010¹⁵, o estado de MS possui 6,86 hab/km² e uma extensão territorial de 357.147.995 km². (IBGE, 2010). A série histórica contida no quadro abaixo sinaliza o relativo crescimento da densidade demográfica de MS e da região Centro-Oeste.

Quadro 9 – Densidade Demográfica de MS e da região Centro Oeste – 1940 a 2010

Décadas	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
MS	0,67	0,87	1,62	2,83	3,92	4,98	5,81	6,86
Centro-Oeste	0,68	0,95	1,67	2,88	4,36	5,86	7,23	8,75

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.

Organização e sistematização: Leandro Nieves Ribeiro

Os dados da série histórica, de 1940 a 2010, demonstram as mudanças na configuração geográfica e populacional do estado de MS e da região Centro-Oeste e o relativo aumento da densidade demográfica do referido estado e região, pois, mesmo com tal crescimento, a média nacional é muito superior, 22,43 hab/km², frente aos 6,43 do estado de MS e 8,75 da região Centro-Oeste, segundo os dados do Censo de 2010.

¹⁵ Utiliza-se os dados compilados do Censo de 2010 em virtude de que os dados do último Censo, de 2022 ainda estão sendo processados, tal fato reflete a realidade imposta ao Brasil e às suas instituições provocadas pela eleição de Jair Messias Bolsonaro e o desmonte do Estado brasileiro advindos do governo da extrema direita fundamentalista de caráter fascista e negacionista da ciência.

Quadro 10 -População MS – urbana e rural – 1940 a 2010

MS	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
Urbana	35,7	41,76	45,53	67,05	79,44	83,22	84,08	85,64
Rural	63,3	58,24	54,47	32,95	20,56	16,78	15,92	14,36

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.
Organização e sistematização: Leandro Nieves Ribeiro.

Ao final de sete décadas, de acordo com os dados do IBGE, ocorreu um fenômeno que paulatinamente inverteu a configuração populacional do MS, pois 63% da população vivia no campo, em 1940, e apenas 35% vivia na cidade. Nota-se ainda que o fenômeno alcançou maiores percentuais a partir da década de 1980, quando 20% da população do estado ainda residia no meio rural.

Grande parte das terras do território rural de MS estão em litígio, com a posse reivindicada por povos originários, como os Guarani-Kaiowá e Terena, dos municípios de Dourados, Caarapó, Aquidauana, Miranda, Dois Irmãos do Buriti e por nações indígenas pertencentes a outros municípios do estado de MS.

As lutas pela terra por meio de acampamentos de trabalhadores rurais sem-terra somam-se às demais ações de resistência presentes no território rural do estado de MS. As lutas dos povos originários e dos trabalhadores rurais sem-terra geralmente são tratadas como uma questão de polícia, em que o poder público emprega violência estatal e, não raro, ocorre o emprego de milícias por parte dos fazendeiros.¹⁶

Fazendeiros do Mato Grosso do Sul formaram uma milícia privada, que sequestrou e atirou com armas letais contra comunidades indígenas das etnias guarani-kaiowá e guarani-ñandeva. Essa é a conclusão de uma investigação de oito meses feita por uma força-tarefa do Ministério Público Federal que culminou em duas denúncias contra 12 pessoas por esses crimes nesta sexta-feira. A região é palco de um intenso conflito fundiário que coloca de lados opostos índios e proprietários rurais e causou a morte de ao menos um indígena por ano nos últimos dez anos, segundo a Procuradoria (EL PAÍS, 2016).

¹⁶ **1983** - Marçal de Souza, o banguela dos lábios de mel: líder indígena Guarani assassinado por defender direitos dos povos originários. Há 40 anos a liderança indígena foi covardemente assassinada, em 25 de novembro de 1983, por um latifundiário; seu legado está presente no crescimento e resistência da luta indígena no país.

2023- Índios feridos em confronto com fazendeiros. Dos 6 atingidos, 5 estão em Dourados e 3 deles passaram por cirurgia. Clima é tenso na área; uma índia está no hospital da cidade e um morreu. Disponível em: <https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/06/indios-feridos-em-confronto-com-fazendeiros-continuam-internados.html>.

O trecho a seguir aponta que, a partir do processo de reforma agrária, a geografia da região sudoeste de MS se modificou com o aumento da população e com a criação de um novo município: Novo Horizonte do Sul, em 1993.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a reforma agrária, pós-regime militar, teve como marco a ocupação da fazenda Santa Idalina por, aproximadamente, 920 famílias, em 28.04.1984, hoje município de Novo Horizonte do Sul. A solução encontrada pelo órgão público foi a desapropriação da fazenda Padroeira do Brasil, em 1984/85, no município de Nioaque, onde foi assentada grande parte das famílias. (RUBENICH, 2004, p. 48).

De igual modo, é possível inferir que desapropriações de latifúndios improdutivos para a conformação de assentamentos da reforma agrária movimentam a economia local. Rubenich, citando Veiga, 2000, mostra que:

Os assentamentos geram impactos locais como: alteração demográfica, mercado de trabalho, aumento de arrecadação de impostos, quadro eleitoral, novas demandas, recursos oriundos de créditos que provocam dinamização nos mercados locais, através da compra de sementes, insumos agrícolas, materiais de construção, etc. (VEIGA, 2000, apud RUBENICH, 2004, p. 47).

Nesse bojo, o quadro apresentado no livro, *A república brasileira: 1951-2010: de Getúlio a Lula*, aponta que no ano de 1983 os conflitos sociais no campo estavam acirrados (VIEIRA, 2015. p. 361), o registro chama a atenção para o aumento dos conflitos sociais no campo brasileiro, já que, nesse ano, o estado de Mato Grosso do Sul detinha o segundo maior número de famílias envolvidas com a luta pela terra (acampados).

Diante disso, implica ressaltar que o processo de Reforma Agrária no Brasil sempre foi moroso e repleto de entraves jurídicos. Tal situação perdura até o presente momento histórico.

A reforma agrária permanece como um dos desafios para a classe trabalhadora do campo e sinaliza que o Estado ainda não resolveu as questões relacionadas com uso racional da terra no seu papel social, bem como no que diz respeito à preservação do meio ambiente. A não aplicação pelo Estado burguês brasileiro do artigo 186 Constituição Federal de 1988, em destaque, possibilita tal situação:

Art. 186: A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I – aproveitamento racional e adequado; II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III – observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV – exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (BRASIL, 1988).

O entendimento jurídico sobre a função social da terra, contido na CF de 1988, caso fosse aplicado como o marco regulatório constitucional propugna, o processo de reforma agrária não necessitaria ser realizado por meio de lutas contra-hegemônicas da classe trabalhadora.

A reforma agrária no Brasil é materializada, na maioria das vezes, após ocupações de latifúndios improdutivos. O processo para efetivação de assentamento de famílias em lotes de reforma agrária geralmente se arrasta por anos e expõe a classe trabalhadora sem-terra às condições precárias e inseguras de vida. Invariavelmente, o tratamento dado às lutas para cumprimento do preceito legal, como a função social da terra, se dá com o uso de força e de violências aplicadas pelo Estado burguês com vistas a salvaguardar a propriedade privada.

2.3 Educação no território rural de MS, escolas, história e desafios

A maioria das escolas rurais criadas no estado de MS até 1980 foram resultado de interesses particulares dos fazendeiros, quase exclusivamente para manter e fixar em suas propriedades a força de trabalho dos peões e de suas famílias ou, muitas vezes, essa criação era encarada como benemerência para a classe trabalhadora do campo, como é possível verificar pela localização geográfica dessas escolas nas sedes de fazendas e pela escolha de seus nomes.

Essa situação é possível de se verificar *in loco* em muitas escolas do território rural do estado de MS. Tal ocorrência propiciou a existência de escolas sem condições objetivas para a construção de dinâmicas pedagógicas próprias, com PPPs específicos, bem como outras atividades inerentes ao trabalho educativo das escolas do campo.

Em face disso, no momento presente, com a possível aprovação do Projeto de Lei 3148/2023, que garantirá a autonomia das comunidades indígenas, quilombolas e camponesas em atribuir nomes às instituições de educação dos seus territórios, observa-

se o respeito à história dessas comunidades. Pela proposta, o órgão representativo da localidade deverá organizar assembleia geral para que seus moradores participem da escolha do nome a ser atribuído à instituição de ensino. O PL proíbe ainda que prédios de ensino público recebam nomes de pessoas que praticaram atos de lesa-humanidade, tortura ou violação de direitos humanos:

O Projeto de Lei 3148/23 garante autonomia às comunidades indígenas, quilombolas e do campo para atribuir nomes às instituições públicas de ensino que atuem em seus territórios. A proposta tramita na Câmara dos Deputados.

"A proposta busca reparar historicamente uma injustiça, vez que muitos prédios públicos no Brasil ainda carregam nomes de pessoas que foram algozes dessas populações", justificou a autora, deputada Célia Xakriabá (Psol-MG). "A consulta às comunidades é mecanismo essencial para assegurar sua participação ativa e efetiva na tomada de decisões que afetam suas vidas e territórios", acrescentou.

Em casos de desacordo com o nome da instituição de ensino, a comunidade poderá solicitar ao Poder Executivo a substituição, desde que apresente os motivos para a troca.

Ainda pelo texto, o Ministério da Educação poderá fornecer o suporte necessário para a implementação da medida, garantindo recursos para a realização das assembleias gerais nas comunidades, bem como para a adequação de documentos relacionados às instituições de ensino. (CÂMARA DOS DEPUTADOS¹⁷)

O PL, além de propor reparação histórica a essas comunidades, deverá reforçar as especificidades que se fundamentam nas lutas e resistências das populações quilombolas, ribeirinhas, indígenas e camponesas do território rural brasileiro.

No período estudado, ou seja, décadas finais do século XX, a educação no território rural de MS era insuficiente e precária, já que as escolas não eram frequentadas por todas as crianças e adolescentes em idade escolar. Tal fenômeno não era exclusividade das escolas do meio rural, pois a grande maioria das escolas urbanas do estado de MS enfrentavam uma situação de precariedade, seja nas suas instalações ou com relação à falta de professores habilitados para o exercício do magistério. (BITTAR, 1998, p. 190-192).

O estado de MS, estruturado na grande propriedade, tem na agricultura e na pecuária extensiva as principais atividades produtivas. Nesse contexto, sem mudanças significativas no modo de produção, a força de trabalho precisava de poucas letras, pois, na sua grande maioria, as grandes propriedades praticavam e ainda praticam a exploração

¹⁷ Agência Câmara de Notícias. **Projeto garante a indígenas o direito de dar nome às escolas que atuem em seu território.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/985240-projeto-garante-a-indigenas-o-direito-de-dar-nome-as-escolas-que-atuem-em-seu-territorio/>. Acesso em: 18 de ago. 2023.

dos trabalhadores rurais e a exploração extensiva e predatória dos recursos naturais e, quase sempre, causavam e ainda causam a exaustão e o envenenamento dos solos e dos rios, sobretudo com a monocultura e a utilização de agrotóxicos:

O estado é situado na região Centro-Oeste e faz divisa com outros cinco estados (Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná) e fronteira com dois países (Paraguai e Bolívia). A área do seu território é de 357.145,53 km² e a população estimada em 2.748.023 habitantes, com base no censo demográfico do IBGE, de 2010. Com baixa densidade demográfica, 6,86 habitantes por quilometro quadrado, o MS é um dos estados brasileiros com a menor distribuição da população pelo território, e “tornou-se um território cobiçado pelo setor agrícola nacional e internacional que o transformou em uma terra de latifundiários” (FREITAS, 2020, p. 17). O MS é um “estado jovem”, pois foi criado a partir do desmembramento do território de Mato Grosso (Lei Complementar Nº 31, de 11 de outubro de 1977, assinada pelo presidente Ernesto Geisel), e efetivamente implantado em 1979 com instalação do governo (COELHO, 2021, p. 4 -5).

A ocupação do território rural de MS se materializou por meio do emprego de práticas agropecuárias predatórias e também pela eliminação e subjugação de diversas etnias de povos originários como os Guarani-Kaiowá, Terena, entre outras nações que viviam e sobreviviam nesses territórios.

A estrutura agrária de MS se mantém altamente concentrada com enormes extensões de terras pouco produtivas e/ou voltadas para elaboração de produtos primários, bem como para exportação, com pouco ou nenhum valor agregado e, desse modo, mantém quase inalterado o padrão colonial de exploração.

2.4 Agricultura, educação e latifúndio

A educação escolar brasileira tem origens no período colonial: educação para poucos. Esse determinante é o reflexo da sociedade brasileira que se conformou à época, ou seja, patriarcal e escravocrata, com a economia baseada em produtos oriundos do extrativismo e de matérias-primas e assentada no latifúndio (grande propriedade), sem ou com pouco uso de técnicas mais especializadas.

Foi assim do pau-brasil ao café, sendo o Brasil um mero fornecedor de matérias-primas por meio da expropriação e exploração predatória do solo, como também pela exploração, subjugação e extermínio dos indígenas e desumanização e escravização de

negros africanos. Além dessa situação sinalizada, esse processo deixou heranças e traços que estão entranhados na ordenação da sociedade brasileira, como o racismo estrutural e estruturante, com todas as problemáticas dele advindas.

A educação formal “organizada” pelo Estado brasileiro seguiu caminhos diversos, marcados pela importação de programas, projetos e modelos educativos:

No Brasil, as políticas públicas educacionais foram estabelecidas por diferentes instituições, com objetivos heterogêneos e a partir de múltiplas configurações políticas. O percurso traçado por elas foi fortemente marcado pela influência de alguns países, que ao serem reconhecidos como exemplos de modelos de economia e progresso, tornaram-se parceiros na captação de recursos financeiros para os investimentos destinados à educação (DARÉ, 2019, p. 26).

A educação para o território rural brasileiro foi constituída a partir da década de 1930, apoiada em visões dicotômicas:

O paradigma da Educação Rural emergiu na esfera das políticas governamentais a partir da década de 1930, numa visão dicotômica (urbano/rural, indústria/agricultura, científico/popular, atrasado/moderno), gerando o modelo urbanocêntrico (SILVA, 2017, p.186).

Essa visão permaneceu majoritária até as décadas finais do século XX e ocasionou silenciamentos e “esquecimentos” de ações específicas para a educação nesse território.

A educação do campo sempre foi tratada como educação rural na legislação brasileira, pois foi desenvolvida por meio do *continuum* do rural, que, para alguns pensadores, era para ter desaparecido há muito tempo. A educação para o meio rural nunca foi prioridade, de tal modo que não se conformaram políticas públicas educacionais específicas para esse território:

[...] a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção. (BRASL, 2001, p. 2).

Historicamente e de modo geral, a educação para o meio rural ficou relegada às séries iniciais e sob responsabilidade de cada estado, que a operacionalizava

precariamente. De toda sorte, no campo, a maioria das escolas, quando existiam, eram as “isoladas”, com professores, na sua grande maioria, leigos.

Em observância desse cenário, o texto abaixo demonstra a situação educacional do estado de MS nesse período:

No decorrer dos anos a educação no estado encontrou outros problemas. A exemplo temos a baixa qualificação dos docentes – a educação primária em Mato Grosso nos anos 1960 apresentava um quadro de complexidade em relação à eficiência do ensino nas escolas primárias bem como na qualidade dos professores que estavam ministrando aulas nessas instituições escolares. (ROCHA, 2019, p. 57).

A educação para os povos do território rural foi mencionada nas constituições brasileiras, federais e em algumas estaduais, como registra o Parecer da Educação do Campo (BRASIL, 2001). Essas determinações legais não implicaram na universalização dessa modalidade, nem com o início do período republicano, com os “novos” ares da Republica, por exemplo, e tampouco quando a grande maioria da população brasileira residia no meio rural.

A partir da década de 1950, consolidou-se um discurso urbanizador que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial em curso no Brasil faria desaparecer, dentro de algumas décadas, a sociedade rural.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2001, p. 4).

Na mesma linha de raciocínio, propagava-se a idealização do urbano, assimilado como moderno, em detrimento do rural, sinônimo de atraso. As políticas educacionais reforçavam tal concepção e isto refletiu na não elaboração, por parte do Estado brasileiro, de políticas específicas para o meio rural:

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em

tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção. (BRASIL 2001, p. 2).

Os embates e debates da conjuntura social e política do contexto em questão sinalizam para a manutenção de uma visão estereotipada e para a ausência de políticas específicas para a educação do campo, as quais, orientadas pelo Estado brasileiro, só foram materializadas no início do século XXI, no primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva – Lula (2002 -2006).

Para Lombardi (2014, p. 34), qualquer que seja o cenário em investigação, necessita-se inseri-lo dentro das correlações de forças do período em estudo,

É problemático fazer um recorte temporal dos debates e embates educacionais de um período, qualquer que seja ele. Vários são os motivos para tanto, mas gostaria de elencar alguns poucos. Primeiramente, porque com certeza não se iniciaram no período delimitado, nem sequer terminam nele; em segundo lugar, os debates implicam em ideias e estas não existem por si mesmas, mas são determinadas e imbricadas numa totalidade histórico social contraditória e emergem e sintetizam os saberes, as normas, os valores, os padrões e a ideologia do tempo que a produziu [...].

Nessa compreensão, a política partidária do estado de MS apresentou, à época, (1982), um relativo avanço com a vitória da oposição ao partido do governo ditatorial militar. O Movimento Democrático Brasileiro – MDB elegeu o governador:

As eleições estaduais de 1982 foram revestidas de singular importância na história republicana brasileira: elas concretizaram um avanço da luta pelas liberdades democráticas, conferindo à sociedade civil uma vitória sobre o Estado ditatorial instaurado pelos militares em 1964. (BITTAR, 1998, p. 25).

Com a abertura democrática, o governo do estado de MS promoveu, por meio da Secretaria de Estado de Educação, amplo debate sobre a educação pública, que o estado deveria assumir a partir de então. Ao final desse processo coletivo de discussão, as forças reacionárias conseguiram se impor e barraram, em 1985, o então secretário de estado de educação, que conduzia o processo de discussão e construção do Plano Estadual de Educação do estado de MS, Leonardo Nunes da Cunha.

O processo de elaboração do plano estadual demarcou um importante momento democrático e deixou um legado: a escola, a educação, seus projetos e programas poderiam e deveriam ser objeto de discussão coletiva para a organização e implementação das políticas públicas educacionais.

No texto que norteava as discussões e debates “Educação Para a Democracia”, anexado no livro *Estado, Educação e Transição Democrática*, de Bittar, (1998), a educação rural é citada vagamente: “Outro aspecto que merece atenção é o ensino rural que, escasso e deficiente representa fator relevante de êxodo rural do homem do campo”. (BITTAR, 1998, p. 175).

A educação para o espaço geográfico rural do estado de MS recebeu poucas tratativas e discussões. Tal constatação é possível de ser notada também pela ausência de políticas públicas para esse setor no período em estudo. A iniciativa a esse respeito partiu dos movimentos sociais e pastorais que, a partir de 1992, construíram ações de educação específicas para o território rural (assunto que será tratado no próximo capítulo).

Os debates e disputas que se deram na Assembleia Constituinte, que elaborou a Constituição Federal de 1988, tampouco reservou tratamento adequado à educação rural, mas mesmo assim avançou ao definir e tratar a educação como direito público subjetivo, direito de todos e dever do Estado:

Art. 205- A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda é possível identificar avanços da Constituição Federal de 1988, a qual, no artigo 206, estipula que o ensino deverá ser ministrado a partir dos princípios da igualdade, liberdade de aprender e ensinar, bem como no pluralismo de ideias e na gratuidade em estabelecimentos oficiais.

2.5 Educação do Campo, o campo em movimentação

É importante verificar que, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural, a Constituição Federal de 1988 a ensinou e, mais tarde, em 1996, as normas legais específicas foram materializadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e nas Constituições Estaduais.

Em 1996, foi aprovado o texto da Lei n. 9.394, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em seu artigo n. 28, estabeleceu que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação a natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. 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 da educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei n.12.960 de 2014) (BRASIL, 1996).

Ao registrar que os sistemas de ensino deveriam promover adequações curriculares e metodologias próprias, o texto da LDB possibilitou, a partir de então, uma nova compreensão do processo de ensino para o território rural.

A possibilidade da adequação do calendário escolar ao ciclo agrícola e às condições climáticas expressas no corpo da lei ainda é um desafio para as escolas do campo, uma vez que as condições climáticas e a falta de manutenção das estradas ocasionam a interrupção de aulas nas escolas rurais.

Na maioria das vezes, as aulas são interrompidas ou, na pior das situações, os alunos não conseguem se deslocar até as escolas e “perdem” vários dias de aulas e, por vezes, semanas:

As estradas em péssimas condições depois das chuvas de verão estão impedindo os alunos que vivem em zona rural de Mato Grosso do Sul a chegarem nas escolas. As aulas iniciaram na última segunda-feira (29) após terem sido adiadas a pedido dos prefeitos para terem mais tempo para consertar as vias.

O governo do estado explicou que está com as equipes trabalhando, mas a chuva tem atrapalhado a recuperação das estradas.

Alguns alunos viajam mais de 100 quilômetros para chegar à escola. O trajeto que era feito em duas horas, agora demora até três horas e meia. O ônibus do transporte escolar deveria estar cheio de alunos que moram na zona rural do Distrito de Itahum, em Dourados, tem poucos.

"Essa semana em diante eu estou com uns 25, 26 alunos sem transporte porque o ônibus não passa. Aí eu estou só com esses três porque foi até onde o ônibus chegou, para frente não tem condições", contou o motorista Airton Norberto Santos¹⁸. (G1, 2016).

¹⁸ Fonte: G1. **Estradas estragadas pelas chuvas em MS impedem alunos de irem à escola**. Disponível: <https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/03/estradas-estragadas-pelas-chuvas-em-ms-impedem-alunos-de-irem-escola.html>). Acesso em: 28 set. 2023.

Tal situação, pela aplicação adequada da norma legal, poderá ser evitada. A padronização dos calendários escolares, entre outros problemas, vem ao longo dos anos impedindo que crianças e adolescentes tenham acesso à educação como preceitua a LDB:

[...] a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 2017).

Nesse cenário, a educação do campo se movimenta. Das possibilidades que as normativas legais apresentam aos fatores climáticos e de produção no meio rural, permanecem barreiras políticas arraigadas ao padrão urbano, que impossibilitam¹⁹ que crianças e adolescentes frequentem a escola por 200 dias e tenham acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, como determina a LDB.

A permanência dessa situação e, por outro lado, a padronização dos tempos formativos ao formato urbano gera diversos prejuízos ao aprendizado de crianças e adolescentes residentes no campo. Portanto, tempo de plantar e tempo de colher precisam ser considerados na organização da educação do campo, bem como outras especificidades temporais e sociais para garantir o tempo de estudo dos estudantes do campo.

Em fins da década de 1990, movimentos sociais, pastorais, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Universidade de Brasília – UnB, entre outras entidades, realizaram, em 1998, a I Conferência Nacional de Educação do Campo, que reuniu em Luziânia-GO os mais diversos sujeitos do campo brasileiro para reivindicar do Estado brasileiro educação como direito público subjetivo.

Nos quatro dias de duração da Conferência, foram realizadas mesas redondas e debates sobre as especificidades da educação rural. A conferência contou também com apresentação de “experiências” de educação realizadas no âmbito dos movimentos sociais, sindicais, Escolas Famílias Agrícolas, Movimento de Organização Comunitária, entre outras.

¹⁹ Tal situação ocasiona, muitas vezes, a ampliação e a manutenção de preconceitos, inclusive, por parte de profissionais da educação, ao apontar as deficiências de aprendizagem dos alunos oriundos do território rural, sem ponderar as variáveis destacadas.

Inúmeras atividades culturais foram realizadas e mostraram a diversidade do campo brasileiro, bem como a exposição e o consumo de produtos oriundos do campo também. Ao final, a I Conferência Nacional de Educação do Campo apontou compromissos e desafios para a definição da educação do campo no Brasil:

1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional. A Educação do Campo tem um 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 dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade

2. Propor e viver novos valores culturais. A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contravalores que degradam a sociedade em que vivemos. DOSSIÊ EDUCAÇÃO DO CAMPO 96 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, o zelo pela natureza...

3. Valorizar as culturas do campo. 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 expressão cultural onde ela está inserida.

4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo. A Educação do Campo resgata o direito dos povos do campo à Educação Básica, pública, ampla e de qualidade. A escola é o espaço onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais.

5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização. A Educação do Campo deve partir das linguagens que o povo domina e combinar a leitura do mundo com a leitura da palavra. A Escola deve assumir o desafio de exigir e de implementar programas de Educação de Jovens e Adultos, priorizando, no momento, ações massivas de alfabetização.

6. Formar educadoras e educadores do campo. A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico específico para as suas escolas. Compromissos e desafios – Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo A escola que forma as educadoras e os educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia.

7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo. A Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares, [...] A escola necessita repensar a

organização de seus tempos e espaços para dar conta deste novo desafio pedagógico.

8. Envolver as comunidades neste processo. A Educação do Campo acontece através de ações de solidariedade e de cooperação entre iniciativas, organizações e movimentos populares, em vista da implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo. A escola deve assumir a gestão democrática em seus diversos níveis, incluindo a participação das alunas e dos alunos, das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos populares.

9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo. A Educação do Campo exige fidelidade aos povos do campo. A educadora/o educador não pode se descolar da realidade e nem perder a utopia. A Escola deve ser espaço de ressonância das demandas e dos sonhos, contribuindo na formação de sujeitos coerentes e comprometidos com o novo projeto.

10. Implementar as propostas de ação desta conferência. A Educação do Campo tem por base a necessidade do engajamento de seus sujeitos na concretização dos compromissos assumidos. A pedagogia do diálogo deve ser combinada com a pedagogia da ação. A Escola precisa estar presente na vida da comunidade e assumir as grandes questões e causas dos povos do campo. (I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2020, p. 95-98).

Nesse bojo, em face de propostas, experiências e práticas educacionais materializadas pelos movimentos sociais do campo brasileiro, a educação do campo foi alicerçada. Assim, por meio de tarefas como as referenciadas acima, o campo, suas especificidades e suas culturas iniciaram o processo de rompimento da “sociologia das ausências”, como aponta Silva (2018).

No início da década de 2000, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo foram emanadas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE n. 1/2002. A construção dessas diretrizes foi precedida de análises de experiências de educação desenvolvidas no campo brasileiro, bem como de audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica) - CNE.

Nesse contexto, com o reconhecimento do modo de vida próprio do camponês e do território ocupado por ele, foi possível construir propostas de políticas públicas que atendessem às especificidades dessa modalidade educacional e promover, assim, a inserção cidadã dos sujeitos do campo no ordenamento legal e político brasileiro.

Com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (CNE/CEB), a escola do campo conquistou uma definição legal acerca da sua configuração histórica:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuro, ciências e tecnologias disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções e qualidade social da vida coletiva do país (BRASIL, 2002, p. 32).

O Parecer n. 36 CNE/2001, que deu origem às Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, pode ser considerado como a certidão que atesta o campo, a educação e seus sujeitos como integrantes da educação nacional, com normatização própria e adequada às realidades acima elencadas. Um trecho do Parecer, elaborado pela professora Edla de Araújo Lira Soares,²⁰ revela:

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. 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, caçaras, 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. (PARECER n. 36/2001- CEB/CNE).

A II Conferência por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia-GO, em 2004, sob o tema da conferência foi *Por uma Política Pública de Educação do Campo*, contou com a participação das seguintes entidades: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organizações das Nações Unidas para a Infância (UNESCO), Universidade de Brasília (UnB), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O evento transformou-se em um dos marcos para consolidação da educação do campo brasileira.

²⁰ Conselheira do CNE, professora aposentada da UFPE, ex-secretária de educação do Recife. Fundadora da Undime, defensora dos direitos humanos. Atualmente é conselheira do Conselho Estadual de Educação do Pernambuco.

No ano de 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD²¹) vinculada ao Ministério da Educação e junto a ela, a Coordenação Geral da Educação do Campo. A partir de então, projetos foram amadurecidos e implementados como políticas públicas, entre eles o Programa de Apoio à Formação Superior – PROCAMPO – apoio à criação de cursos em instituições públicas do país voltados para a formação de educadores do campo, e o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, direcionado a jovens agricultores familiares para a qualificação profissional e social.

Com relação às políticas públicas para a educação do campo, somente no início do século XXI o Ministério da Educação organizou Coordenação e Programas específicos e trouxe para o cenário orçamentário do MEC o campo, suas escolas e seus sujeitos. Na delimitação da proposta, asseverava-se que:

Construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado com grande zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação. A vitalidade dos movimentos sociais não deixa dúvidas de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esta constatação, aliada à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de material (BRASIL, 2012).

Na esteira de ampliação de instrumentos democráticos, por meio da maior interlocução com os movimentos sociais, sindicais, Universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o MEC instituiu, em 2007, a Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC²², pela Portaria n. 1258/2007, em substituição ao Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo – GPT. A Comissão é amparada na colegialidade e na paridade, tem caráter consultivo e propositivo e, ainda, a atribuição de assessorar o MEC na formulação de políticas para a educação do campo.

²¹ O anúncio da criação da Coordenação Geral de Educação do Campo foi feito durante a realização da II Conferência de Educação do Campo. A SECADI foi extinta no governo Bolsonaro, em 2023, e recriada pelo governo Lula.

²² A partir de 2023, a CONEC, em meio do processo de reconstrução do Estado brasileiro, voltou a ser instrumento integrante da estrutura da SECADI/MEC.

A CONEC, espaço de discussão e proposição de políticas específicas para a educação do campo, foi extinta a partir da eleição de 2018, em que um ex-militar obscuro, Jair Messias Bolsonaro, passou a ocupar o cargo mais importante da República brasileira, no governo da extrema direita interrompeu-se uma das ferramentas de ampliação de democracia da educação brasileira.

No hiato de tempo que vai do golpe parlamentar ao fim do governo da extrema direita, em 2022, a CONEC deixou de ser convocada e de fazer parte da gestão da educação do campo na SECADI/MEC. A partir do 3º governo de Lula, em 2023, a recomposição publicada no Diário Oficial da União²³ reverteu tal situação e a CONEC voltou a cumprir o papel de assessoria ao MEC.

Essa situação apontada anteriormente foi forjada a partir de 2016, após o golpe parlamentar, que impediu a presidenta do Brasil Dilma Rousseff de concluir o segundo mandato presidencial, iniciado em 2014. Essa conjuntura política demarcada por armadilhas jurídicas e toda sorte de arbitrariedades pavimentou o caminho que levou o país, a partir de 2019, a ser governado pela extrema direita neoliberal de cunho fascista.

A democracia brasileira e as instituições públicas, distratadas e sob ataques diuturnos, realizados pelo Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, de 2019 a 2022, foram fragilizadas e as políticas econômicas voltadas para o capital especulativo ocasionaram aumento inflacionário e, consequentemente, o aumento da miséria do povo brasileiro. Nesse sentido, o editorial da Revista Brasileira de Educação, de outubro de 2019, destacava:

A conjuntura político-eleitoral do último período, que culminou com a vitória de forças conservadoras e fundamentalistas tanto no executivo federal, no parlamento, quanto também nos poderes locais, vem impondo uma agenda de restrições de direitos de toda ordem. Entre os ataques aos direitos sociais que objetivam a construção de uma nova ordem social, muitos já estão manifestos e ganham concretude por medidas legais. Outros ainda estão em curso e vão sendo rapidamente veiculados pela grande imprensa, como é o caso da possibilidade de desvincular totalmente os recursos da educação, o que, por si só, já constrói um cenário de instabilidades. No âmbito da ciência e da pesquisa, os cortes nas condições de financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) evidenciam os efeitos da política de austeridade fiscal que pode comprometer, agora, o futuro da nação. Grave momento para as

²³ A rearticulação da CONEC foi instituída pela Portaria Ministerial n. 990, de 23 de maio de 2023.

ciências, grave momento para a Amazônia e o meio ambiente, grave momento para a educação (GOUVEIA et al., 2019, p. 3).

O cenário de avanço das *fake news* e do negacionismo científico patrocinados pelo Estado brasileiro, encarnado na vilania do chefe do executivo federal, foi agravado pela pandemia da Sars Covid 19, que, no Brasil, pelo não cumprimento das funções do chefe do executivo federal em coordenar as ações sanitárias e políticas calcadas nos conhecimentos científicos e nas suas regulamentações mandatórias, ceifou a vida de quase 700 mil concidadãos brasileiros, porém muitas delas poderiam ter sido evitadas.

Após o registro de parte da história recente brasileira, reforça-se a necessária ampliação e fortalecimento das estruturas democráticas brasileiras, como Comissões e Conselhos paritários, conforme evidenciado nesta seção, e o necessário rechaçamento a qualquer tipo ou modalidade de golpismo, seja os baseados em mitos, seja os baseados nas mentiras da extrema direita, como vistos recentemente.

A ampliação de instrumentos democráticos no trato da coisa pública foi significativa na SECADI/MEC. Depreende-se que tal movimentação acenou e assegurou uma melhor definição e adequação de políticas públicas para a educação do campo, da educação básica à pós-graduação, e tais instrumentos devem ser ampliados e fazer parte do desenvolvimento da educação do campo nos estados e municípios brasileiros, com o objetivo de assegurar educação de qualidade socialmente referenciada.

2.6 Políticas de educação do campo: seus pilares e características

O processo de construção da educação do campo não transcorreu numa conjuntura simples e/ou favorável. Da década de 1980 aos anos 2000, ocorreram diversas ações de pesquisa, estudos, experiências piloto, além de lutas específicas realizadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo brasileiro, tais como marchas do Movimento Rural Sem Terra – MST, Encontros Nacionais do MST e da Confederação da Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e Marcha das Margaridas, por exemplo. Essas movimentações se deram dentro de uma sociedade marcada pela desigualdade social e econômica, caracterizada pela expansão do capitalismo no campo e a consequente expulsão de camponeses e trabalhadores rurais. Para Rossi:

A educação do campo não se insere em um contexto social harmônico e sem conflitos. É por isso que concordamos com Caldart (2012) na defesa que os autores realizam sobre a vinculação da educação do campo com a complexidade da questão agrária, para não esquecermos das lutas, conquistas e princípios pedagógicos presentes nas ações educativas dos trabalhadores camponeses organizados em seus movimentos sociais (ROSSI, 2015, p. 23).

A educação do campo que foi possível construir é o resultado de uma educação forjada nas experiências dos acampamentos, nas ocupações dos latifúndios, nas lutas dos movimentos sindicais e sociais do campo, nas Escolas Famílias Agrícolas e noutros projetos desenvolvidos no campo brasileiro. Desse modo, a vinculação com a luta pela terra e a educação como direito público são as bases que a fundamentam.

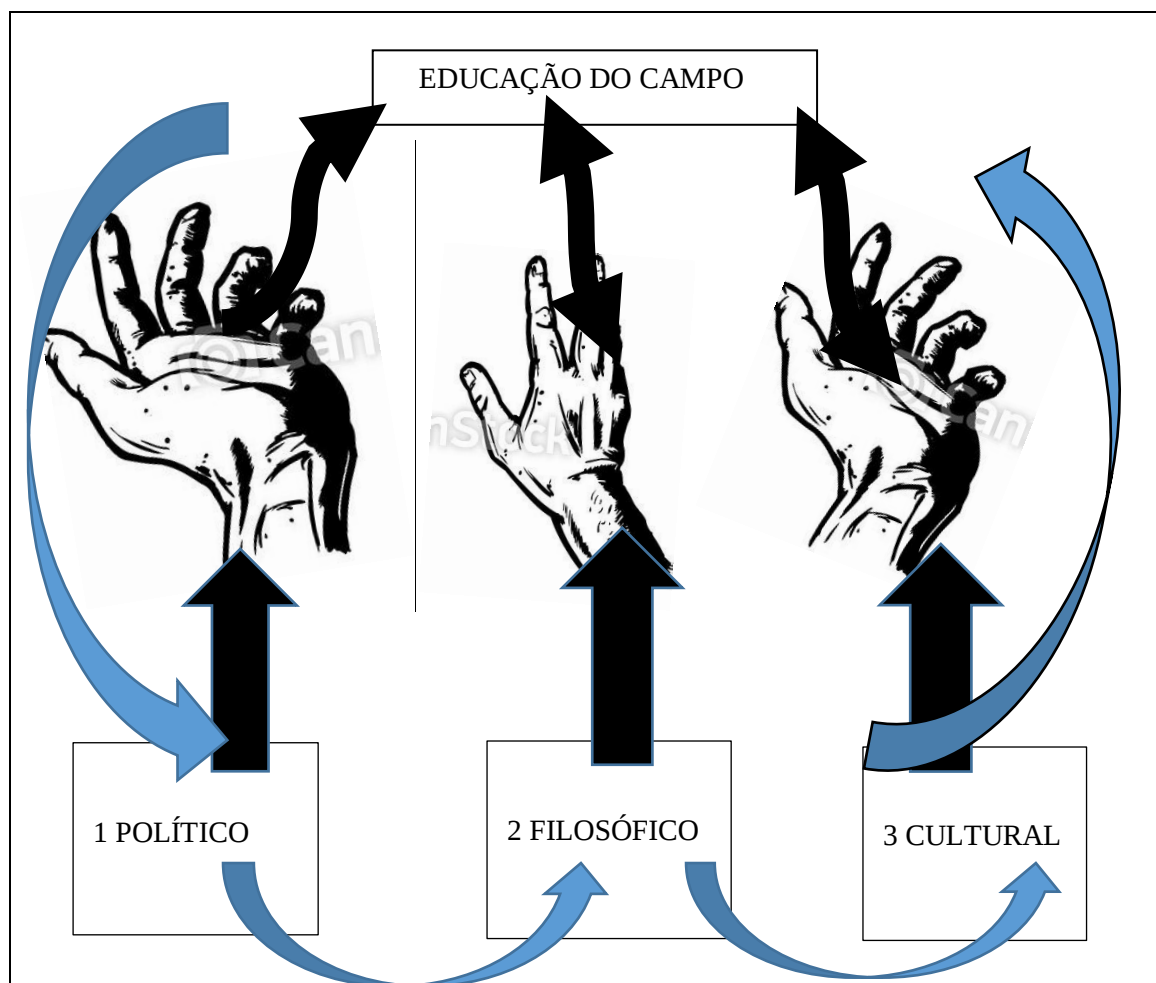
As análises de pesquisas desenvolvidas em universidades brasileiras, algumas referenciadas nesta tese²⁴, de programas e políticas públicas de educação e de educação do campo, subsidiaram a formulação de sínteses ou de 3 (três) pilares, que, próprios dos movimentos sociais do campo, influenciaram e influenciam a construção da educação e das políticas de educação do campo.

Ancorados nessa compreensão, os fundamentos da educação do campo, abrigados na materialidade de projetos, programas e lutas dos movimentos sociais do campo brasileiro, têm em seus pilares autênticas sínteses do significado da vida no campo, seus desafios, suas sinalizações de futuros, de emancipação e de novas territorializações da educação.

Mais que uma definição ou uma visualização sintética, tal compreensão demarca que o campo brasileiro é pleno de vidas, saberes e de outras especificidades, que com a movimentação dos seus sujeitos, criam e recriam condições de resistência e de sobrevivência em meio do avanço das relações capitalistas predatórias e excludentes.

²⁴ De maneira geral, em todas as universidades públicas brasileiras, desenvolvem-se ou já se desenvolveram pesquisas sobre educação do campo.

Figura 2 – PILARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: organizado pelo autor, setembro de 2023.

1 – Pilar político – materializado nas lutas por Reforma Agrária, Educação, Crédito Rural entre outras;

2 – Pilar filosófico – o campo, o padrão latifundiário e suas especificidades na história brasileira; o lugar bom de se viver (pleno); seus tempos formativos e as lutas por direitos;

3 – Pilar cultural – o campo, as condições materiais de sobrevivência, suas culturas, saberes, sabores, suas danças e valores, místicas, entre outros.

Ancorando-se nessa compreensão, faz-se necessário reforçar que as políticas de educação do campo são tributárias das experiências e movimentações dos sujeitos do território rural brasileiro, os quais são sujeitos de direitos, que, ao construir tais propostas, cumpriram objetivos para além da natureza e especificidades das entidades que representavam.

Simultaneamente a todo esse processo, as classes dominantes desenvolveram seus projetos educativos no campo, seja pela não oferta de educação (silenciamentos), seja pela oferta de pacotes educacionais oriundos de outros países, como o Programa Escola Ativa, da Colômbia (1996), no governo de Fernando Henrique Cardoso, patrocinado pelo Banco Mundial e o Agrinho²⁵ (1996), por exemplo.

O Agrinho, como já apontado no Capítulo I é um programa ideológico e partidário, é direcionado às escolas rurais do Brasil, que atinge crianças e jovens, com vistas à inculcação e transmissão acrítica dos valores defendidos pela burguesia agrária brasileira, patrocinado e financiado por empresas agropecuárias produtoras de agrotóxicos, além da entidade patronal da agricultura, a Confederação Nacional da Agricultura – CNA e do Sistema S²⁶, representado para o setor rural pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR.

O Programa Agrinho, desde 1996, se mantém e atualiza o arcabouço metodológico, teórico e pedagógico por meio de campanhas milionárias nos principais meios de comunicação de massa, bem como por intermédio de sorteios de brindes como computadores, laptops e aparelhos de celulares, entre outros objetos, e concursos de redação e desenho que apresentem o Agronegócio de maneira positiva.

O Programa, ideológica e pedagogicamente, mascara e trata de maneira velada os problemas causados pela exploração da classe trabalhadora rural, que não raro, é submetida ao trabalho análogo à escravidão. Desse modo e pela dissimulação e ocultação dos problemas como o envenenamento dos lençóis freáticos, do esgotamento do solo e da destruição de outros recursos naturais e humanos, o Agrinho e outras ações, como o patrocínio de músicos, filmes e novelas, identificam e consolidam a burguesia agrária como a classe dominante no campo e de espaços importantes da política partidária brasileira e, dessa forma, mantém o seu *status quo*.

²⁵Um programa ideológico-patronal com vistas a incutir e prescrever as práticas na agricultura realizadas pela burguesia agrária, sem mostrar a face real altamente destrutiva do Agronegócio brasileiro, que mata, polui e concentra riquezas às custas de exploração de seres humanos e dos recursos naturais.

²⁶ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional que têm seu nome iniciado com a letra S. Fazem parte do sistema: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac).

O programa Agrinho:

Apresenta o agronegócio como “o” melhor e mais benéfico “modelo de desenvolvimento” agrário que deve ser defendido e aceito por todos já que se trata do mais “moderno”, “inclusivo” e “harmônico” sistema de estruturação da agricultura perante a sociedade atual (ROSSI; VARGAS, 2017, p. 219).

Nesse momento histórico, ou seja, 1996, ocorria o avanço das políticas e práticas neoliberais, no entanto, em contraposição, indígenas, quilombolas, trabalhadores assalariados, ribeirinhos, trabalhadores sem-terra, entre outros, resistiram e ousaram construir um outro modelo de educação com outros conteúdos, formas e objetivos.

Dessa feita, no século XXI, a temática da educação do campo ainda é bastante relevante, pois a reforma agrária e os desafios das comunidades camponesas do estado de MS e do Brasil como um todo se fazem presentes e urgem estudos e ações, sobretudo porque a questão agrária é uma questão não resolvida no conjunto de leis e políticas que dão alicerce ao Estado brasileiro.

De tal modo, política e economicamente, o país se encontra assenhorado pelos grandes latifundiários e pela burguesia agrária, que, na região Centro-Oeste, cresce exponencialmente: “Na região Centro-Oeste, a ocupação por Áreas da Natureza cede, cada vez mais, espaços à presença de áreas de produção da agropecuária”(IBGE, 2023).

Os Pilares em destaque nesta seção assumem, portanto, importância política e pedagógica para a construção de novos paradigmas educacionais para as escolas do campo, a fim de promover uma educação que desfaça mitos de toda ordem, sejam eles os centrados em figuras obscuras, como recentemente se observou, sejam eles centrados no mito do Agro, defendido como gerador de riquezas para a nação e para o povo brasileiro.

2.7 Educação do campo, função social da terra e camponeses no século XXI

A Constituição Federal de 1988 assinalou os quesitos ligados à função social da terra, que o poder público, gradativamente, iria fazer cumprir. Essa questão é tema recorrente nas mídias brasileiras, “assombrando” os grandes proprietários e parte importante da sociedade brasileira, até mesmo membros das classes subalternas e, apesar de se configurar em diversas pautas, permanece por ser resolvida. Saliente-se por oportuno que tal situação, bem como seus desafios históricos e legais devem ser atrelados

às discussões, pesquisas e debates sobre o campo brasileiro no desenvolvimento do trabalho pedagógico e educativo das escolas de educação do campo. Vejamos:

A permanência da questão camponesa no mundo “moderno” carrega consigo a problemática da terra e do território no capitalismo. Por conseguinte, não é possível falar em camponês sem fazer referência a esse debate, pois a terra, em disputa, se transforma em território e continua desempenhando papel *sui generis* no capitalismo (PAULINO; ALMEIDA, 2010, p. 16).

De acordo com os estudos de Almeida e Paulino,

[...] é importante não apenas para identificar as razões de sua capacidade de resistência, que está fundamentalmente centrada na economia familiar, mas sobretudo, para entender que os elementos dessa economia doméstica, como ensina Chayanov, não são explicáveis por meio das categorias da economia capitalista ou da economia estatal (PAULINO; ALMEIDA, 2010, p. 19).

As mesmas autoras apontam que “[...] a presença camponesa não decorre de uma licença capitalista”, mas sim “da capacidade própria de se articular, enquanto classe” (PAULINO; ALMEIDA, 2010, p. 65).

Nesse cenário desafiador e complexo, diversas pesquisas e pesquisadores firmam a perspectiva de que a escola do campo é um espaço de luta, de disputa, de trabalho e de educação:

[...] é um espaço que tem as suas especificidades e as suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere a Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 13).

Vislumbra-se, assim, que uma educação do campo, que possa dar conta de tais incumbências e tarefas bastante complexas, necessita de uma escola que promova:

[...] a educação de valores que busca afirmar a educação pela memória histórica, no sentido de cada pessoa ou grupo perceberem-se como parte de um processo que se enraíza no passado e se projeta no futuro no sentido do povo ser estimulado a produzir cultura, suas representações, sua arte, sua palavra. (CALDART, 2009, p. 54).

Nesse território da educação do campo, pleno de vida, culturas e saberes, existem desafios que a escola precisa ajudar a compreender e superar rumo à emancipação humana: “Desse modo, os educadores devem identificar a linguagem pós-moderna que

distorce o real, para se acercar aos alunos e à realidade da escola, com vistas a contribuir com a formação do ser social com consciência política” (RODRIGUEZ, 2014, p. 135).

2.8 Mato Grosso do Sul - educação do campo e luta pela terra

A educação para o território rural do estado do MS foi fomentada e ampliada a partir do aumento da organização social e sindical das populações rurais, sobretudo após a emergência de acampamentos e a consequente formação de assentamentos rurais, a partir da década de 1980. Para Caldart (2009), a educação que despontou para oferecer escolarização para as crianças assumiu o compromisso com a cultura do povo do campo – que implica, resgate, conservação, recriação – um dos eixos fundamentais dessa modalidade educativa:

[...] a educação de valores que busca afirmar a educação pela memória histórica, no sentido de cada pessoa ou grupo perceberem-se como parte de um processo que se enraíza no passado e se projeta no futuro no sentido do povo ser estimulado a produzir cultura, suas representações, sua arte, sua palavra (CALDART, 2009, p. 54).

O quadro a seguir traz uma síntese e recupera alguns aspectos da conjuntura social, política e econômica do estado de MS a partir dos anos 1970, estendendo-se até 2002, no início do século XXI.

Quadro 11 – As articulações em torno da educação no campo em MS: 1970 – 2019

PERÍODO	ASPECTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO
1970 – 1980	Início das ocupações de terras no MS e a constituição de salas de aulas nos acampamentos e assentamentos, criação do Movimento Sem Terra – MST	Final da década de 1980, acirramento da luta pela terra, final da ditadura civil-militar.
1990	Articulação da Comissão Pastoral da Terra, do MST e Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas Assentamentos e Acampamentos do MS – AECAMS	1992 - início das formações de professores rurais realizadas pela Pastoral da Terra (em parceria com a – Associação de Educação Católica- AEC), AECAMS e MS.
1992	Diretrizes Gerais do Ensino Rural primeiro documento que sistematizou para a educação no meio rural de Mato Grosso do Sul	Apresentada pelo governo do Estado incorporava perspectivas e reivindicações de professores, lideranças dos movimentos sociais do campo, que trabalhavam junto aos assentamentos e acampamentos de MS.

2000	Articulação do governo do estado para criação do Comitê Estadual de Educação do Campo do MS (2003), (um dos primeiros Comitês de Educação do Campo do Brasil)	Primeiro governo do PT – Partido dos Trabalhadores – criação de canais de participação e debate
2001	Criação do Comitê Estadual de Educação do Campo do MS	Anos iniciais do governo do PT no MS
2003	DELIBERAÇÃO CEE/MS Nº 7111, de 16 de outubro de 2003.	Dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo da SED MS

Fontes: Arquivos da Escola Família Agrícola, documentos e projetos pedagógicos da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues, deliberações do CEE/MS. Documentos oficiais do governo do MS.
Organização: OLIVEIRA (2022).

O estudo das condições históricas, sociais e políticas do estado de Mato Grosso do Sul, a partir da década de 1980, mostrou que, nesse período, se intensificaram as lutas pela terra e a maior organização dos camponeses, inclusive de professores moradores no meio rural, alguns deles também assentados.

No quadro, visualiza-se que, a partir de 1980, um conjunto de fatores ensejaram novas respostas às demandas dos sujeitos sociais organizados em pastorais e/ou movimentos sociais que tinham a educação para o meio rural como bandeira de luta. Ao estudar e perquirir sobre como se consubstanciaram tais bandeiras e as movimentações dos agricultores, exigiu-se reconhecer e estudar, apoiado no marxismo histórico e dialético, grupos camponeses reais, portadores de demandas e de direitos, alocados num espaço material concreto:

Marx e Engels colocam como ponto de partida os indivíduos reais, suas condições materiais de existência, invertendo a equação hegeliana, ou, como disse Marx (2002, p.29): “Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico”. Portanto, para os materialistas, o movimento da matéria, do real precede o movimento das ideias, que são a expressão ideal do movimento real (MORAES, 2002, p. 5).

Nessa perspectiva, ao trilhar os caminhos realizados para a construção de propostas e políticas de educação para o território rural de Mato Grosso do Sul, a partir da década de 1990, foi possível evidenciar um quadro bastante complexo. As propostas foram protagonizadas pelos movimentos sociais e pela Comissão Pastoral da Terra, que, paulatinamente, envolveram órgãos públicos responsáveis pela oferta, reconhecimento e certificação, como o Conselho Estadual de Educação e a Secretaria de Estado de Educação de MS.

Posteriormente, outros sujeitos sociais se juntaram na oferta de cursos específicos, de formação inicial e continuada com a criação da Licenciatura em Ciências Sociais via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (2008), Curso de Pós-Graduação (Especialização) em Educação do Campo (UFMS/2008) e em Licenciatura em Educação do Campo, assumidas pela UFMS e UFGD (2014), em atendimento a edital específico do MEC de 2012.

A política de educação em áreas de reforma agrária, ao longo dos anos, a partir de fins da década de 1990, construiu um longo processo de escolarização de trabalhadores camponeses, da alfabetização à pós-graduação. O PRONERA é uma política de Educação do Campo desenvolvida em áreas da Reforma Agrária e executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas.

O Programa²⁷ foi iniciado em 1998, a partir da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais assentados pelo direito à educação com qualidade social, na esteira do lema da educação do campo, direito nosso, dever do estado, assumido pelos movimentos sociais do campo brasileiro, a partir de 1998.

No quadro 12, a seguir, são destacadas, a partir de 1993, as principais propostas e programas de educação para a educação do território rural do estado de MS. Nele, as entidades promotoras, os projetos e os sujeitos atendidos são identificados. A tarefa se revelou importante, pois permitiu registrar a presença e o protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras e de suas entidades representativas em atividades educacionais formais. Estes, notadamente oriundos de áreas de assentamentos de reforma agrária do estado de MS.

Paralelamente à sistematização das ações, foi possível identificar os processos históricos que resultaram nessas práticas e, ainda, permitiu situar os contextos sociais e políticos em que se materializaram. Algumas dessas experiências e projetos serão objeto de aprofundamento nos capítulos que se seguem:

²⁷ No período de criação, o Brasil era governado por Fernando Henrique Cardoso, o Estado brasileiro atravessava um momento conturbado, o Programa, ganhou maior projeção e alcance nos governos do PT, a partir de 2002, assim, transformou-se em um dos mais importantes programas de educação do campo para as áreas de reforma agrária do Brasil.

Quadro 12 - Síntese das propostas de educação do campo desenvolvidas no MS – 1993 a 2014

Ano	Nome	Entidades	Descrição da proposta
1992	Experiência Pedagógica no Magistério	CPT – AECAMS	Curso de ensino médio em magistério específico para assentados da reforma agrária, colonos e moradores de distritos rurais
1996	Experiência Pedagógica no Magistério - Magistério Rural	CPT – AECAMS/ SED/MS, COAAMS	Curso de ensino médio em magistério específico para assentados da reforma agrária, colonos e moradores de distritos rurais
1996	Ensino Rural: Construindo uma proposta para o MS	UFMS, AECAMS, CPT, SED/MS, COAAMS	Experiência Piloto nos assentamentos Nioaque (Nioaque) e Sumatra (Bodoquena) - Formação continuada de professores
1996	Escola Família Agrícola – EFA	COAAMS, SED/MS, CPT, MANOS UNIDAS, MISERIOR	Formação de ensino médio e técnico em agropecuária para jovens camponeses assentados
1998	Formação para atuação na EJA -PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	UFMS, UEMS, CPT, FETAGRI, MST	Formação de formadores para atuarem na EJA do campo e realização da escolarização de formadores
2006	Saberes da Terra	MEC/SECADI, SED/MS, Comitê Estadual de Educação do Campo	Formação Continuada de Professores para atuação na EJA Campo – qualificação social e profissional
2008	Graduação em Ciências Sociais -PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	INCRA, UFGD, Comitê Estadual de Educação do Campo	Curso de graduação para assentados da reforma agrária por meio do PRONERA/INCRA
2009	PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA	MEC/SECADI, UFGD, Comitê Estadual de Educação do Campo	Curso de Ensino Fundamental na modalidade de Jovens e Adultos, integrando a qualificação social e profissional da Agricultura Familiar.
2009 2011	Especialização em Educação do Campo	MEC/SECADI, SED/MS, UFGD	Para os professores participantes do ProJovem Campo pela UFGD, por meio da metodologia da Pedagogia da Alternância
2009	Curso Técnico em Agropecuária por meio da Pedagogia da Alternância	Escola Família Agrícola – COAAMS, INCRA/PRONERA	Formação de técnicos em agropecuária (jovens camponeses da reforma agrária) por meio da Pedagogia da Alternância
2012 2013	Especialização em Educação do Campo	MEC, UFMS	Para professores do campo do MS
2014	Licenciatura em Educação do Campo	MEC, UFMS, UFGD, Comitê Estadual de Educação do Campo do MS	Formação Inicial em três áreas do conhecimento: Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza

Fontes: Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo – UFGD e UFMS; Projetos Políticos Pedagógicos da Escola Família Agrícola; Cadernos de Textos da Especialização em Educação do Campo; Documento– Ensino Rural, Construindo uma proposta para MS/1996; Projeto Base do Programa Saberes da Terra. **Organização:** OLIVEIRA (2023).

Em fins da década de 1990 e início da década de 2000, a Secretaria de Estado de Educação promoveu debates públicos sobre as políticas de educação. Nesse contexto, com a mudança do sistema de educação, acrescentou junto ao CEE/MS representação dos movimentos populares²⁸ com assento, voz e voto. Tal ação indica que, na normatização das políticas públicas, o princípio da colegialidade foi ampliado com a presença de representante dos movimentos populares (Movimento Negro, MST, EFA's, Movimento Sindical e Pastoral entre outros, afetos à educação), a representação deveria ser feita em sistema de rodízio entre esses sujeitos.

O Comitê Estadual de Educação do Campo, criado em 2001, órgão de caráter consultivo da SED/MS para contribuir na construção das políticas públicas de educação do campo era representado pelos movimentos sociais e sindicais do campo do MS (MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, FETAGRI – Federação do Trabalhadores Agrícolas de MS, MMC- Movimento de Mulheres Camponesas), CPT, Comissão Pastoral da Terra, Undime, Universidades como a UFMS e a UCDB.

No cenário nacional, no ano de 2002, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, nacionalizou a discussão sobre a educação do campo e estimulou a criação de instâncias coletivas de discussão sobre educação do campo como comitês e fóruns nos estados.

O estado de Mato Grosso do Sul foi um dos primeiros entes da federação brasileira a implementar tal instância coletiva, composta por representantes de movimentos sociais, poder público, universidades, entre outros. A criação e a implementação do Comitê Estadual de Educação do Campo²⁹, em 2001, significou um avanço na consolidação de políticas públicas para a educação do campo em Mato Grosso do Sul.

Nessa condição, com a presença de representante dos movimentos populares, ocorreu a elaboração da Deliberação n. 7111/2003, que tratou especificamente da política de educação do campo. Apesar de ter sido regulamentada pela instância máxima de normatização das políticas educacionais do estado de Mato Grosso do Sul, o CEE/MS, com vigência para todo o território de MS, suas normatizações deixaram de ser

²⁸ A mudança na Lei do Sistema de Educação de MS foi feita na gestão do Zeca do PT (1999 a 2007), quando o Secretário de Estado de Educação era o professor Pedro Kemp (1999 a 2001).

²⁹ Criado em 2001, órgão de caráter consultivo da SED/MS para contribuição na construção das políticas públicas de educação do campo. Representado pelos movimentos sociais e sindicais do campo do MS (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Federação do Trabalhadores Agrícolas de MS FETAGRI e Movimento de Mulheres Camponesas – MMC), bem como pela Comissão Pastoral da Terra – CPT, Undime e Universidades como a UFMS e a UCDB.

materializadas no período imediatamente posterior com a mudança³⁰ da direção política no governo do estado de MS.

Durante os anos do governo de André Pucinelli (2007-2015), o Comitê Estadual de Educação do Campo funcionou precariamente. Destaque-se que, no período histórico, o chefe do executivo estadual vivia às turras com servidores, recusando-se a pagar o piso salarial nacional dos professores.

Desde meados da primeira gestão de Reinaldo Azambuja (2015- 2023), as atividades do Comitê Estadual de Educação do Campo foram paralisadas. O Comitê funcionou precariamente na gestão de André Puccineli, do PMDB, que governou o estado de 2007 e 2015, e foi completamente paralisado sob as ordens de Reinaldo Azambuja, do PSDB, na gestão da Secretária de Estado de Educação, Maria Cecília Amendola da Motta, que, por 8 anos consecutivos, se manteve à frente da SED/MS (2015 a 2023).

Reconhecido como avanço e sinônimo de política participativa, o Comitê Estadual de Educação do Campo, instituído em 2001 pela portaria SED/1507/2001, assessorou o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na elaboração da Deliberação CEE/MS n. 7111/2003, que dispõe sobre o funcionamento da educação básica nas escolas do campo em MS. A Indicação CEE/MS n. 41/2003, resultou na referida Deliberação, apontava que:

O Estado de Mato Grosso do Sul possui vasta extensão territorial, baixa densidade demográfica e uma população rural diversificada e com peculiaridades marcantes de suas comunidades. Construir uma educação rural pautada nos princípios da diversidade e da diferença, respeitando o ideal de vida comum entre grupos, cultural, econômico, social e politicamente distinto, requer um compromisso maior de todos os gestores responsáveis para cada Sistema. A definição de uma política educacional que contemple esta pluralidade requer um trabalho em parcerias entre os órgãos provedores da educação no Sistema e as entidades que representam os interesses da população do campo. Neste sentido, o Conselho Estadual de Educação/MS mobilizou setores da sociedade, tais como, o Comitê Estadual da Educação Básica do Campo, Secretaria de Estado de Educação e o Grupo da Educação Básica do Fórum Permanente de Educação de Mato Grosso do Sul, para realização de estudos, debates e elaboração de norma específica que pudesse atender às necessidades educativas da população rural. A Educação Básica do Campo tem suscitado diversas polêmicas e o debate tem sido enriquecedor no sentido de desnudar aspectos culturais, que nem sempre são percebidos. Com isso, promove-se uma educação para as populações do campo que carece das condições expressas na Lei, sobre acesso e permanência e especialmente a qualidade. Frente a

³⁰ Em 2007, assumiu o governo do estado de MS André Pucinelli, do PMDB, governo caracterizado pelo centralismo personalista, avesso aos debates democráticos.

estes debates, consolidou-se a necessidade de uma proposta educacional para as populações do campo, que viesse contemplar suas realidades diversas e suas referências culturais, sem perder de vista o conhecimento historicamente acumulado, permitindo às mesmas a formação integral, a condição de transformar o seu meio e a possibilidade de decidir autonomamente sobre seu futuro. Portanto, como menciona Élcia Arruda (UFMS/EPECO/2003), não se faz necessária uma educação específica para o campo, no sentido de limitação dos conhecimentos, pelo contrário, *aqueles conhecimentos* previstos para o meio urbano também devem ser proporcionados à população do campo. Assim, a educação do campo deve, fundamentalmente, respeitar as referências culturais, a vocação de cada região, os projetos agrários de cada localidade e, ainda, os anseios das comunidades, quanto à fixação no campo ou outras alternativas de trabalho. Em Mato Grosso do Sul a população rural é constituída por comunidades camponesas, pantaneiras, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, assentados pela reforma agrária, acampados, dentre outras. Essas comunidades possuem características étnicas, políticas e culturais e um modo de organização das relações sociais e produtivas, que devem servir como referência para organização dessa escola (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/MS, 2003).

A citação acima demonstra as intencionalidades dos conselheiros integrantes do CEE/MS no cumprimento do papel de normatização da educação escolar no Estado.

No ano de 2003, após a eleição do presidente do Partido dos Trabalhadores como registrado no quadro 2, havia um cenário político mais favorável a tais realizações, pois Mato Grosso do Sul tinha, à época, um governo progressista, em que a participação popular na definição de políticas públicas era uma das principais ferramentas do ideário político³¹.

É possível depreender que, devido a correlação de forças, com preponderância do campo progressista, no citado momento histórico tal avanço ocorreu e possibilitou a normatização da política estadual de educação do campo pelo CEE/MS. No entanto, a partir de 2015, o Comitê Estadual de Educação do Campo, no governo de Reinaldo Azambuja (2015 -2022), deixou de ser instrumento para a criação e implementação de políticas públicas do estado de MS.

Taffarel e Molina indicam que “[...] em cada período histórico, de acordo com o modo de produção e reprodução da vida, configura-se o poder entre as classes sociais e configuram-se os planos educacionais” (TAFFAREL; MOLINA, 2012, p. 571). As

³¹ O Partido dos Trabalhadores de Mato Grosso do Sul disputou e ganhou as eleições de 1998, inaugurando novas possibilidades de se fazer política pública, inclusive na educação. No período citado, acrescentou a representação dos movimentos populares junto ao CEE/MS, por exemplo.

mesmas autoras afirmam que, “Em cada período histórico, portanto o rumo dos assuntos de interesse público é definido pela correlação de forças existente. Dessa correlação resultam projetos, programas, decretos e leis que configuram a política de Estado”. (TAFFAREL; MOLINA, 2012, p. 571), vislumbra-se assim o cenário, ou seja, o pano de fundo em que tais avanços, elencados nos parágrafos anteriores, se deram.

As forças mais progressistas assumiram a gestão do governo do estado de MS em dois períodos históricos distintos (1982 e 1999). No anos identificados, o estado de MS foi governando por partidos considerados progressistas: Partido do Movimento Democrático do Brasil – PMDB³² (logo no início da redemocratização do Brasil, em 1982) e Partido dos Trabalhadores – PT (1999), próximo da ideologia de esquerda.

A maior parte do tempo em que a pesquisa focalizou, situou-se em meio da hegemonia do discurso e das práticas neoliberais na economia, na educação e na política. As contradições, as cobranças e ações só se revelaram com a participação dos movimentos sociais, pastorais e educacionais, pois o discurso neoliberal mascara a mais valia do trabalho e, por outro lado, não oferece os bens comuns ou o “bem-estar político”. (RODRIGUEZ, 2014).

Na análise e compreensão das ações de educação do campo, realizadas no estado de MS, a complexa conjuntura política em disputa, bem como os conflitos existentes entre os modelos de desenvolvimento agrário, agricultura camponesa e agronegócio, devem ser situados dentro do avanço do modo de produção capitalista excludente e predatório, como também no predomínio da burguesia agrária, no executivo e legislativo do estado de MS.

Situa-se, nesse quadro, a escola do campo. Talvez por isso tudo a educação do campo só possa ser realizada se considerar as disputas dos modelos de desenvolvimento do campo, a história das lutas e os saberes dos trabalhadores do campo. Esse é o contexto em que se insere a educação do campo, desafiador e pleno.

Netto, ao citar Marx, mostra como se dão as relações de produção e destaca que o modo de produção material influencia e determina a superestrutura jurídica e política do Estado:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de

³² MS foi um dos 10 estados brasileiros em que a oposição, por meio de ampla frente democrática, venceu as primeiras eleições democrática pós ditadura civil militar instalada pelo golpe de 1964.

desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas essas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez (Marx, 1982, p. 25) (NETO, 2011, p. 47-48).

Realizar educação do campo fora desses contextos legais e territoriais e sem contar com a necessária participação dos sujeitos sociais do campo fere dispositivos legais, como o emanado no artigo 9º das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo: “As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar vigente” (BRASIL – RESOLUÇÃO n. 1 CNE/CEB, 2002).

Em face do cenário abordado, avalia-se ainda que, para além do não cumprimento de dispositivos legais, a escola do campo “perde” oportunidades singulares em não lançar mão de conteúdos pedagógicos-formativos, que poderiam ser tematizados e refletirem a tessitura da história, da memória e das demandas dos movimentos sociais no contexto sociopolítico em que a escola do campo se insere. Tais temas lograriam permear e potencializar a aplicação de diversas metodologias de ensino-aprendizagem, fundamentadas nas Diretrizes da Educação do Campo, que, em seu parágrafo único do artigo 2º, assevera:

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).

As propostas de educação do campo desenvolvidas no território rural de Mato Grosso do Sul, no decorrer do século XX e nas décadas iniciais do século XXI,

demonstram que, longe de ser uma realidade a ser superada, o campo e a agricultura familiar, possuem, além de produção agrícola, que faz parte da alimentação/mesa de boa parte das populações rural e urbana do Brasil, também escolas, culturas, saberes, bem como homens e mulheres que constroem as condições materiais de sobrevivência por meio do trabalho na agricultura de porte familiar.

A educação do campo é materializada num território cercado pelo avanço do modo de produção capitalista que agride e destrói e, por outro lado, esse campo é demarcado por resistências, luta por terra e por melhores condições de trabalho e de vida.

Enquanto o latifúndio e o agronegócio materializam o processo de produção, na maioria das vezes predatório, aniquilador do meio ambiente mediante o acesso da maior fatia dos recursos públicos para o campo, a pequena propriedade e o povo camponês resistem, sobrevivem, criam e recriam novas territorialidades sociais e econômicas.

Do ponto de vista legal/institucional, a educação do campo foi formalmente reconhecida com especificidades próprias cinco séculos após o “descobrimento”³³, no século XXI. É possível afirmar que a educação desenvolvida pelos camponeses e seus movimentos se estabeleceram para a garantia de direitos. Sendo assim, as “experiências” elencadas, preliminarmente no Capítulo II, serão objeto de aprofundamento no capítulo III e IV da presente tese.

Por fim, registre-se que o campo e consequentemente a educação do campo não “existem” por causa de uma licença poética ou de uma licença do capitalismo, mas sim como reflexo e resultado da luta de classes, das lutas contra-hegemônicas de parcelas organizadas dos trabalhadores e trabalhadoras que vivem “do” e “no” campo brasileiro e sul-mato-grossense. No Capítulo que se segue, serão analisadas duas propostas de educação formal para o meio rural, lideradas por agricultores e movimentos sociais, sindicais e pastorais.

³³ “Descobrimento” esse que se deu por meio da invasão, da exploração, do saque, subjugação, escravização e assassinato de milhares, talvez milhões, de pessoas que aqui viviam e construíam suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

3 DAS ROÇAS, DOS ACAMPAMENTOS À FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO MAGISTÉRIO PARA PROFESSORES LEIGOS E CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA): A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL

Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão (FREIRE, 1987, p. 22).

Para a educação do campo, campo é a “delimitação” geográfica onde existem sujeitos de direito, portadores de histórias e saberes. O objetivo deste capítulo é resgatar o processo histórico que originou a construção de projetos educativos no campo sul-mato-grossense. Nessa linha, dois projetos de educação para o território rural de MS propostos pelos camponeses foram analisados com o objetivo de identificar neles potencialidades, contribuições e desafios para a conformação da educação e das políticas públicas de educação do campo do estado.

Ressalve-se que as propostas e projetos educativos serão abordados sem a intenção de esmiuçar toda a sua história, e isso é desafio para outros trabalhos de pesquisa. O desígnio é o registro histórico e a busca de respostas para uma das questões centrais que norteiam a presente tese, a saber: Os movimentos sociais contribuíram para conformação de políticas públicas para a educação no meio rural do estado de MS?

Alicerçada na fundamentação de que “[...] a práxis é exatamente a unidade entre teoria e ação, por isso, sem negar elementos do idealismo e da prática cotidiana e enriquecendo-se deles, pode, sob a perspectiva do marxismo, superá-los num novo patamar” (MORAES, 2021, p. 12), a perspectiva analítica desta seção se insere.

O referido autor adverte que:

Isso não quer dizer que a vida prática cotidiana não contenha elementos teóricos, pelo contrário, ela está carregada de ideologias e teorias, mas, que não se apresentam de forma coerente e que não são suficientes para explicar e compreender a realidade existente (MORAES, 2021, p. 12).

Para a construção deste capítulo, tratou-se da história de grupos, movimentos sociais, sindicais, pastorais e de professores rurais em movimentação dialética. Assim, apoiado em construções teóricas como a referenciada abaixo, deu-se o estudo das ações educativas desenvolvidas por esses grupos populares. Essas ações são consideradas

complexas e inauguradoras de novos paradigmas. Desse modo, perscrutar nos documentos e livros a ação de homens e mulheres que fizeram história na educação do campo do estado de MS exigiu compromissos:

Um historiador - e, sem dúvida, um historiador marxista - deveria, ter plena consciência disto. O texto morto e inerte de sua evidência não é "" de modo algum "inaudível"; tem uma clamorosa vitalidade própria; vozes clamam do passado, afirmando seus significados próprios. aparentemente revelando seu próprio conhecimento de si mesmas como mencionamos um "fato" comum - "O Rei Zed morreu em 1100 A.D. - já estamos mencionando um conceito de realeza: as relações de dominação e subordinação, as funções e papel do cargo, o carisma e dotes mágicos que acompanham esse papel, etc (THOMPSON, 1981, p. 27-28).

Pesquisar as ações materializadas por sujeitos camponeses e movimentos sociais no desenvolvimento dos cursos de magistério e do curso técnico em agropecuária exigiu a aproximação dessas premissas, pois o território que compreende o campo sul-mato-grossense com todos os tensionamentos, assim como os camponeses com suas demandas sociais e políticas, a educação e a educação popular dão os contornos do contexto em análise.

O estudo das propostas educacionais oriundas dos movimentos populares, proporcionou defrontar as feições que a temática assume: as teóricas e as práticas sociais em movimentação no campo de MS, cotejadas sem obedecer uma hierarquização.

3.1 Educação, participação e organização popular

Debates e pesquisas têm motivado ações e projetos para o meio rural. Registre-se que as “experiências” educativas discutidas nesta seção possuem um traço em comum: são iniciativas de grupos socialmente organizados que construíram respostas e ações para as lacunas de educação para o meio rural.

Carlos Rodrigues Brandão, no prefácio do livro “Educação popular e conscientização”, de Júlio Barreiro, remete ao cerne da questão:

No entanto, desde, pelo menos, os anos finais da década de 50, algumas coisas começaram a acontecer nesse mundo estranho da educação latino-americana. De um lado, nem mesmo a proliferação hoje geométrica de cursos de pós-graduação, assim como nem mesmo as repetidas reformas do ensino (“modificar tudo, para que tudo fique como está”) conseguiram livrá-lo de apenas atualizar os seus pecados.

Em sociedade onde muitas vezes a verdade é fiscalizada como uma ameaça, a coragem se embota e a criatividade importa de fora o que se pode, ou o que não se precisa dizer por aqui. Parece que uma quantidade maior, a cada ano, de educadores estuda e escreve para recomendar aos usos de nossas roças e favelas uma técnica “revolucionária”, inventando ao peso de cálculos e artifícios de computadores de algum centro de estudos da Califórnia. De maneira mais lamentável, são numerosos os autores, que se dedicam com um fervor bovino a reproduzir de modo subalterno o que a “legislação em vigor” anuncia de modo autoritário. E o pior é que, às vezes, pelo menos de passagem, eles citam livros que estão por aí para lembrar que o trabalho sério, do verdadeiro educador, nunca saiu de perto da pesquisa, da crítica e da denúncia.

Mas, por outro lado, em pequenos círculos a coragem mantém a vela acesa e a criatividade se reacende nela, quando educadores pesquisam sistemas próprios para a nossa gente, a começar por fazerem as perguntas necessárias: como uma prática pedagógica se constitui? a quem serve? O que transforma, dentro de que limites? Como ela poderia ser, um dia para começar a vencer os seus próprios tropeços e se libertar, como homem? (BARREIRO, 2000, p. 3).

A fala de Carlos Rodrigues Brandão denuncia que:

De maneira mais lamentável, são numerosos os autores, que se dedicam com um fervor bovino a reproduzir de modo subalterno o que a legislação em vigor anuncia de modo autoritário (BARREIRO, 2000, p. 3).

Desse modo, o Estado brasileiro e as políticas públicas se estruturam. As nuances da legalidade, do padronizado, da pasteurização, se impuseram e impediram, por vezes, o desenvolvimento de ações que atendessem às especificidades da classe trabalhadora. As temporalidades diferenciadas na formação que a educação do campo exige no século XXI, por exemplo, ainda são desconsideradas. Tal situação não decorre somente pela aplicação da “legislação em vigor”, mas também pela herança de pensamentos e ideias bovinas, como apontado por Brandão.

Experiências educacionais diferenciadas com a inserção de sujeitos sociais, de suas diversidades e de suas problemáticas são escassas. Os processos formativos educacionais obedecem, cada vez mais, à padronização orientada pelo fetichismo dos *rankings*, listas e indicadores de sucesso, próprias das políticas de cunho neoliberal.

O capítulo aborda a construção de ações formativas de educação materializadas por movimentos sociais, sindicais e de pastorais que visavam preencher lacunas e fazer ouvir os silenciamentos do poder público para com a educação formal da classe

trabalhadora do campo. Essa premissa remete à movimentação em torno da alfabetização e letramento, iniciada por Paulo Freire na década de 1960.

Portanto, a defesa da educação pública de qualidade, laica e socialmente referenciada é inegociável, já que é dever do Estado, direito público subjetivo, garantido na Constituição Federal de 1988:

Art. 205. 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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Diante da regulamentação constitucional, há que se questionar: Na ausência e/ou morosidade, ou até mesmo descaso do poder público com a formação e a qualificação dos trabalhadores do campo, o que fazer além de reivindicar/cobrar a efetivação de políticas para todos seguimentos e classes sociais?

Em resposta a tais questionamentos, parcelas organizadas da sociedade sul-matogrossense construíram saídas, intervenções e projetos para atender/resolver a situação/demanda “a descoberto/esquecida” da sociedade camponesa.

Ao entrever os caminhos trilhados na construção e implementação dos projetos e experiências em destaque nesta seção, a compreensão do conceito de tempos humanos de formação promoveu avanços significativos na compreensão dos projetos e experiências educativas em análise:

Os movimentos sociais agem nessa concepção pedagógica, inserindo cada tempo humano, na sua especificidade, nas lutas e ações coletivas e nos movimentos sociais. A agricultura familiar, por sua especificidade histórica, insere os membros da família camponesa no trabalho e nos processos produtivos, respeitando a especificidade de cada tempo humano, geracional. Essas especificidades de inserção no fazer da história, nos movimentos, no trabalho e na agricultura camponesa carregam também uma especificidade formadora para as vivências de cada tempo humano (ARROYO, 2012, p. 735-736).

A educação para os povos do meio rural, alicerçada no *continuum* da educação realizada no meio urbano, quando acontecia, não contemplava todos os sujeitos residentes no campo e nem todas as regiões do Brasil, país de dimensões continentais

(8.510.000 km²)³⁴, onde importante parcela de sua população (29,8 milhões) reside no território rural e, além disso, se relaciona, cultiva e constrói as condições materiais de sobrevivência.

A população rural apresenta menor densidade demográfica e encontra-se “esparramada” desde as franjas das cidades até os rincões e furnas do país. Desse modo, implementar políticas educacionais para ela representava e ainda representa dificuldades e “gastos”, pois o padrão de atendimento e de enturmação obedece à realidade urbana e às políticas neoliberais. O número mínimo de alunos para formar uma turma e a limitação da quantidade de professores para atender turmas com poucos alunos impedem que se instale ou se dê continuidade a escolas/salas rurais que possuem tais características.

Geralmente, no presente momento histórico, estudantes que se encaixam nessa realidade são transportados para outras escolas. Pela Resolução n. 2 da Educação do Campo, de 2008, tal feito deveria se dar, preferencialmente, do campo para o campo. Essa situação quase sempre não ocorre e os estudantes, inclusive as crianças das séries iniciais, são transportadas para escolas urbanas.

A geografia do território rural, na maioria das vezes com baixa densidade, tem se apresentado como uma barreira, ao invés de ser encarada como um traço da diversidade que é própria de comunidades camponesas. Ao campo diverso, diferente, geralmente é imputada a padronização inerente às políticas urbanas, que se orientam, na maioria das vezes, pelas ideias do paradigma neoliberal, em que custo x benefício e a responsabilidade fiscal se sobrepõem ao direito à educação garantido na Constituição Federal de 1988.

Para além dessas prerrogativas comumente apresentadas como empecilhos, enxerga-se um “descaso” e, conseqüentemente, o não acesso à educação da classe trabalhadora que vive e labora no campo brasileiro³⁵.

As políticas neoliberais promoveram ações que desconsideravam as realidades e as desigualdades do campo brasileiro e sul-mato-grossense. Dessa monta,

³⁴ O Brasil é considerado um país com grande população absoluta, porém fracamente baixa densidade demográfica, com 23,8 hab/km² (CENSO, 2022), abaixo da média mundial estimada em aproximadamente 40,26 hab/km².

³⁵ Na conjuntura atual, geralmente os entes federados “resolvem” questões de menor densidade demográfica, de “esparramento” das populações, valendo-se do transporte escolar e da nucleação das escolas. Tal situação ocasiona, muitas vezes, o fato de que a quantidade de horas em que as crianças permanecem sendo transportadas superarem as horas de efetivo estudo em sala de aula, além de expô-las a riscos pela falta de manutenção das estradas vicinais, entre outros problemas, incluso o assédio às crianças e adolescentes e outras violências.

Com o aumento dos programas neoliberais, inclusive na educação “o fetichismo é mais importante que reconhecer a existência de problemas como a pobreza e as desigualdades sociais. O real é apresentado mediante indicadores e discursos que se manipulam e escondem as verdadeiras contradições da sociedade. (RODRIGUEZ, 2014, p. 132).

Nessa conjuntura imbricada e materialmente desafiadora, movimentos sindicais, sociais e pastorais oriundos do campo, bem como agricultores e professores forjaram ações de formação não só em educação popular, pois fomentaram também ações de educação com escolarização por meio de dois cursos: Magistério e Técnico em Agropecuária. Os projetos de curso encontram-se no acervo da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR.

Ações como essas, promovidas por grupos populares, merecem a atenção de outras pesquisas, não só pela relevância das temáticas, mas sobretudo pelo ineditismo delas: realizar ações de escolarização, objetivo precípua do Estado brasileiro.

Diante desse conjunto de constatações e dos caminhos trilhados pelos sujeitos do campo do estado de MS, protagonizados por movimentos sociais, sindicais e pastorais, os dois Projetos ou Experiências foram historicizados e serão apresentados desta parte em diante.

3.2 Curso de Formação para Professores Rurais das Colônias Agrícolas, Acampamentos e Assentamento de Mato Grosso do Sul

As décadas finais do século XX representaram, para a educação do campo, o início de sua afirmação com a construção de projetos e políticas públicas específicas.

No estado de MS, à época da década de 1980, com o acirramento da luta pela terra, a presença de novos sujeitos sociais no campo provocou alterações no quadro societário, assim esses sujeitos melhor organizados exigiram respostas às demandas de educação nesse território rural, no entanto o poder público não as ofereceu. As respostas foram asseguradas, inicialmente, pelas ações dos próprios movimentos sociais e pastorais com a organização e posterior implementação do Curso de Magistério para professores rurais leigos.

A referida ação formativa foi realizada por meio do apoio de Organizações Não Governamentais – ONG's/associações cristãs europeias, como MISERIOR e Manos

Unidas³⁶ e com recursos advindos delas. Professores, militantes nos movimentos sociais rurais e pastorais, ajudaram a assegurar tal feito.

O Curso de Magistério iniciou-se em 1992 e trazia na organização da proposta de formação de professores a perspectiva da educação libertadora e contextualizada, consoante aos ensinamentos e ideias de Paulo Freire e da Teologia da Libertação.

O curso de habilitação para educadores leigos (Magistério de Férias) foi organizado em 04 (quatro) etapas intensivas. A primeira se realizou nos dias 04 de janeiro a 13 de fevereiro de 1993, a segunda de 12 a 31 de julho de 1993, com a participação de 57 educadores leigos, eleitos em 14 assentamentos. As etapas seguintes foram janeiro a fevereiro de 1994. Entre essas etapas de curso direto houve os períodos de ensino à distância, durante os semestres, o educador aluno continuava aprofundando os conteúdos e revendo sua prática por meio de encontros locais e atendimentos individualizados, contando com o apoio dos coordenadores pedagógicos (VARGAS, 2011, p. 51).

O Curso de Magistério, foi materializado por meio de duas entidades mantenedoras. O projeto foi protagonizado pela Comissão Pastoral da Terra, Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas, Assentamentos e Acampamento de MS – AECAMS e movimentos sociais do campo. Nas duas primeiras turmas, a mantenedora foi a Associação de Educação Católica – AEC (1993 a 1997) e nas duas últimas turmas a mantenedora foi o Centro de Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul – COAAMS/EFA (1998 a 2005).

Serão discutidos os dois projetos que conformaram a formação em nível de magistério de professores leigos do estado de MS, a partir de 1993: Projeto Experiência Pedagógica no Magistério com Metodologia Diferenciada e Regime Didático Especial – AEC – 1992/1993 e Experiência Pedagógica no Magistério – COAAMS, a partir de 1999.

3.2.1 Projeto Experiência Pedagógica no Magistério com Metodologia Diferenciada e Regime Didático Especial – AEC – 1992/1993

O curso de habilitação para educadores leigos foi organizado em quatro etapas intensivas de ensino direto e de ensino a distância. No intervalo entre as etapas, os professores cursistas aprofundavam os conteúdos, por meio de encontros locais e do

³⁶ Miserior é a obra episcopal da Igreja Católica da Alemanha para a cooperação ao desenvolvimento; Manos Unidas é uma ONG espanhola da igreja católica para o desenvolvimento.

atendimento individualizado, realizados por coordenadores pedagógicos-regionais que desenvolviam tais tarefas nos locais de moradia e de trabalho dos professores-cursistas.

As atividades presenciais³⁷ nas primeiras turmas foram realizadas na Casa de Formação São Vicente Palotti, vinculada à Arquidiocese de Campo Grande, localizada no bairro Pioneiros, na cidade de Campo Grande-MS. Esse espaço formativo foi garantido pela AEC para que as aulas ocorressem adequadamente, pois nele, além de salas próprias para realização de atividades escolares, havia alojamento, refeitório e área de lazer.

As aulas ocorreram nos três turnos consecutivos nos 15 dias do recesso escolar de julho e nos 40, 45 dias das férias de janeiro/fevereiro. Os professores participantes do curso, no restante do ano, ministravam aulas em suas escolas e/ou salas de aula de origem.

A Comissão Pastoral da Terra – CPT foi uma das entidades primordiais para a efetivação do curso de formação em debate. Ela foi criada em junho de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e realizado em Goiânia-GO.

A instituição foi fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões explorados, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam. Essa situação ocorria em diversas regiões do país, principalmente na Amazônia. A Pastoral da Terra assumiu desafios, inclusive aqueles relacionados a ajudar a promover formação em educação popular, e, no caso específico do estado de MS, também a escolarização de professores e de jovens camponeses.

A CPT, em Mato Grosso do Sul, surgiu e foi se expandindo por algumas regiões do estado como um espaço no qual o lavrador podia refletir, analisar sua realidade e a partir daí se organizar, ajudando-o a encontrar, criar o jeito de se organizar. Em 1978, constatando a necessidade de união e organização da classe campesina para lutar por seus direitos, juntos, agentes e lavradores, decidiram que o trabalho da CPT de ajudar os camponeses, era importante e deveria ser aprofundado (VARGAS, 2011, p. 3).

No meio da ampliação das políticas neoliberais e do agravamento da exploração e expulsão de trabalhadores do campo, novos sujeitos sociais no estado de MS entraram em cena e demandaram acesso aos equipamentos públicos, em meados da década de 1990.

³⁷ Duas turmas sob a vigência do PPP: Experiência Pedagógica no Magistério com Metodologia Diferenciada (1993), da AEC.

Essas forças contra-hegemônicas,³⁸ que atuavam no meio rural nos acampamentos, assentamentos recém-constituídos e também nas colônias agrícolas oriundas do período de colonização do governo Vargas³⁹, diante do número expressivo de professores rurais leigos, criaram o curso de formação:

A partir de 1992, constatou-se através de levantamento realizado pela Comissão Pastoral da Terra e Associação dos Educadores Rurais, o baixo índice de escolaridade dos professores e as dificuldades encontradas no exercício da profissão, como falta de material didático, orientação pedagógica, estrutura física, etc. A partir daí, iniciou-se um processo de discussão para encontrar formas para habilitar estes educadores, sem que para isso, precisassem abandonar suas comunidades (CENTRO DE ORGANIZAÇÃO E APOIO AOS ASSENTADOS DE MS, 1999, p. 2).

A conjuntura em que o Curso se materializou, à época, era não só crítica, mas também desafiadora em virtude do não oferecimento de cursos regulares de formação inicial para professores rurais, de dificuldades para a estruturação de formação específica, bem como devido ao crescimento expressivo de assentamentos rurais e o aumento da demanda por educação das séries iniciais nesses territórios.

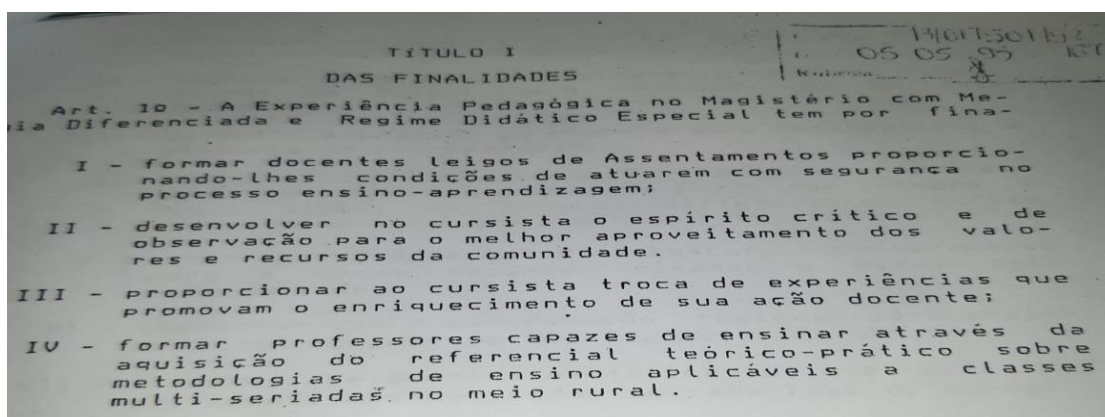
As duas primeiras turmas (1993 – 1997/98) se desenvolveram por meio do Projeto vinculado à Escola Padre Félix Zavatarro, da Associação de Educação Católica – AEC, Experiência Pedagógica no Magistério com Metodologia Diferenciada e Regime Didático Especial, de 1992, tendo como objetivos “Formar professores capazes de ensinar através de aquisição do referencial teórico-prático sobre metodologias de ensino aplicáveis a classes multi-seriadas (sic) no meio rural” (ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1993, p. 7).

O Projeto Político Pedagógico indicava os seguintes objetivos específicos:

³⁸ Comissão Pastoral da Terra, Fetagri, (etc), arquidioceses de Dourados e Jardim, especialmente na figura de seus bispos, não só transitavam nesses espaços para realizar estudos bíblicos à luz da Teologia da Libertação, como também promoviam formação política.

³⁹ Período da implantação da Colônia Agrícola de Dourados – CAND, em 1943, e outras pequenas iniciativas de colonização.

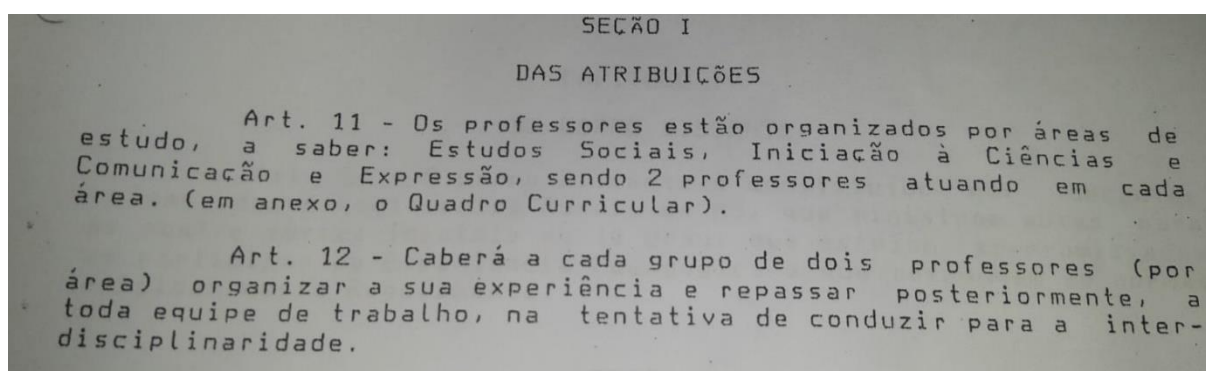
Figura 3 – Finalidades – PPP – AEC 1993



Fonte: Projeto Experiência Pedagógica no Magistério com Metodologia Diferenciada e Regime Didático Especial (AEC, 1993, p. 7).

O Curso trazia na sua formulação um desenho curricular de caráter mais coletivo, que propiciava a integração dos conteúdos. Os professores das áreas de estudo, agrupadas em duas disciplinas, faziam o planejamento e o apresentavam para as demais áreas/professores. O caráter integrador das áreas e dos conteúdos era um dos pressupostos teórico-metodológicos para dar conta da tarefa de formar professores para atuarem com mais qualidade em salas multisseriadas ou multianuais. Desse modo, os professores-formadores experienciavam/praticavam uma forma de integração de disciplinas/conteúdos que espelhava, minimamente, o trabalho dos professores-cursistas com as turmas multisseriadas.

Figura 4 – Das Atribuições dos Professores do Curso de Magistério



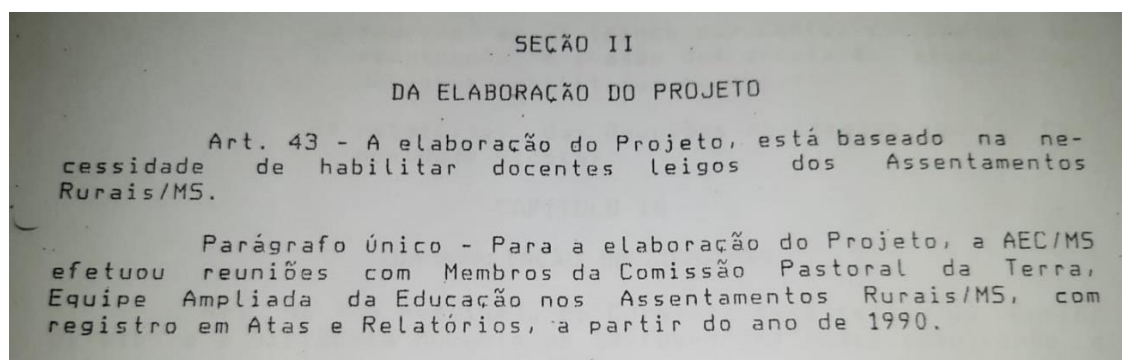
Fonte: Projeto Experiência Pedagógica no Magistério com Metodologia Diferenciada e Regime Didático Especial (AEC, 1993, p. 9).

Nas duas primeiras turmas, para o ingresso no Curso, exigia-se a comprovação mínima de escolaridade até a 6ª série do ensino fundamental e a diplomação em nível de 2º grau seria concedida após a conclusão do 1º grau. Tal flexibilidade denota a existência de professores leigos no efetivo trabalho educativo de 1ª a 4ª séries, sem formação, mínima em nível de ensino fundamental. O Projeto fazia a correta inclusão dos

professores, “adiando” a comprovação da conclusão do 1º grau. Oportunizou-se, assim, a reparação e inclusão histórica desses professores do território rural do estado de MS na atividade formativa em nível de magistério.

A proposta pedagógica inovou ao propor o seguinte: “[...] após a conclusão do curso será feita observação e acompanhamento dos habilitados para fins de coleta de dados visando a avaliação da Experiência” (AEC, 1993, p. 15). O Projeto, segundo a figura 5, evidenciava ainda que:

Figura 5 – Elaboração do Projeto



Fonte: Experiência Pedagógica no Magistério (AEC, 1993, p. 16)

Figura 6 – Matriz Curricular do Curso

ESCOLA "Pe. Felix Zavattaro"
Experiência Pedagógica no Magistério, com Metodologia Diferenciada e Regime Didático Especial
Carga Horária Total : 2.320 h/a
Carga Horária Diária (Ensino Direto) : 13 h/a
Turno: Matutino, Vespertino e Noturno
Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério de Pré-Escola e do Ensino de 1º Grau,
1ª a 4ª Série.

QUADRO CURRICULAR

Nº	DISCIPLINAS	1ª ETAPA		2ª ETAPA		3ª ETAPA		TOTAL
		1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	
01	Língua Portuguesa	50	50	20	30	50	70	250
02	Literatura	10	30	10	10	--	--	60
03	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	40	20	--	--	--	--	140
04	História	40	60	20	20	--	--	110
05	Geografia	30	30	30	20	--	--	110
06	Ensino Religioso	40	20	--	--	--	--	60
07	Matemática	60	40	40	50	30	20	240
08	Física	40	20	10	10	--	--	80
09	Química	--	--	20	40	20	40	120
10	Biologia e Programas de Saúde	--	--	--	--	20	20	50
11	Educação Artística	--	--	20	40	--	--	60
12	Sociologia da Educação	20	40	20	40	--	--	120
13	Psicologia da Educação	--	--	20	60	--	--	80
14	História e Filosofia da Educação	--	--	--	--	70	40	110
15	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	--	--	--	--	30	60	90
16	Didática	--	--	--	--	--	--	--
17	Recreação e Jogos	--	--	--	--	240	160	400
18	Metodologia do Ensino do Pré-Escolar à 4ª Série do 1º Grau	--	--	--	--	--	--	--
	SUB - TOTAL	400	310	240	390	460	420	2320
	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO							100
	TOTAL GERAL							2320

* Disciplinas não-reprobatória
* Os Conteúdos de Org. Social e Política do Brasil serão estudados nas Disciplinas de História e Geografia por serem a elas inerentes.
* A Educação Moral e Cívica será trabalhada como prática educativa, permeando todas as disciplinas do Curso.

Fonte: Experiência Pedagógica no Magistério com Metodologia Diferenciada e Regime Didático Especial (AEC, 1993).

Na leitura atenta do documento, nota-se uma saída criativa e bastante crível para dar conta das disciplinas impostas aos currículos das escolas a partir do golpe militar de 1964, como Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB. Na legenda da matriz curricular, informava-se que tais disciplinas/conteúdos seriam tratados nas disciplinas de História e Geografia “por serem a elas inerentes” (AEC, 1993).

A cópia da ata de criação da Escola Padre Félix Zavattaro, de 1992, disponibilizada a seguir, registra a fundação da escola e identifica os sujeitos envolvidos, professores e membros eclesiais da igreja católica, como o Irmão Verno José Gustavo Weiss.

Figura 7 – Ata de criação da Escola Pe. Félix Zavattaro

CARTÓRIO DO 4.º OFÍCIO
José Eduardo Rolim
Campo Grande, - MS.

ATA Nº 147

Aos vinte e oito dias do mês de agosto de um mil novecentos e noventa e dois, reuniram-se na Sede da AEC/MS, a Diretoria e alguns associados, para juntos fundarem a Escola da Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul. A Escola inicialmente, funcionará para manter o Projeto Pedagógico de Habilitação para Magistério de Professores Leigos dos Assentamentos/MS, a nível de 2º Grau. Esse Projeto será em forma de Ensino Direto e à Distância, cujo funcionamento ficará na dependência da Aprovação do Egrégio Conselho Estadual de Educação. O espaço físico para as atividades docentes do Projeto, no Ensino Direto, será na Escola de Educação Pré-Escolar e do 1º Grau "Antônio Luiz Pereira", através de Convênio. Por indicação e aprovação dos presentes, a Escola será denominada: Escola de 2º Grau "PE. Felix Zavattaro". Competirá à Diretoria da AEC/MS a montagem do Processo, solicitando a Autorização da Escola, bem como outras medidas que se fizerem necessárias para o posterior funcionamento da mesma. A reunião foi iniciada com uma oração proferida pela Presidente e foi encerrada com outra oração proferida pelo Irmão Verno. Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a reunião, do que para constar, eu Shirley de Campos Widal Caballero, Secretária "ad hoc", lavrei a presente Ata, que vai por mim e pelos demais, assinada.

Shirley de Campos Widal Caballero
Marilena Dias Barreto dos Reis
Zaira Fátima Lopes Chaves de Figueira
Izaura Maria Moura Campos
Verno José Gustavo Weiss
Cleusa Luiza Manicardi Trentin
Benjamim Pádoa
Eunice Conceição
Luiza da Rocha Vieira

CARTÓRIO DO 4.º OFÍCIO
José Eduardo Rolim
CARTÓRIO DO REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS JURÍDICAS
E REGISTRO DE CONTRATOS COM RESERVA DE DO
DOCUMENTO APRESENTADO E PROTOCOLADO
LADO SOB Nº. 83.543
LIVRO A 5.º E REGISTRADO SOB Nº. 8.079 NO LIVRO 4
CC DOC 83
CAMPO GRANDE (MS),
27 de 11 de 1992

Fonte: Experiência Pedagógica no Magistério (AEC, 1993).

Na ata, destacava-se que o Projeto em discussão seria objeto de análise e posterior aprovação do Conselho Estadual de Educação do estado do MS. Tal registro revela a especificidade da criação de uma escola para ofertar exclusivamente o Curso de Formação de professores leigos dos assentamentos do estado de MS.

O Curso promoveu formação em nível médio para o magistério de 1ª a 4ª séries. Realizadas por meio da metodologia denominada Ensino Direto e Ensino a Distância, as aulas do ensino direto eram ministradas nos períodos das férias escolares dos professores rurais, em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Os períodos concentrados nas férias escolares oportunizavam e garantiam a participação e a permanência dos trabalhadores das escolas rurais dos assentamentos, acampamentos e colônias agrícolas do estado de MS durante toda a formação.

3.2.2 Experiência Pedagógica no Magistério – COAAMS – 1999

O Curso foi realizado de 1992 a 2005 e contava com quatro turmas, tendo aproximadamente 180 professores formados em nível de Ensino Médio com habilitação de 1ª a 4ª séries, sendo que a certificação ficou sob a responsabilidade, nas duas primeiras turmas, da Escola Padre Félix Zavatarro, criada pela Associação de Educação Católica – AEC; as duas últimas estiveram sob responsabilidade da recém-inaugurada Escola Família Agrícola⁴⁰ –EFA.

Para a materialização da formação, estabeleceu-se, via Secretaria de Estado de Educação, a cedência e/ou contratação temporária dos professores das diversas áreas do conhecimento. Alguns docentes foram disponibilizados/cedidos com carga horária de 40 horas⁴¹ semanais para o curso, que inicialmente contou com o efetivo trabalho de professores voluntários, que disponibilizaram parte do seu tempo livre, aos finais de semana e nas férias escolares, para realizarem/ofertarem a formação e escolarização desses profissionais da educação rural do estado de MS.

⁴⁰ A presente pesquisa tratará da EFA Rosalvo da Rocha Rodrigues – Curso Técnico em Agropecuária, no próximo capítulo.

⁴¹ A professora de História, Irmã Olga Manosso, professora concursada da rede estadual de MS, era agente voluntária da Comissão Pastoral da Terra – CPTe, além das aulas, coordenava o curso; Sirlene Augusto Lopes era professora e coordenadora do curso; Rosalvo da Rocha Rodrigues mais tarde (1996) iria se tornar o diretor da Escola Família Agrícola e, a partir de 2005, a EFA carrega o seu nome em reconhecimento ao trabalho realizado pela educação rural/campo do estado de MS.

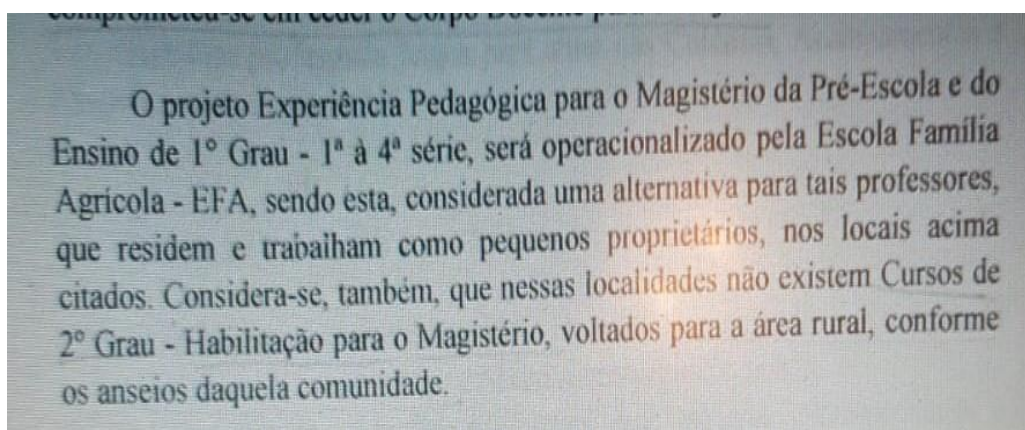
O Curso de Magistério, na segunda e terceira turmas, foi operacionalizado pelo PPP – Experiência Pedagógica no Magistério na EFA, a partir de 1998. Nesse sentido, nas definições iniciais do curso asseverava-se que:

O trabalho pedagógico que os professores leigos do Curso “Habitação Específica de 2º Grau para o Magistério da Pré-Escola e o Ensino de 1º Grau-1ª a 4ª série”, desenvolverão, partir do ingresso no referido Curso, será baseado na relação homem/terra, sendo que todos os conteúdos devem ser organizados de forma a atender essa especificidade (COAAMS, 1999, p. 3).

A definição de atendimento às especificidades homem/terra exarada, logo nas palavras iniciais reforçava o compromisso com a educação contextualizada pretendida.

A terceira e quarta turmas⁴² realizaram as atividades formativas na Escola Família Agrícola, localizada na Comunidade Tia Eva, no bairro Jardim Seminário, em Campo Grande-MS.

Figura 8 – Projeto Experiência Pedagógica – COAAMS

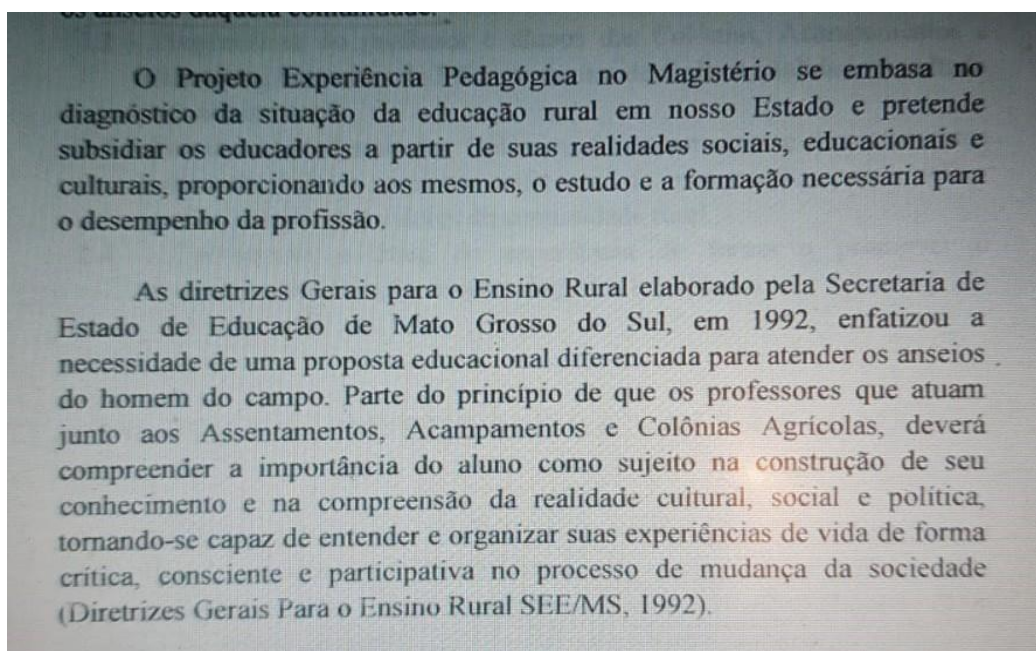


Fonte: Experiência Pedagógica no Magistério (COAAMS, 1999, p. 3).

O PPP materializado na Escola Família Agrícola explicitava que não havia, naquele período, cursos formativos voltados para a área rural, portanto esse Projeto se apresentava como uma alternativa para muitos professores rurais. Essa situação revela mais uma faceta da organização educacional do estado de MS: inexistência de políticas públicas de formação de professores rurais. O Projeto previa um diagnóstico no qual argumentava que:

⁴² Duas turmas, sob a vigência do PPP: Experiência Pedagógica no Magistério (1999) da EFA – COAAMS.

Figura 9 – Projeto Experiência Pedagógica – diagnóstico



Fonte: Experiência Pedagógica no Magistério (COAAMS, 1999, p. 03).

O trecho selecionado por meio da figura 9 evidencia que o curso tinha como propósito contribuir para que o professor-cursista pudesse compreender e tratar o aluno do campo como sujeito de direitos e interpretar a realidade social de maneira crítica e consciente no que diz respeito ao seu papel fundamental no processo de mudança social.

O curso estava organizado em duas etapas:

- A) Presencial, no ensino direto – as atividades formativas eram realizadas na EFA em três turnos – matutino, vespertino e noturno;
- B) A distância – nesta etapa os professores leigos realizavam as tarefas relacionadas às disciplinas cursadas durante o ensino direto/presencial. Nesse período do ensino a distância, coordenadores do curso realizavam “visitas” de acompanhamento de estágios, bem como faziam reuniões pedagógicas nas escolas dos assentamentos, colônias e acampamentos das diversas regiões do estado, notadamente sul, sudoeste, pantaneira e leste do estado de MS, locais de onde os professores cursistas eram oriundos.

O Projeto de formação contava com diversos objetivos específicos, tais como reconhecer e aproveitar os valores das comunidades rurais e também:

2.1 – Minimizar a evasão e a repetência do alunado nas escolas das escolas das Colônias, Acampamentos e Assentamentos rurais de MS.

2.2 – Proporcionar ao professor e ao aluno das Colônias, Acampamentos e Assentamentos rurais de MS, um ensino de melhor qualidade e voltado para o meio rural.

2.3 – Formar no professor das Colônias, Acampamentos e Assentamentos rurais de MS, o espírito crítico e de observação para melhor aproveitamento dos valores das comunidades rurais.

2.4 – Oportunizar a troca de experiência de forma a promover o enriquecimento da ação docente daquelas localidades. (1999, p. 4).

Tais objetivos, contidos na Experiência Pedagógica no Magistério, traduziam a consonância com as pedagogias libertadoras, especialmente de Paulo Freire, pois uma das premissas básicas da educação libertadora reside em apoiar-se na realidade dos educandos e nas determinações históricas da classe trabalhadora.

Nesse sentido, Saviani destaca que Paulo Freire colocou os “[...] avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite” (2019, p. 335).

A metodologia de ensino do Curso Experiência Pedagógica no Magistério era composta de:

- a) Ensino Direto: ministrado em horários integral nos períodos matutino, vespertino e noturno em regime de internato, durante os períodos de férias e recessos escolares;
- b) Ensino a Distância: desenvolvido pelos cursistas em seus respectivos locais de trabalho, acompanhados pelos professores e coordenadores regionais, compreendendo atividades de leitura, pesquisa, análise e produção de textos propostos pelos professores das diversas disciplinas do currículo, e outros indicados pelos cursistas, segundo as especificidades de suas regiões (CENTRO DE ORGANIZAÇÃO E APOIO AOS ASSENTADOS DE MS, 1999, p. 8).

A metodologia do curso assegurava que os professores do meio rural do estado de MS fizessem parte da formação, pois as atividades “diretas”/presenciais eram realizadas nos meses de férias escolares, fato que contribuía e facilitava seu acesso e sua permanência.

Os professores pertenciam às regiões rurais dos municípios de Corumbá, Anastácio, Novo Horizonte do Sul, Nioaque, Bodoquena, Dois Irmãos do Buriti, Itaquiraí, Dourados, Nova Alvorada do Sul, Rio Brilhante, Sidrolândia, Bonito, Bela Vista, Jateí e Jaraguari.

As atividades do ensino a distância⁴³, segundo o Projeto do Curso, eram realizadas por meio de tarefas e trabalhos sobre os conteúdos das disciplinas estudadas na etapa do ensino direto. Um traço bastante importante nessa estrutura metodológica era o acompanhamento pedagógico dos coordenadores aos cursistas nas suas comunidades de origem. Os coordenadores pedagógicos regionais e alguns membros dos movimentos sociais eram responsáveis por essa atividade integrante da formação dos professores leigos.

A assistência e o reforço eram realizados por meio de visitas às comunidades desses professores leigos e da realização de reuniões pedagógicas e de pequenos seminários de formação política nas localidades de origem dos professores cursistas. Tais definições e metodologias faziam parte do percurso formativo. A participação nesses eventos e reuniões eram obrigatórias e compunham os instrumentos de avaliação para progressão nas etapas do curso de formação.

No estágio supervisionado, cada professor cursista recebia pelo menos uma visita de acompanhamento da regência em sala de aula com vistas à avaliação e à orientação metodológica e pedagógica, caso necessário. Era assim definido:

O Estágio Curricular Supervisionado será feito nas escolas onde reside e trabalha o professor-cursista e não pode ser realizado na mesma sala em que o cursista estiver atuando como regente, exceto quando no local existir uma única turma multi-seriada (CENTRO DE ORGANIZAÇÃO E APOIO AOS ASSENTADOS DE MS, 1999, p. 11).

A maioria das escolas e/ou salas em que atuavam esses professores-cursistas eram: salas multisseriadas e unidocentes (para essas escolas ou salas de aula, geralmente o professor era responsável não só pelas atividades de ensino e aprendizagem, mas também pela alimentação/merenda dos estudantes, limpeza e organização da sala/escola). O estágio de precarização das condições de trabalho desses professores revela o descompromisso estatal com educação do meio rural e com seus trabalhadores nesse momento histórico.

Essa situação de exploração/precarização aumentava em todo mundo, uma vez que “[...] novas correntes de pensamento se expandiram num contexto do capital de caráter monopolista e financeiro que intensificou a exploração dos trabalhadores, tanto

⁴³ Ensino a Distância correspondia a atividades planejadas pelos professores do curso a serem executadas pelos professores-cursistas durante o restante do ano.

nos países capitalistas centrais, como nas regiões de estágio menos avançados”. (RODRIGUEZ, 2014, p. 131-132).

Na proposta pedagógica de formação, foi possível identificar resistências e lutas travadas pelos trabalhadores do campo e os sujeitos sociais que se movimentavam nos períodos citados.

[] “é importante analisar as lutas de classes que se trava no momento histórico em que se desenvolvem o referencial da pós-modernidade, no contexto de mundialização da economia e da globalização da cultura ocidental. O método materialista histórico permite evidenciar esse processo, no qual a linguagem atua como um sistema catalizador do poder e se torna um agente que desloca a realidade, dando um conteúdo ideológico que oculta a verdade, excluindo a história e o conhecimento científico. O discurso atua como um factótum totalizador que distorce a realidade para promover a verdade da classe dominante.”. (RODRIGUEZ, 2014, p. 135).

No período, o avanço das teorias e práticas neoliberais ganhavam força e o Brasil, sem ter passado pela experiência do Estado de bem-estar social, se lançava ao jugo do estado mínimo. Sendo assim, com a quebra de paradigmas e do fetichismo do estado mínimo, tais propostas pedagógicas se realizaram e trouxeram para o centro político pessoas reais, com desafios concretos e urgentes. Dessa maneira, esses sujeitos deixaram de ser números, gráficos e letras. Em corroboração a tal formulação, Rodríguez afirma que:

Com o aumento dos programas neoliberais, inclusive na educação “o fetichismo é mais importante que reconhecer a existência de problemas como a pobreza e as desigualdades sociais. O real apresentado mediante indicadores e discursos que se manipulam e escondem as verdadeiras contradições da sociedade (RODRIGUEZ, 2014, p. 132).

Além das disciplinas, os cursistas participavam de atividades extra-curriculares e de agendas culturais organizadas pelos professores-cursistas, como a Noite Cultural⁴⁴. Na Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues, situada no Assentamento São Judas Tadeu, município de Rio Brillhante, encontra-se o arquivo com o registro dessas atividades.

⁴⁴ Atividade que envolve diversas manifestações culturais: teatro, poesia, música, socialização da produção do campo e danças.

A formação de professores leigos não só garantiu a escolarização destes, mas também promoveu formação contextualizada e proporcionou que professores rurais se integrassem, via concurso público, à carreira do magistério em seus respectivos municípios de origem:

Josué também nos relata como era o curso magistério de férias: E, nas férias, no mês de junho, de julho, a gente ia pra Campo Grande, e dava continuidade nas aulas, e fazia trabalhos que eram trabalhos que valiam como provas, aqui no assentamento, durante este intervalo que a gente tava ministrando aula no assentamento. E nisso, fiz, durante 3 anos, um curso do magistério, terminei em 94. O importante é que com a conclusão do curso de magistério de férias foi possível concorrer ao concurso na rede municipal de educação e Josué foi aprovado e valorizado também financeiramente, como nos confirma: Em 94, no decorrer desse processo do estudo, eu consegui prestar concurso na prefeitura. Na época eu não tinha concluído o magistério, eu fiz o concurso pra Regente Auxiliar, como eram chamados, como recebia o nosso salário como Regente Auxiliar, e na época dava menos de um salário mínimo. A gente não era professor formado, né, não tinha formação. Fiz o concurso, passei, após ter terminado o magistério, entrei com o certificado, e passei a ser reconhecido como professor de magistério. Trabalhei mais um tempo, de 94, trabalhei uns seis, sete anos, como professor de magistério. Na época nós tínhamos feito um compromisso, com a é... com o pessoal do magistério de férias, que quem quisesse o magistério, ia continuar dando aula, e militando no assentamento, era um compromisso que a Irmã Olga cobrava da gente e, no caso, era uma ideologia que a gente tinha de [estar] tentando melhorar, né, a trajetória, a questão da luta e a educação do assentamento (VARGAS, 2011, p. 95).

Desde uma perspectiva histórica, a educação do campo no estado de MS deu-se por meio das ações da movimentação dos trabalhadores rurais sem-terra acampados, assentados, e pelo trabalho específico da Comissão Pastoral da Terra – CPT junto a esses trabalhadores. Nessa esteira, a criação e a implementação do Curso de Magistério Rural pode ser considerada como o marco inicial da educação diferenciada do campo no estado de MS, dado que apresentava em seu Projeto (Experiência Pedagógica no Magistério) os seguintes princípios:

- A) Educação contextualizada;
- B) Garantia de direito à educação;
- C) Educação para a classe trabalhadora;
- D) Garantia da permanência no meio rural: O curso era realizado em etapas distintas: Ensino Direto (nas férias escolares) e Ensino a Distância. Essas etapas se complementavam com o acompanhamento dos cursistas em seus

locais de trabalho e permitia que professores/trabalhadores não se desvinculassem do seu *locus* de ofício;

E) Educação libertadora;

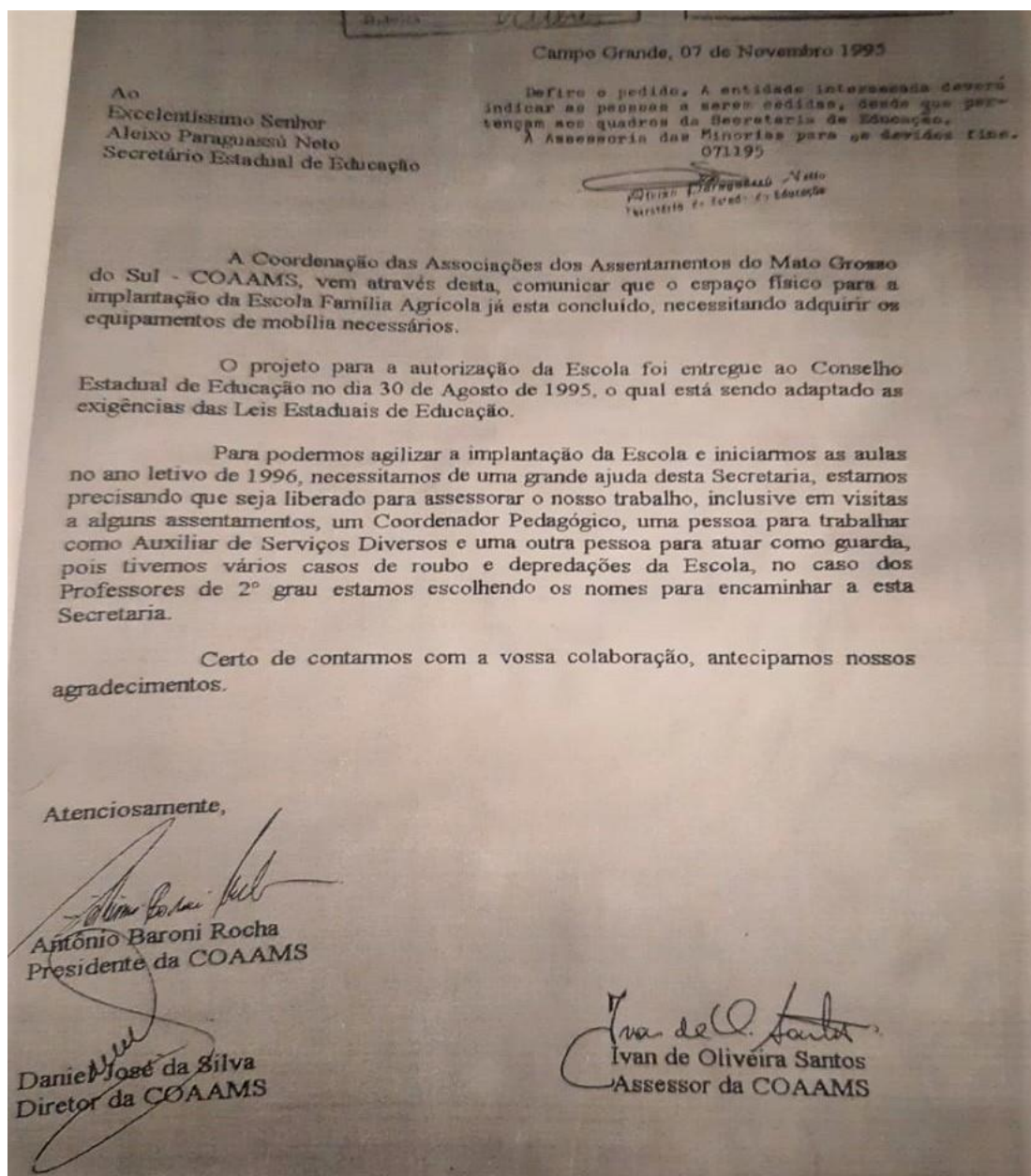
F) Valorização dos sujeitos do campo.

Agricultores em movimento realizaram ações fundamentais e inovadoras, bem como se relacionaram, sem abrir mão de suas bandeiras de lutas, com as forças políticas do executivo sul-mato-grossense, que, à época de 1999, possuía um governador do PMDB. Esse governo manteve algumas especificações históricas da luta contra a ditadura militar⁴⁵ e o direito público como horizonte das políticas de governo. Registre-se que o secretário de estado de educação, à época, era Aleixo Paraguaçu Neto, ex-juiz, negro e importante defensor das causas sociais.

No documento endereçado ao Secretário, conforme cópia disponibilizada a seguir, os agricultores assentados, membros da diretoria da COAAMS, Antônio Baroni Rocha e Daniel José da Silva, solicitavam a liberação de um professor, nesse caso, o professor concursado da SED, Rosalvo da Rocha Rodrigues, para coordenar as atividades relativas à escola recém-fundada em 1995.

⁴⁵ Wilson Barbosa Martins foi um dos 10 governadores eleitos em 1982, na primeira eleição democrática pós golpe civil-militar de 1964 e eleito novamente em 1995.

Figura 10 – Ofício COAAMS – Secretário de Estado de Educação – liberação coordenador da EFA



Fonte: Centro de Organização e Apoio aos Assentados de MS, 1999 s/d.

Reforçar a configuração do cenário político do estado de MS e destacar alguns agentes públicos mais afeitos à perspectiva democrática não significa deixar de lado a materialidade histórica em que se assentava o estado de MS, a base latifundiária e as disputas políticas e de visão de mundo existentes.

Outrossim, no período, a correlação de forças se apresentava mais favorável à classe trabalhadora, proporcionando alguns avanços, como a realização de convênios para cedência de professores para o efetivo trabalho na EFA com camponeses assentados. Nesse sentido e não sendo possível ignorar as relações sociais e políticas que se

materializam no devir da história, a compreensão que se segue proporciona situar as relações históricas relatadas nesta seção:

Entretanto, o materialismo histórico-dialético tem por objeto de estudo a compreensão e a transformação da sociedade na qual o homem vive. Sendo assim, não é possível considerar o conhecimento sem a existência dos outros. Ou seja, o materialismo filosófico fomenta a apropriação social do conhecimento historicamente produzido (RODRIGUEZ, 2014, p. 117).

As especificidades contidas na Experiência Pedagógica no Magistério, sistematizadas nesta seção, coadunam-se com as propostas metodologias e pedagogias de esquerda, no entendimento apresentado por Saviani (2019) e se pautam na esperança como horizonte político e filosófico. Esses aspectos sistematizados acima são instituintes e instituidores dos processos que culminaram na caracterização da educação do campo, nas suas definições e em seus marcos regulatórios.

3.3 Escola Família Agrícola – Curso Técnico em Agropecuária para filhos e filhas dos assentados de MS

O estado de MS, na década de 1990, como já assinalado no presente trabalho, estava alicerçado na grande propriedade, na agricultura e na pecuária extensiva, o que acarretava diversas consequências para o território rural. Para se realizar o monocultivo extensivo, lançava mão do uso de agrotóxicos e da exploração dos recursos naturais e dos trabalhadores em consonância com o modelo capitalista/neoliberal em expansão. Assim:

Depois de várias décadas de vigência dessas concepções educacionais, econômicas e políticas de índole individualista e liberal, se observa um panorama devastador da base material da sociedade capitalista. O meio ambiente está ameaçado, se aprofundam as desigualdades sociais e regionais, tanto em nível nacional como internacional. E o discurso de modernização da sociedade acabou sucumbindo nos últimos tempos com a crise econômica global que eclodiu em 2008 nos Estados Unidos precisamente um dos países que, no final de 1970, promoveu a reestruturação produtiva (RODRIGUEZ, 2014, p. 132 -133).

Os governos autoritários do período da ditadura civil-militar incentivaram e patrocinaram a produção do agronegócio burguês em grandes extensões de terras, de tal modo que regiões inteiras do estado sofrem com processos de desertificação causados pelo monocultivo de eucalipto para a produção de celulose, na região leste do estado de

MS, em que se encontram os municípios de Três Lagoas, Ribas do Rio Pardo, Água Clara, entre outros. O esgotamento do solo foi patrocinado pelo Estado brasileiro, por meio de projetos de desenvolvimento do período ditatorial, a partir da década de 1970⁴⁶.

Nessa conjuntura efetuou-se a criação e a implementação da Escola Família Agrícola – EFA, em 1995, por meio da ação de trabalhadores do campo e movimentos sociais, sindicais e pastorais.

Ao examinar o processo de construção da EFA em Mato Grosso do Sul, verificou-se que as escolas desse modelo foram inspiradas nas *Maisons Familiales Rurales* francesas (1935) e nas Escolas Famílias Agrícolas do Espírito Santo (1969).

Na França, em meados da década de 1930, camponeses iniciaram uma proposta de educação rural junto à casa paroquial e, a partir dessa ação, a experiência se consolidou e se expandiu para diversos países, inclusive para o Brasil, inicialmente para o estado do Espírito Santo, em 1969. Zamberlan (2003), conta a história da criação da primeira *Maison Familiale Rurale*, de maneira quase poética.

O texto em questão aponta que, a partir da negativa de um dos jovens da região em se mudar para a cidade para dar continuidade aos estudos e do diálogo entre o pai desse jovem e o pároco da localidade, a saída encontrada foi a de se oferecer, em uma semana por mês, “aulas” na casa paroquial para os jovens da região.

Após o início dessa ação formativa, outros jovens se agregaram a esse espaço de formação. Outrossim, importa registrar o diálogo entre o agricultor e o pároco da localidade, pois este revela as condicionantes que possibilitaram a materialização da primeira *Maison Familiale Rurale*, na França:

_Yves não quer ir à escola superior. É uma desgraça, porque aos doze anos ainda não acabou de se formar.

– Nem tudo está perdido. Existem outras escolas - disse o pároco. Escolas do Estado, Escolas Livres, a Escola de Marmande, por exemplo.

– Sim, tudo isso está muito bem para formar as pessoas da cidade, mas não para formar agricultores.

– Existem as Escolas de Agricultura; existe uma em Fazanes, a trinta quilômetros de tua casa.

⁴⁶ “Durante a década de 70 a indução à industrialização vinculada à agropecuária foi intensificada por meio dos Planos Nacionais do Desenvolvimento I (1972-1974), II (1975-1979) e III (1980-1985), e auxiliada por programas locais, num processo de desconcentração da produção industrial para o interior do país, com o intuito de planejar um desenvolvimento nacional com distribuição de renda (ABREU, 2011)” (FAGUNDES et al., 2017, p.118-119).

- Quantos agricultores autênticos - prosseguiu Jean Peyrat - você tem visto sair da Escola de Agricultura? Além disso, é muito cara. Sempre acontece igual conosco: ou instruir-se, abandonar a terra e seguir desenganados, ou não abandonar a terra e continuar ignorantes por toda vida.
- Existem também cursos por correspondência...
- Isso não é mais que um paliativo que não resolve o problema.
- Mas então, e se eu mesmo fizer o trabalho?
- Ele sozinho vai se aborrecer, o remédio seria pior que a doença.
- E se encontrar outros?
- Então encontre outros, senhor padre, meu filho será o primeiro (ZAMBERLAN, 2003, p. 27).

Destacar a perspectiva quase poética da narração do início da Pedagogia da Alternância na França não significa esquecer que naquela década os pequenos agricultores franceses enfrentavam diversos problemas socioeconômicos:

As iniciativas da SCIR ocorrem numa complexa época da história européia; período pós 1ª guerra mundial; de total destruição da Europa; de efervescências das idéias liberais contra as idéias nacionalistas e das idéias socialistas contra os liberais capitalistas; o pensamento social Cristão “conciliador”. Na verdade, os atores sociais, agricultores, lideranças que estão envolvidos nos movimentos que estamos tratando eram praticamente todos ligados ao pensamento social e às propostas da democracia Cristã. É no bojo desses movimentos sociais rurais que surge a MFR ou Escola da Família Agrícola. (BEGANAMI, 2003, p. 23).

Queiroz (2004) explicita a história do início da Pedagogia da Alternância na França, caracterizada como um sistema de internato combinado com o convívio da família e a agricultura:

Assim, em 21 de novembro de 1935, quatro jovens agricultores - Edouard Clavier, Lucien Callewaert, Paul Calewaert e Yves Peyrat – iniciaram o primeiro ano de uma experiência nova em Sérignac-Péboudou, sob a orientação do padre Granereau. Esta experiência foi marcada pela prática daquilo que propunha o estatuto da Seção de Aprendizagem Agrícola do SCIR, ou seja: “combinação de internato, contato permanente com a família e estadia no meio social” (art. 3), “responsabilidade das famílias, tanto na manutenção” (art. 8) “quanto na gestão” (art.12) e “acompanhamento” (art. 9) (QUEIROZ, 2004, p. 67).

Em 1969, no Brasil, as Escolas Famílias Agrícolas começaram a ser implementadas no estado do Espírito Santo sob a coordenação do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo – MEPES. As três primeiras EFAs se localizavam nos municípios de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Olivânia.

A partir dessas primeiras experiências, as EFAs expandiram-se por todo o Brasil. No estado de MS, a primeira, objeto de estudo nessa pesquisa, começou a ser construída em 1995, em Campo Grande, sob a direção da Coordenação de Apoio aos Assentados de MS – COAAMS.

Com o acirramento da luta pela terra em MS, a partir de 1980, sobreveio a implementação de Projetos de Assentamentos em diversas regiões do estado. Nesses territórios, os agricultores familiares melhor organizados e com acesso ao crédito rural iniciavam atividades produtivas nos seus respectivos lotes, assim, buscavam assistência técnica especializada para a agricultura de porte familiar, porém não encontraram apoio do poder público.

A assistência técnica era oferecida por órgãos oficiais como a Empresa de Pesquisa, Extensão Rural e Regularização Fundiária – EMPAER. Nesse órgão, a maior parte, senão a totalidade das pesquisas e técnicas desenvolvidas, serviam aos grandes proprietários, ao agronegócio e se assentava na prescrição de agrotóxicos para o manejo na agricultura. Esse era o cenário do pós-guerra, com a chamada Revolução Verde, que ao cabo de maiores explicações significou:

Conceitualmente, a Revolução Verde é considerada como a difusão de tecnologias agrícolas que permitiram um aumento considerável na produção, sobretudo em países menos desenvolvidos, que ocorreu principalmente entre 1960 e 1970, a partir da modernização das técnicas utilizadas. Embora tenha surgido com a promessa de acabar com a fome mundial, não se pode negar que essa revolução trouxe inúmeros impactos sociais e ambientais negativos (OCTAVIANO, 2010, p. 1).

Uma das saídas encontradas foi a criação de uma escola técnica rural e essa ação ocorreu a partir do trabalho da Comissão Pastoral da Terra, de alguns técnicos da EMPAER e SED, afeitos à agricultura familiar e à atuação de professores progressistas que militavam como voluntários na Comissão Pastoral da Terra e noutros movimentos sociais e sindicais do campo.

Mediante a instalação da Escola Família Agrícola – EFA, esses sujeitos sociais criaram condições de realização de educação formal para jovens do campo e, como afirma Ribeiro (2002, p. 126), fizeram “[...] educação para além da cidadania burguesa”, e o mais importante: ampliaram horizontes para os jovens e para a educação do campo, bem como para as comunidades rurais do estado de MS:

Nesse movimento, em que as camadas populares criam novas formas de produzir, de conviver e de educar-se, gestam-se também novos conceitos, nos quais o conteúdo, marcado pelas práticas de cooperação e de solidariedade, projeta a emancipação social em sentido mais amplo do que o proposto pelos princípios abstratos de liberdade e de igualdade, ampliando-se, assim, o horizonte da educação para além da cidadania burguesa (RIBEIRO, 2002, p. 125-126).

O estado de Mato Grosso do Sul, nesse período, paradoxalmente⁴⁷ era uma das poucas unidades da federação que não possuía uma escola agrotécnica federal. Diante de tal cenário, conforme aponta o PPP da Escola/Curso, agricultores assessorados pela CPT, iniciaram o processo para a construção de uma escola que pudesse formar jovens camponeses. Nessa esteira, Assunção (2021) explica que:

A aproximação definitiva entre os dirigentes do COAAMS e CPT surge com a atuação da professora da Rede Estadual de Ensino e religiosa, Irmã Olga Manosso, Agente Pastoral da CPT. No diálogo a agente da Pastoral traz informações sobre a Pedagogia da Alternância, as experiências das escolas em Alternância do Estado da Bahia e Espírito Santo, que existiam com participação de famílias camponesas em todo o processo educativo, em que formavam profissionais técnicos do e no campo naqueles estados. Para conhecimento e troca de experiências sobre a educação em Alternância realiza-se outra viagem, agora uma comitiva de observadores composta de três militantes (um dos diretores da COAAMS – Daniel da Silva e dois Agentes da CPT – Ivan de Oliveira e Valdevino Santiago), viajaram até a EFA de Olivânia, no Espírito Santo. Ocasão em que realizaram entrevistas, gravaram depoimentos de professores, diretoria, educandos e pais. Conheceram a metodologia e trouxeram como aporte modelos de currículo e de projeto político-pedagógico. A aproximação permitiu aos demais colaboradores da COAAMS e CPT a percepção de que a metodologia poderia ser introduzida no MS (ASSUNÇÃO, 2021, p. 206).

⁴⁷ MS estado eminentemente agrário, com a economia assentada na agropecuária, não tinha um centro educacional federal técnico. Somente no governo de Luís Inácio Lula da Silva foi construído e inaugurado o Instituto Federal de Educação Tecnológica. Isso reforça o atraso das nossas elites rurais, seja no trato das atividades produtivas, seja para a educação da classe trabalhadora como apontado neste trabalho.

Na Ata da Assembleia de fundação da Escola Família Agrícola, de 18 de maio de 1995, em destaque nesta seção, os agricultores, representantes de diversos assentamentos, votaram por unanimidade na criação da Escola nos termos da Pedagogia da Alternância:

Figura 11 - Ata de Fundação da Escola Família Agrícola -1995 (primeira página)

Ata da Assembleia Geral Extraordinária da
Coordenação dos Associações dos Assentamentos
do Mito Grosso do Sul.

Cos dezeto dias do mês de Maio de mil
trezentos e Noventa e cinco, o Poder do COAAMS -
Coordenação dos Associações dos Assentamentos do Mito
Grosso do Sul, reuniram-se em Assembleia Geral
Extraordinária, em sua 3ª convocação, em sua sede
localizada a Rua do Seminário 34, Bairro Novo
Luz de Lencóia, para discutir assuntos refe-
rentes a criação da Escola Família Agrícola, a
aprovação do Projeto Pedagógico, definindo de atender
mente a outros. O objetivo da Assembleia Geral
foi feito pelo Presidente do COAAMS, Senhor Antonio
Baroni Rocha, que convidou o Sr. Daniel José
de Silva, como secretário eleito para secretariar esta
Assembleia, em seguida foi feito uma auto-apre-
sentação dos presentes. Iniciou-se o trabalho com o relato
do Senhor Rosalvo Rodrigues, da Comissão Pastoral da
Terra do Região de Dourados sobre o histórico do
COAAMS e os objetivos por que foi criada a entidade,
explicando a proposta de criação da Escola Família
Agrícola, qual o seu objetivo e a importância de sua
existência, que não só de convívio com o
meio ambiente de Campo Grande, compreendendo uma área
de 9,0 hectares, onde vai ser implantado projeto de Refor-
ço, tanques de peixes e criação de galinhas, para
auto-sustentação da Escola, e a grande importância que
em este projeto, de formar filhos de Assentados a nível
e 1º grau e Agro-técnicos, para melhorar o produto agri-
cola em suas propriedades e que, estes, depois estes
podem permanecer junto com a sua família no
assentamento, explicando-se também o regime de al-
ternância no qual o aluno não perde o convívio

Fonte: COAAMS – Arquivo da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues

Na reunião da COAAMS para a criação da Escola Família Agrícola, foram escolhidos os seguintes assentamentos para dar início à primeira turma do Curso Técnico em Agropecuária: Sumatra (Bodoquena), Marcos Freire (Dois Irmãos do Buriti), Monjolinho (Anastácio), Novo Horizonte (Novo Horizonte do Sul)⁴⁸, Padroeira do Brasil (Nioaque), Retirada da Laguna (Guia Lopes), Jatobá (Paranhos), Casa Verde (Nova Andradina), Campo Verde (Terenos), Projeto de Assentamento Nova Alvorada- PAN (Nova Alvorada do Sul), Bataiporã e Sonora (CENTRO DE ORGANIZAÇÃO E APOIO AOS ASSENTADOS DE MS, 1995, p. 7-8).

No exame do documento de criação da Escola, foi possível entrever o processo e verificar o protagonismo dos agricultores e das entidades ligadas à agricultura familiar camponesa. Ao final da referida ata, as assinaturas do presidente da COAAMS e dos presentes na reunião em questão são seguidas pela indicação do assentamento a que pertenciam: Novo Horizonte, Indaiá, Padroeira do Brasil, Nova Esperança, Casa Verde, Capão Bonito, Marcos Freire e Monjolinho, além de representação da Cooperativa dos Assentamentos da Região de Jardim – COARJ e AECAMS (CENTRO DE ORGANIZAÇÃO E APOIO AOS ASSENTADOS DE MS, 1995, p. 6).

Com a criação da EFA (1995), os sujeitos do campo em movimentação (sujeitos de direitos) inovaram e contribuíram para a construção de novas sociabilidades no campo sul-mato-grossense. A partir de então:

Os movimentos sociais do campo, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam a capacidade transformadora dos homens e mulheres do campo, quando se movimentam em marchas, e ações coletivas buscando um objetivo comum. E, assim, instituem, de forma autêntica novos direitos, construindo na prática experiências transformadoras (PONTES, 2012, p. 724).

Fruto da construção coletiva engendrada nas demandas dos camponeses assentados sul-mato-grossenses, a Escola Família Agrícola foi criada em 18 de maio de 1995, conforme registro na Ata n. 01 da COAAMS. Na oportunidade, os agricultores presentes exaltaram o início de um trabalho de suma importância para a agricultura familiar. Na reunião, foi apresentada a metodologia a ser implementada: “[...] explicou-se também o regime de alternância no qual o jovem não perde o convívio com sua família, pois o mesmo passará um tempo na escola e outro no campo, em sua propriedade,

⁴⁸ Assentamento pioneiro que, com o crescimento da região após o processo de reforma agrária, transformou-se em município.

integrando, aluno, escola, família e propriedade” (CENTRO DE ORGANIZAÇÃO E APOIO AOS ASSENTADOS DE MS, 1995, p. 6-7).

3.3.1 Metodologia da Pedagogia da Alternância

A Escola Família Agrícola – COAAMS, se localizava numa chácara de 7 hectares cedida pela Arquidiocese de Campo Grande, situada em frente à comunidade negra Tia Eva (uma espécie de área remanescente de quilombo, hoje, dentro da área urbana de Campo Grande). Contava com espaços para realização de aulas teóricas (salas) e práticas (campo/roça), como hortas, pocilgas, curral, pastagens e tanques de piscicultura. O Curso de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio – Área Profissional, Agropecuária – Educação Profissional Técnica de Nível Médio – foi materializado nesse ambiente e contava com as possibilidades técnico-formativas elencadas anteriormente. As demais atividades inerentes à agricultura familiar eram praticadas nas propriedades dos jovens camponeses-estudantes.

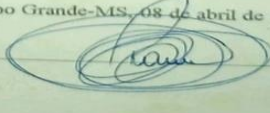
A metodologia da Pedagogia da Alternância, alicerçada na experiência francesa, passou por adaptações às realidades do estado de MS e às finalidades definidas pelo grupo diretor da Associação mantenedora da Escola, a COAAMS.

Os instrumentos pedagógicos foram adequados para dar conta dessas realidades e demandas. Um destaque para o PPP da Escola era tratar o internato como um dos instrumentos pedagógicos, assim a convivência coletiva nos diversos espaços como sala de aula, alojamento, campo (roça) era avaliada e autoavaliada pelos jovens e monitores/professores da EFA semestralmente.

Na proposta metodológica, conforme o PPP, o Plano de Formação (planejamento anual) era construído por todos os professores/monitores, coordenação e direção da escola e discutido no início de cada ano letivo. No início das atividades letivas, com a participação de membros das famílias dos jovens estudantes e representantes da COAAMS, tal Plano era apresentado. As famílias e membros da entidade mantenedora, opinavam e sugeriam as mudanças possíveis.

Para fins de aprovação e adequação à legislação educacional, o PPP da EFA tramitou junto ao CEE/MS, em 1996. A matriz curricular, a seguir, demonstra o núcleo comum e a parte diversificada do Curso Técnico em Agropecuária.

Figura 12 – Quadro Curricular – PPP - EFA

Processo n.º 131022143/96 Data 11 04 / 96, Fls. 123 Rubrica calhe					
QUADRO CURRICULAR					
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - COAAMS Curso: 2º Grau Técnico em Agropecuária Módulo: 23 Semana: 05 Turno: Matutino e Vespertino Ano: a partir de 1996					
DISCIPLINA		CARGA HORÁRIA			
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
N	Língua Portuguesa	4	4	4	4
U	Literatura	2	2	-	-
C	Geografia	2	2	-	-
L	História	2	2	-	-
E	Física	2	2	-	-
O	Química	2	2	-	-
	Biologia e Programas de Saúde	2	2	-	-
C	Matemática	4	4	3	3
O	Educação Física	2	2	2	2
M	Educação Artística	1	-	-	-
U	Ensino Religioso	1	1	-	-
M	Língua Estrangeira Moderna(Espanhol)	2	-	-	-
P D	Desenho e Topologia	-	2	2	2
A I	Administração e Economia Rural	-	-	2	2
R V	Agricultura	2	2	3	4
T E	Zootecnia	2	2	3	3
E R	Irrigação e Drenagem	-	-	2	2
S	Construções e Instalações	-	-	2	2
I	Criações	-	2	2	2
F.	Culturas	-	-	5	5
	Sub Total	30	31	30	31
	Prática Supervisionada	10	10	10	10
	Total Semanal	40	41	40	41
	Total Anual	920	943	920	943
OBS: Núcleo Comum		-	1.541 h/a	-	-
Mínimo Profissionalizante		-	1.288 h/a	-	-
Total da Prática Supervisionada		-	920 h/a	-	-
		-	3.749	-	-
Campo Grande-MS, 08 de abril de 1996. 					

Fonte: COAAMS, PPP – EFA, 1996, p. 123.

A matriz curricular era dividida em três núcleos: Comum, Profissionalizante e Estágio Supervisionado. Na parte diversificada, trazia as seguintes disciplinas: Desenho e Topologia, Administração e Economia Rural, Agricultura, Irrigação e Drenagens, Construções e Instalações, Criações e Culturas. O núcleo diversificado abrangia uma série de atividades próprias da agricultura e visava à formação técnica profissionalizante e o Estágio Supervisionado era realizado em propriedades camponesas e em empresas agrícolas pequenas e médias, localizadas próximas ao local de moradia dos estudantes.

Segue em realce os principais instrumentos implementados pela EFA de acordo como seu primeiro PPP, organizado a partir de 1995/96. Notadamente, não se tem a pretensão de discutir currículo e ou orientações teórico-metodológicas, mas registrar a metodologia diferenciada e “nova” na realização de ações educacionais formais por

camponeses. Nesse caminho, as disciplinas constantes da matriz curricular eram ministradas em consonância com os instrumentos pedagógicos específicos da Pedagogia da Alternância.

3.3.2 Plano de Formação

O quadro abaixo sintetiza o planejamento realizado coletivamente por todos os professores/monitores. O Plano caracteriza-se por ser a espinha dorsal da Escola Família Agrícola. A cada ano era exposto no mural da escola, de modo que todos, mesmo os visitantes, visualizassem o planejamento da EFA.

Quadro 13 – Instrumentos Pedagógicos

Turma	Tema gerador	Plano de estudo	Colocação em comum	Intervenção externa	Visita de Estudos	Caderno da Realidade e caderno de acompanhamento	Serão	Atividade de Retorno

Fonte: Quadro organizado pelo autor, 2023.

Segundo registra o PPP da EFA, as disciplinas eram trabalhadas por cada professor em sintonia como as proposições dos Plano de Estudos quinzenais ou mensais, de acordo com as especificidades e exigências de cada conteúdo, assim as atividades eram realizadas a partir do Plano de Estudos, com aprofundamento em cada área/disciplina nos temas que lhes fossem afins.

Para que ocorresse tal feito, fazia-se necessário que todos os professores/monitores participassem ativamente das etapas de realização do Plano de Formação, ou seja: da elaboração coletiva com os estudantes do Plano de Estudo até à Colocação em Comum ao final do ciclo de estudos, conforme os objetivos e as abordagens do planejamento.

Os instrumentos pedagógicos conforme a proposta educativa da EFA, sintetizados pelo autor, são reveladores da metodologia ancorada nas perspectivas da educação popular e nas propostas da pedagogia de esquerda (SAVIANI, 2019, p. 414).

Plano de Estudo – Principal instrumento metodológico. Espécie de pesquisa participativa; possibilita analisar os vários aspectos da realidade do estudante. Atividade de pesquisa elaborada pelos monitores/professores e executada pelos estudantes, em suas

comunidades, precedida de diversas atividades mobilizadoras sobre o Tema Gerador em estudo na sessão escolar.

Caderno da Realidade – Local onde se registra as principais tarefas realizadas pelos estudantes: reflexões, aprofundamentos, relatórios de visitas de estudos, entre outros, em resumo, uma pasta ou caderno em que ficam ordenadas as informações, experiências técnicas realizadas no meio laboral, junto às comunidades de origem dos estudantes e na escola. Os registros podem ser organizados por meio de relatório, históricos, esquemas, croquis, desenhos e fotografias.

Caderno de Acompanhamento – espécie de agenda na qual o estudante registra as ações desenvolvidas durante a sessão escolar e na sessão familiar; é um elemento de ligação entre a escola e a família e vice-versa, pois permite que as famílias dos estudantes acompanhem e deem ciência às tarefas solicitadas pelos professores/monitores e que dever ser realizadas pelos estudantes.

Visitas e Viagens de Estudo – visitas e viagens de estudos de natureza técnica ou social para vivenciar ou conhecer locais ou temas específicos suscitados pelo Plano de Estudos, por meio da observação, registro e síntese dessas tarefas técnico-pedagógicas.

Estágio – Atividade com carga horária obrigatória exigida pela modalidade do curso Técnico Profissionalizante e realizada em propriedades agrícolas ou empresas afins, sendo que a orientação era que fossem realizadas em pequenas e médias propriedades e empresas rurais.

Serão – Atividade realizada no período noturno, com o objetivo de refletir sobre diversos temas; geralmente se caracteriza por ser uma atividade mais lúdica, como sessão de filmes, palestras e oficinas que podem ter relação com o Plano de Estudos (pesquisa) da sessão escolar em curso, mas também poderia ser uma atividade recreativa, como Noite Cultural.

Visita às Famílias – Atividade desenvolvida pelos monitores/professores junto às comunidades dos estudantes. Objetiva reconhecer o ambiente em que vive o estudante e estabelecer o diálogo da escola com as famílias, bem como verificar o emprego correto das técnicas agrícolas estudadas pelos alunos no Tempo Escola.

Projeto de experimentação – consiste em uma atividade de pesquisa em que os estudantes realizam todo o processo por meio da experimentação técnica em diferentes situações: desde o cultivo de espécies de plantas, plantio, observação, anotação até a

sistematização do experimento. Configura-se numa espécie de monografia, orientada por um dos professores/monitores da EFA. Para a apresentação dos resultados, são realizadas bancas de defesa. A composição da banca se dá com a presença do orientador da EFA, de um outro professor ou profissional externo e de um agricultor com experiência na produção de determinada cultura.

A metodologia materializada na EFA se configurou, ao longo dos anos, em uma proposta importante para a educação do campo. Na atualidade, alguns elementos da Pedagogia da Alternância são praticados em escolas de educação básica do campo e em universidades públicas (formação de professores).

Diversas universidades públicas lançam mão da metodologia para a realização da formação de professores, por meio do alternar entre os Tempos Universidade e Comunidade. A lógica implícita a esta divisão aponta que, na alternância desses tempos e espaços, o alternante tem a oportunidade de associar situações sociocomunitárias com os conteúdos formais e, assim, potencializar as aprendizagens:

De acordo com Gimonet (2007, p. 130), “o sujeito, na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância, torna-se alternante e segue o sentido das aprendizagens em alternância.” Ao vivenciar os tempos da alternância em espaços alternados, compreende-se que ao estudante é dada a oportunidade de potencializar a aprendizagem, pois ele tem condições de associar as situações de seu dia a dia aos conteúdos formais, favorecendo-lhe reconhecer e articular as suas experiências de vida ao contexto formal de ensino como possibilidade de estabelecer integração ao seu conhecimento (PIATTI; OLIVEIRA, 2019, p. 4-5).

Com o emprego de tais instrumentos pedagógicos, a EFA realizava educação contextualizada. A metodologia se valia do trabalho como princípio pedagógico, que se materializava por meio de atividades curriculares teóricas e práticas, pois:

Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (CALDART, et al, 2012, p. 750).

Essa metodologia se ancorou no Brasil nos estudos e pesquisas com base no materialismo histórico e dialético, pois tem o trabalho como princípio educativo um dos eixos articuladores da formação: “[...] o materialismo histórico-dialético considera a

cultura e a identidade imbricadas ao trabalho. Mediante o trabalho o homem transforma a natureza, por consequência as relações econômicas, produtivas e sociais propiciam a construção da identidade, bem como a criação e a recriação da cultura” (RODRIGUEZ, 2014, p. 140).

Com esse embasamento teórico, foi possível, nas leituras do Projeto do Curso e dos relatórios de reuniões pedagógicas realizadas na EFA, em seu período inicial (1996-2000), apreender que a vida coletiva e a convivência nos alojamentos e demais espaços da escola eram parte integrante do devir pedagógico, avaliada pelos professores e pelos estudantes semestralmente.

Os espaços coletivos de estudo, de trabalho e de convivência social, tratados como formativos, ajudavam a desenvolver ações coletivas e a aumentar a percepção da importância do trabalho coletivo na promoção do bem-estar comum.

A metodologia oriunda da França e iniciada por camponeses, em 1935, e no Brasil, em 1969, foi observada *in loco*, em 1995, por agricultores de assentamentos do estado de MS a fim de que conhecessem a estrutura das Escolas Famílias Agrícolas localizadas no estado do Espírito Santo para que pudessem criar uma escola específica para a formação técnica-humanística e adequada para a agricultura familiar e, dessa maneira, eles pudessem promover também o emprego de “ferramentas” de cultivo adequadas à pequena propriedade camponesa, bem como melhorias nessa comunidade, como nos assevera e comprovam as pesquisas de Rubenich (2002) e Queiroz (2004).

Ainda no registro da Ata da Reunião para criação da EFA, um dos membros da Comissão Pastoral da Terra presente, o professor Rosalvo da Rocha Rodrigues⁴⁹ fez a explanação da proposta: “[...] a grande importância que este projeto, de formar filhos de assentados a nível de 2º grau agrotécnico, para melhorias em suas propriedades é que estes jovens permaneçam junto com sua família no assentamento” (CENTRO DE ORGANIZAÇÃO E APOIO AOS ASSENTADOS DE MS A, 1995, p. 6-7). Recuperar tal fala nos remete não só à história da criação da EFA, mas igualmente a questionamentos sobre essa proposta pedagógica ser “estrangeira”.

⁴⁹ Com o início das atividades escolares, este se tornou o diretor da EFA e hoje a Escola recebeu o seu nome em reconhecimento ao trabalho prestado por ele em relação à educação do campo e à agricultura familiar do estado de MS.

Paolo Nosela, um dos primeiros pesquisadores brasileiros a tratar da Pedagogia da Alternância, em 1977, fez um questionamento fundamental: Os agricultores brasileiros foram buscar uma experiência fora do Brasil, isto não seria invasão cultural?

Analizando as experiências brasileiras de educação em alternância, Paolo Nosella pergunta se a EFA não seria uma forma de invasão cultural. Ele conclui o seguinte: É verdade que a experiência das Escolas Famílias Agrícolas nasceu da classe agrícola francesa e que, provavelmente, a classe rural europeia não é mais estrangeira à classe rural brasileira do que a burguesia urbano-rural, mesmo brasileira. Apesar do modelo da Escola Família ser de fora, ele ainda é mais de dentro do que o modelo urbano de escola implantado no meio rural impondo a escolarização tradicional (NOSELLA, 1977, p. 97).

O questionamento do professor se aplica à realidade política do estado de MS, pois ocorriam, e ainda ocorrem, resistências em se reconhecer o direito à educação específica para os povos do campo.

Os trabalhadores e movimentos sociais quebraram esse ciclo de descaso, ao propor e construir uma escola específica para adolescentes e jovens dos assentamentos da reforma agrária do estado de MS. Ao analisar a instalação da Pedagogia da Alternância e da educação do campo no estado de MS, é possível concordar com João Batista Pereira Queiroz, que, ao estudar as EFAS de ensino médio brasileiras, concluiu que estas:

1. Inauguram no Brasil as experiências educativas com a Pedagogia da Alternância, que possibilita superar, ou pelo menos, trabalhar o histórico desafio teoria x prática, mundo intelectual x mundo do trabalho. Neste sentido traz a possibilidade de uma alternativa ao “tudo escola” de um lado, em contraposição ao “tudo trabalho” de outro.
2. Estão sob o controle dos agricultores. É a primeira vez que os Agricultores Familiares do Brasil participam e assumem, como sua, a educação, mais especificamente a educação escolar, através das Associações das EFAs.
3. São escolas integradas e unitárias, pois seu Projeto Político Pedagógico, abrange tanto o Ensino Médio e a Educação Profissional, de maneira concomitante, como a formação integral dos jovens agricultores, a partir da sua realidade.
4. São escolas vivas, pois nascem a partir das Associações de Agricultores, Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Comunidades Cristãs, Cooperativas, e/ou outras organizações e movimentos sociais. (QUEIROZ, 2004, p. 12).

Sendo assim, como registrado, de fato a ação dos agricultores camponeses, isto é, a criação de uma escola para realizar formação de jovens moradores nos assentamentos

de MS nos idos de 1995 proporcionou a emergência de novas sociabilidades educacionais e sociais.

Essa Escola, bem como as demais pesquisadas por Queiroz (2004), nasceu sob o controle dos agricultores, no caso do estado de MS, especificamente de agricultores rurais assentados em Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, organizados em associações, grupos de produção, cooperativas, sindicatos, movimentos sociais e pastorais.

A análise realizada nos documentos, como PPPs e teses e dissertações, oportunizou bases factíveis para a afirmação de que a EFA – Curso Técnico em Agropecuária e o Curso de Magistério para professores rurais garantiram não só acesso à educação de qualidade, ao iniciar a construção de uma educação adequada de nível médio, junto aos povos do campo, mas também solidificaram as bases materiais e metodológicas do que hoje se denomina educação do campo. Assim, contribuíram para conformar as novas feições das políticas públicas de educação do campo organizadas pelo poder público sul-mato-grossense e brasileiro, a partir da década de 2000.

Tal fato se revelou importante, pois pode-se considerar essas propostas como as primeiras experiências de educação do campo⁵⁰ do estado de MS. Essas “experiências” romperam, desafiaram, mudaram paradigmas e proporcionaram uma condição diferenciada para a formação da classe trabalhadora do campo sul-mato-grossense (jovens e professores).

Queiroz (2004), ao afirmar que pela primeira vez os agricultores familiares do Brasil participaram e assumiram como sua a educação formal dos seus filhos, abriu o caminho para que, espelhado nela, fosse possível identificar que no estado de MS a construção e a implementação de uma escola com metodologia própria controlada/administrada por agricultores, a partir de 1995, aconteceu especificamente pelas ações de trabalhadores oriundos do processo de reforma agrária do estado de MS⁵¹.

O quadro abaixo registra as turmas de estudantes formados pela EFA a partir de 1996. Nele, os dados revelam que o trabalho formativo se estende por quase 3 décadas de

⁵⁰ A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra onde pisa, melhor ainda, a partir de sua realidade (FERNANDES, 2011, p. 141).

⁵¹ As aulas iniciaram-se efetivamente em 1996 e o processo de reunião e estudos para formação da escola e do PPP deu-se a partir de 1995, conforme a Ata de criação da Escola.

maneira ininterrupta, o que possibilitou a formação de 494 jovens técnicos em agropecuária dos assentamentos do estado de MS.

Quadro 14 - Alunos matriculados e concluintes – EFAR 1996- 2022

ANO	TURMA	MATRICULADOS		TOTAL	CONCLUINTES		
		M	H		M	H	TOTAL
1996-1999	1º	16	32	47	11	30	41
1997-2000	2º	15	32	47	10	23	33
1999-2002	3º	08	15	23	04	14	18
2000-2002	4º	10	14	24	08	10	18
2001-2004	5º	15	17	31	10	08	18
2002-2005	6º	05	25	30	04	16	20
2003-2006	7º	09	28	37	05	16	21
2004-2007	8º	13	26	39	07	19	26
2005-2008	9º	11	26	37	08	12	20
2006-2008	10º	10	28	38	10	15	25
2007-2009	11º	17	26	43	06	15	21
2008-2010	12º	31	13	44	05	08	13
2009-2011	13º	36	18	54	11	19	30
2010-2012	14º	35	17	52	06	13	19
2011-2013	15º	39	20	59	12	16	28
2012-2014	16º	36	19	55	11	25	36
2013-2015	17º	11	32	43	08	27	35
2014-2016	18º	10	32	42	05	11	16
2015-2017	19º	15	48	63	06	13	19
2016-2018	20º	13	38	51	03	11	14
2017-2019	21º	13	33	46	07	15	22
2018-2020	22º	06	39	45	04	18	22
Total	-	374	578	950	161	354	494

Fonte: <https://efarosalvo.org/projeto-politico-pedagogico>, acessado em 30 de outubro de 2022.

A EFAR, no período de 1996 a 2020, implementou 22 turmas do Curso Técnico em Agropecuária, tendo as matrículas em comparação à relação de gênero a predominância de estudantes do sexo masculino. O número de concluintes foi relativamente alto. Nos anos iniciais, ocorreu um menor número de desistência de alunos. Na primeira turma, de 1996-1999, dos 47 matriculados 41 concluíram o curso; para as demais turmas, a média pode ser estimada em 50% de concluintes.

Da leitura do quadro é possível inferir que, nos anos em que houve um menor número de alunos matriculados, a escola, ofereceu menor número de vagas dada à falta de condições financeiras para a manutenção da formação de jovens em regime de internato.

O quadro é revelador de inúmeras interpretações, inclusive que a iniciativa dos agricultores assentados em movimentação, a partir de 1994/1995, se conformou numa das mais importantes ações formativas para o território rural do estado de MS. O quadro sinaliza a regularidade da oferta de novas turmas, desde do ano de sua criação, em 1996, até 2022.

Distinguir a importância da EFA – Curso Técnico em Agropecuária para a formação de jovens assentados, longe de ser apenas uma constatação desta tese, carrega em si o reconhecimento do trabalho, dos desafios, dos embates, das perdas e das conquistas que camponeses assentados, bem como a associação mantenedora da EFA e professores (alguns hoje são ex-alunos da EFA) experienciaram para que se materializassem 22 turmas de estudantes nos moldes da Pedagogia da Alternância e da agricultura de porte familiar.

Na identificação da correlação de forças à época e dos documentos, como atas e projetos, tal fundamento ganha vigor. Os documentos, por meio de interpretação e leituras a contrapelo⁵², cumpriram uma importante função para a construção de diversas sínteses materializadas nesta tese.

Os documentos analisados, por si, não desvelam todos os meandros em que os projetos foram materializados. Portanto, somente por meio de interpretações com base nos conceitos e categorias do materialismo histórico e dialético, tal tarefa foi possível e logrou caracterizar as duas experiências educativas: Cursos de Magistério e Técnico como fundadoras de novas sociabilidades e territorialidades nas paragens rurais do estado de MS.

Nessa esteira da observação dos documentos da EFA acerca do processo organizativo interno, uma caracterização chamou atenção: a atividade era baseada na auto-organização coletiva para a manutenção das instalações da Escola e os estudantes,

⁵² Para que se “escove a história a contrapelo”, como diz Benjamin, é preciso que o historiador tenha em vista sua posição, ação e influência no presente (ASSIS; CORDEIRO, 2013, p. 201).

divididos em grupos de trabalho, mantinham a higiene dos espaços coletivos de convivência.

Desse modo, tal situação possibilitava emergir outras sociabilidades, pois todas as tarefas de manutenção, organização, limpeza e alimentação eram executadas por todos os estudantes, homens e mulheres. Os almoços e os jantares aos finais de semana também eram produzidos pelos estudantes com auxílio de professores que se encontravam cumprindo plantão na EFA e de algum membro da família de estudantes que, ocasionalmente, visitava a escola nos fins de semana.

Notadamente, tal atividade revelou-se extremamente pedagógica e educativa, por desencadear a quebra de paradigmas em relação ao fato de que cuidar da louça e da casa sejam tarefas das mulheres e, sobretudo, pela correta ampliação de responsabilidades coletivas que se dava ao se desenvolver tais tarefas.

A EFA possuía em seu quadro administrativo apenas uma cozinheira, as demais tarefas e atividades eram e ainda são executadas pelos estudantes, jovens do curso técnico. No período de 1997 a 2005, as professoras e os professores-cursistas do Curso de Magistério Rural, quando participaram das etapas de formação do curso de magistério, executaram coletivamente as atividades de organização e limpeza da Escola.

A Escola, fundada pelos trabalhadores dos assentamentos em 1995, já formou 22 turmas de técnicos em agropecuária. A concretização de 22 turmas ocorreu sem entraves, problemas e desafios de toda ordem, principalmente no que tange ao pagamento dos subsídios dos professores, bem como no fato de a EFAR não possuir sede própria⁵³.

Observa-se que tais implicações não ocasionaram a interrupção de início de novas turmas. Denota-se, nesse processo, o compromisso com a educação do campo e o cumprimento fidedigno dos objetivos da Escola: “[...] auxiliar pequenos agricultores e formar jovens no curso técnico por meio da Pedagogia da Alternância” (CENTRO DE ORGANIZAÇÃO E APOIO AOS ASSENTADOS DE MS, 1995, s.p.).

O movimento da Pedagogia da Alternância em escolas de educação básica-profissionalizante no estado de MS é protagonizado e centra-se, exclusivamente, nas ações desses trabalhadores da reforma agrária: a Escola Família Agrícola Rosalvo da

⁵³ A EFA, inicialmente em 1996, foi instalada em Campo Grande, no bairro Jardim Seminário, em frente à Comunidade Quilombola Tia Eva. Depois foi transferida para Nova Alvorada do Sul, em 2009 e no ano de 2015 foi transferida para o município de Maracaju e, por fim, a partir de 2019, localiza-se no município de Rio Brilhante, no Assentamento São Judas Tadeu, na fundação Oacir Vidal.

Rocha Rodrigues, criada em 1995⁵⁴, está localizada no Assentamento São Judas Tadeu, em Rio Brilhante e a Escola Família Agrícola de Itaquiraí, criada em 2004, localiza-se no Assentamento Lua Branca, nesse município, ambas sob a coordenação de associações de agricultores camponeses assentados do estado de MS.

Pode-se afirmar que essa modalidade de escolarização mediante o Curso Técnico e a Experiência Pedagógica no Magistério promoveram educação “com” e não “para” os sujeitos do campo, em que a categoria trabalho fundamentava e fundamenta a matriz e as práticas curriculares de tal modo que, com a publicação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo em 2002, tais perspectivas teórico-metodológicas se conformaram legalmente como integrantes do arcabouço teórico e pedagógico da educação do campo.

Os fatos e as ações relatadas nesta seção identificam e validam o marco inicial da educação específica para o campo no estado de MS. A escola e os cursos foram materializados em decorrência das movimentações dos trabalhadores rurais assentados. A movimentação foi proporcionada, em grande medida, pelas ações formativas da Comissão Pastoral da Terra – CPT⁵⁵ desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos rurais do estado de MS.

Na análise dos projetos de formação de professores e técnicos para o território rural, foi possível entrever os contextos e a correlação de forças, bem como foi possível apontar que esses projetos possibilitaram a construção e a solidificação da educação do campo no estado de MS por meio da escolarização, da formação técnica e da formação pedagógica de professores. Contribuíam também para a organização social dos moradores e fizeram algo mais para além da militância: ousaram.

Nessa compreensão, Moraes oferece um importante fecho sobre o significado e a importância da práxis como categoria imprescindível para o tratamento dos documentos, projetos e ações investigados na presente tese: “Por meio da práxis, a filosofia se realiza, se torna prática, e se nega, portanto, como filosofia pura, ao mesmo tempo em que a realidade se torna teórica no sentido de que se deixa impregnar pela filosofia” (MORAES, 2022, p. 12).

⁵⁴ A EFA foi criada, conforme a ATA em anexo, em 1995; as atividades formativas com alunos se iniciaram em 1996.

⁵⁵ Na composição da CPT, além de padres e freiras, professores e professoras eram em grande número e faziam trabalho militante.

3.4 Educação do Campo em MS, tarefas históricas

Diante do exposto e da compreensão do papel dos movimentos sociais, pastorais e sindicais do campo na construção de educação do campo contextualizada, materializadora de novas territorialidades e sociabilidades como as analisadas, depreende-se que uma das tarefas da educação do campo é ajudar a construir, a partir de referenciais teóricos de esquerda, situações pedagógicas que questionem a concentração de terras e de renda e o agronegócio predatório. Dessa forma:

Enfrentar esse processo intensificado de concentração fundiária, expulsão do território e perda dos espaços de trabalho e de estudo, e das condições da reprodução material de suas vidas, exige dos camponeses o aprendizado de organização e resistência para poder continuar existindo e trabalhando de acordo com o que são, camponeses. A Educação do Campo como práxis social é instituída e instituinte do projeto de campo proposto por esses coletivos constituídos, fundamentado na organização da agricultura a partir da agroecologia, tendo como foco a promoção da soberania alimenta [...] (MOLINA, 2017, p. 593).

No rastro de prerrogativas, de pistas e de condicionantes para o trabalho formativo da educação do campo, a materialização de um outro modelo produtivo menos destrutivo do meio ambiente, sem o uso de agrotóxicos, assentado na agricultura de base familiar e com o emprego da agricultura praticada em bases agroecológicas, integram-se as demais tarefas formativas das escolas do campo debatidas neste trabalho.

A reflexão histórica que revela que a educação do campo foi forjada nas lutas e realizações dos movimentos sociais de homens e mulheres, fora dos espaços convencionais, sedimenta caminhos e oferece as nuances que se transmutam em desafios para as escolas do campo:

- a) reconhecer a história e a memória das comunidades, das lutas e das conquistas;
- b) acercar-se destas histórias que, muitas vezes, são contadas/preservadas por memórias/sujeitos que ainda vivem no território em que a escola se localiza;
- c) conferir visibilidade da atuação política de populares, que individual e coletivamente, resistiram, mas também negociaram sem perder a perspectiva contra-hegemônica;
- d) desvelar a estrutura fundiária e as políticas de favorecimento paternalista ao agronegócio burguês. Promover, desse modo, educação do campo.

No capítulo seguinte serão analisados dois projetos de educação do campo: Ensino Rural, Construindo uma proposta para o MS e o curso de Licenciatura em Educação do Campo, coordenados por entidades do poder público do Estado de MS, a saber: Secretaria de Estado de Educação – SED e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

4 O CAMPO/ A ROÇA NA UFMS: DO PROJETO DE EXTENSÃO - ENSINO RURAL: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA (1996) À LEDUCAMPO – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (2014)

Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela. Este é, diga-se de passagem, um dos equívocos de algumas tentativas no setor da organização e do desenvolvimento das comunidades, como também da chamada “capacitação de líderes”. O equívoco de não ver a realidade como totalidade. Equívoco, que se repete, por exemplo, quando se tenta a capacitação dos camponeses com uma visão ingênua do problema da técnica. Isto é, quando não se percebe que a técnica não aparece por casualidade; que a técnica bem acabada ou “elaborada”, tanto quanto a ciência de que é uma aplicação prática, se encontra, como já afirmamos, condicionada histórico-socialmente. Não há técnica neutra, assexuada (FREIRE, 1983, p. 21).

Para que se cumpram os propósitos do enunciado no título do Capítulo IV, nesta seção, dois programas ou projetos de política pública de educação do campo serão abordados com o objetivo de analisar as vinculações entre as ações de movimentos camponeses e as do poder público na implementação de políticas públicas para a educação do campo. Esses projetos foram desenvolvidos por segmentos públicos de educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Secretaria de Estado de Educação de MS – SED.

Discutir os projetos e/ou propostas – Ensino Rural e LEDUCAMPO – mais detidamente objetiva compreender como ocorreu a execução de políticas de educação do campo com a participação de entidades do poder público como a SED e UFMS, assim como apresentar os limites, as contribuições e os principais desafios para a consolidação da educação do campo como política pública de Estado.

Ao continuar com as definições e entendimentos teóricos-metodológicos, destaca-se a perspectiva histórica em que se assenta a educação brasileira, em especial, a educação para o meio rural:

A história da educação brasileira, explica Ribeiro (1993), tem como característica a consolidação do projeto da sociedade capitalista, ampliou-se a ofensiva do projeto hegemônico na perspectiva da reestruturação e incorporação de novas forças produtivas par a organização do trabalho pelo capital financeiro internacional por

intermédio de empresas transnacionais, que passaram a controlar o mercado agrícola e também os recursos naturais. (SILVA, 2017, p. 185).

Se por um lado, no Capítulo III, foram analisados dois projetos construídos e implementados por movimentos sociais e pastorais, neste capítulo, a pesquisa ocupou-se de duas ações derivadas das políticas públicas de educação para as escolas do território rural do estado de MS materializadas por instituições oficiais de ensino.

A intenção não é fazer dicotomização entre as ações provenientes da sociedade civil e as do poder público. A separação⁵⁶, orientada pela fala de Hobsbawm (2010) em capítulos distintos, objetiva evidenciar como os diversos projetos e políticas (programas) possibilitaram e propiciaram a construção e a efetivação de políticas públicas para a educação desse território do estado de MS.

O capítulo se assenta no seguinte entendimento sobre a formação de professores: “Em relação ao projeto de formação de professores que se pretende crítica emancipadora, é necessário compreender os projetos de sociedade que estão em disputa ou, ao menos, tentar analisar o nível de permeabilidade ou de sensibilidade às questões sociais e humanas”, (SILVA, 2018, p. 334).

Uma formação crítica, emancipadora e constituidora de novas sociabilidades só pode ser desenvolvida num ambiente formativo favorável, ou seja, em face de Projetos Políticos Pedagógicos que conformem em seus contornos educativos o necessário desvelamento da sociedade capitalista e todas as nuances e problemáticas que dela decorrem.

Em acordo com Silva (2018), a formação de professores deve ser realizada dentro da perspectiva emancipadora do professor, da escola, da educação e da sociedade:

Por isso, uma perspectiva emancipadora (na ação de) da formação de professores, ao desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, fundada na ética, e respeitando a dignidade e a autonomia dos sujeitos, envolve a estratégica do professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade (SILVA, 2018, p. 334).

⁵⁶ O historiador Eric Hobsbawm no prefácio do livro *A era das revoluções – 1789-1848*, alerta: “Embora a teia da história não possa ser desfeita em linhas separadas sem que seja destruída, uma certa subdivisão do assunto é essencial por motivos práticos” (HOBSBAWM, 2010, p. 16).

4.1 Contexto sociopolítico de Mato Grosso do Sul

As escolas situadas no território rural do estado de MS, no período estudado (décadas de 1980, 1990 e 2000), eram poucas e diversas delas se caracterizavam pela multisseriação e a unidocência. Nessas instituições públicas, na grande maioria eram ofertadas apenas as séries iniciais: 1ª a 4ª séries. O relato abaixo contextualiza o cenário em estudo:

Sou Lourdes Mendes da Silva Pereira, sou professora há 25 anos. Devo ressaltar que meu segundo ano de docência, em 1993, foi em uma fazenda com turma multisseriada da primeira à quinta série. À mim, era destinada a incumbência de trabalhar todas as disciplinas, zelar pela limpeza do local, fazer a alimentação dos 23 alunos no fogão a lenha da cozinha da minha casa que era conjugada com a sala de aula/igreja. Isso mesmo, Igreja! Pois, todos os sábados maior parte dos estudantes se tornavam catequizando e eu catequista. No último domingo do mês, pais/mães, moradores/as circunvizinhos e donos das fazendas preenchiam a sala de aula, aliás, a igreja (PEREIRA, 2021, p. 39).

Na maior parte dessas escolas, as aulas eram ministradas por professores leigos (COAAMS, 1999). As propostas tratadas neste capítulo possuem a marca da resposta às reivindicações e proposições dos movimentos sociais e sindicais rurais do estado de MS, que, ao protagonizaram a luta pela terra, também, fizeram luta por educação:

Preferimos, em consonância com a mais moderna teoria dos direitos humanos, falar em direito de resistência ou de legítima defesa social nos casos em que haja o desrespeito aos direitos fundamentais dos segmentos mais pobres da sociedade, direitos ligados ao que há de mais básico e rudimentar na existência humana; coisas como o direito à terra, à moradia, à alimentação e ao trabalho por exemplo (CORREIA, 2012, p. 189).

A conjuntura do período em questão (meados da última década do século XX e primeiras décadas do século XXI) precisou ser abordada para se oferecer uma melhor compreensão dos temas em estudo neste capítulo.

Na última década do século XX, as discussões do Plano Decenal da Educação (1993-2003) suscitaram a formulação de diretrizes para todos os níveis e modalidades de ensino. Desse modo, a educação no espaço geográfico rural foi inserida no debate:

No bojo da elaboração das Diretrizes Curriculares Oficiais de Ensino, se inseriu a discussão em torno de uma proposta pedagógica para o ensino rural, e a metodologia adotada para a elaboração da política

pública foi à realização de encontros envolvendo técnicos da equipe de educação rural da Secretaria de Estado de Educação, professores e lideranças da Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas, Assentamentos e Acampamentos de Mato Grosso do Sul (AECAMS) e da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Mato Grosso Sul (FETAGRI-MS), que ocorreram nos primeiros anos da década de 1990, tendo como referência para a reformulação e a aprovação da Proposta Pedagógica para os assentamentos, acampamentos e Colônias Agrárias de Mato Grosso do Sul o III Seminário de Educação Rural, que se realizou em dezembro de 1995, na cidade de Nioaque. (SANTOS, p. 103, 2010).

No período citado, com o avanço das práticas neoliberais e apesar do discurso de justiça social apregoado, o percentual de 30% para a educação brasileira sofreu diminuição por força de lei para 25%. Assim, para Fernandes (2010):

Este foi um dos momentos importantes no cenário político de aprovação da emenda constitucional n. 6, de julho de 1997, que reduziu a vinculação estadual de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino para 25% da receita de impostos. Mas não foi um momento sem resistência por parte dos trabalhadores em educação: estes, organizados na Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), reagiram com greve, inclusive denunciando que o governo estadual não vinha aplicando os recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento do ensino (FERNANDES, 2010, p. 525).

Contraditoriamente, nessa conjuntura de desmonte do Estado e da educação, a realização de uma experiência-piloto, capitaneada pela SED e UFMS, em parceria com duas secretarias municipais de educação de Nioaque e Bodoquena e lideranças rurais dos movimentos sociais – CPT e AECAMS – possibilitou a elaboração de um projeto específico para o território rural do estado de MS. A proposta apresentou sinais de avanços ao reconhecer que no campo a educação a ser ofertada deveria ser contextualizada para possibilitar, entre outros objetivos, a integração do mundo rural com o urbano.

O projeto: *Ensino Rural: Construindo uma Proposta para o Mato Grosso do Sul* (1996) se conformou numa das primeiras políticas públicas de educação a tratar das especificidades da educação rural no estado de MS, por meio da experiência piloto executada nos municípios de Nioaque e Bodoquena.

4.2 Ensino Rural, Construindo uma proposta para Mato Grosso do Sul: o campo, a educação contextualizada nas políticas públicas de MS

O Projeto em estudo foi operacionalizado a partir de 1996 pela Secretaria de Estado de Educação – SED e pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul:

No bojo da elaboração das Diretrizes Curriculares Oficial de Ensino, se inseriu a discussão em torno de uma proposta pedagógica para o ensino rural, e a metodologia adotada para a elaboração da política pública foi à realização de encontros envolvendo técnicos da equipe de educação rural da Secretaria de Estado de Educação, professores e lideranças da Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas, Assentamentos e Acampamentos de Mato Grosso do Sul (AECAMS) e da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Mato Grosso Sul (FETAGRI-MS), que ocorreram nos primeiros anos da década de 1990, tendo como referência para a reformulação e a aprovação da Proposta Pedagógica para os assentamentos, acampamentos e Colônias Agrárias de Mato Grosso do Sul o III Seminário de Educação Rural, que se realizou em dezembro de 1995, na cidade de Nioaque. Do total de 49 participantes do Seminário, a maioria era de lideranças de sindicatos rurais e professores de assentamentos, que também contou com representantes da Secretaria de Estado de Educação, da Secretaria Municipal de Educação de Nioaque e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (SANTOS, 2006, p. 103-104).

Foram realizadas atividades formativas para os professores rurais desses dois municípios⁵⁷, por meio de seminários e oficinas de “Estudo do meio”. Essas oficinas agregavam também os estudantes e as comunidades das escolas rurais dos municípios de Nioaque e Bodoquena:

Na proposta educacional para o meio rural do governo Wilson Barbosa Martins, se reconstituiu resumidamente os antecedentes históricos de luta e organização dos movimentos sociais do campo e suas lutas pelo direito social, em particular a educação pública, gratuita e de qualidade. Esse resgate destaca os encontros, seminários, cursos de formação de professores articulados pelos movimentos sociais, em especial a Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Mato Grosso do Sul (FETAGRI-MS) e a Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas, Assentamentos e Acampamentos de Mato Grosso do Sul (AECAMS), interlocutores sociais do campo e responsáveis também pela elaboração da referida política educacional (SANTOS, 2009, p. 106).

⁵⁷ Bodoquena e Nioaque, sendo que Nioaque à época detinha um grande número de assentamentos rurais organizados pelo INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

No período tratado, a grande maioria das escolas desses municípios se localizavam em áreas de assentamentos da reforma agrária, tais como Sumatra, Campina e Canaã, em Bodoquena e Nioaque⁵⁸ (Conceição – Padroeira do Brasil⁵⁹); Colônia Nova, Andalúcia, Santa Guilhermina, Uirapuru, Palmeira, Boa Esperança, em Nioaque e apenas uma escola rural estava localizada no distrito de Morraria do Sul, em Bodoquena. Esse quadro reflete o *locus* em que se realizavam as ações do Projeto, evidenciando também a predominância dos sujeitos sociais oriundos da reforma agrária. A situação de prevalência dos sujeitos sociais da reforma agrária remete à gênese da educação do campo no estado de MS, protagonizada por camponeses sem-terra:

Cabe destacar que no município de Nioaque foram criados outros oito assentamentos, sendo eles: assentamento Padroeira do Brasil, com uma área de 2.500,0000ha, dividido em 243 lotes, fundado no ano de 1984. Colônia Nova, com uma área de 1.314,1489ha, dividida em 88 lotes, criado no ano dia 03/12/1987. Assentamento Andalucia, com uma área de 4.946,1088ha, dividido em 166 lotes, criado no dia 24/09/1996. Assentamento Santa Guilhermina, com uma área de 7.994,7290ha, dividido em 224 lotes, criado no dia 12/22/1997. Assentamento Palmeiras, com uma área de 4.172,7154ha, dividido em 113 lotes, criado no dia 23/03/1998. Assentamento Boa Esperança, com uma área de 3.945,5065km², dividido em 126 lotes, criado no dia 23/12/1998. Assentamento Uirapuru, com uma área de 7.067,8847ha, dividido em 290 lotes, criado no dia 23/12/1998. Assentamento Areias, com uma área de 1.600ha, dividido em 81 lotes, criado no dia 13/10/2008 (INCRA, 2015). (MENEGAT; NUNES, 2021, p. 16).

O estudo permitiu verificar que o aumento no número de assentamentos rurais no município de Nioaque possibilitou a ampliação no número de habitantes, de 1984 a 1998, já que 1.137 famílias foram instaladas em diversas áreas rurais do município, que, à época de 1996, possuía 14.187 habitantes e, com o aumento de 1.137 famílias de trabalhadores rurais, causou um impacto significativo nas áreas comerciais, produtivas e educacionais do município. Assim, a construção e a ampliação de escolas, a contratação de professores e a formação pedagógica destes se fizeram necessárias.

Professores e coordenadores receberam formação continuada da SED e da UFMS. A atividade formativa materializou ações educativas em que sujeitos do campo e

⁵⁸ Oficialmente o assentamento denomina-se Nioaque, mas ficou conhecido como Conceição, antigo nome da fazenda desapropriada para fins de assentamento da reforma agrária.

⁵⁹ Um dos poucos assentamentos organizado pelo estado de MS, que era para ser provisório. Os lotes de terra para o trabalho variam de 5 a 7 ha. Tal provisoriiedade dura mais de 38 anos, pois foi criado em 1984. É o assentamento de reforma agrária mais antigo do estado de MS.

professores, muitos deles leigos, receberam pela primeira vez formação continuada que considerava o contexto do território rural como ponto de partida das ações curriculares de ensino e aprendizagem.

Assim, a escola deveria incorporar os conhecimentos tecnológicos construídos pelo homem em sociedade, não se isolando do contexto no qual se insere, oportunizando que os alunos do meio rural tenham acesso a novos saberes (SANTOS, 2009, p. 103).

O resgate da história dessa ação educativa e dos fatos abordados são importantes para a educação do campo do estado de MS, pois, em 2023, quase 3 décadas após a realização da experiência piloto (1996), as escolas localizadas no território rural do estado de MS são beneficiadas com pouca ou nenhuma atividade de formação continuada que trate das especificidades das escolas do campo.

Nesse sentido, convém afirmar que a formação continuada de professores se faz necessária para dar conta da educação do campo, das suas especificidades e para a socialização das diversas pesquisas que movimentam as universidades brasileiras, pois:

A atividade docente traz reflexões sobre a formação de professores em duas perspectivas a saber: considerada superficial, baseada meramente na prática, ora considerada demasiadamente teórica sem vínculo com a prática. Frente a essas duas questões cabe indagar: quem são os professores que atuam nas escolas do campo? E mais ainda pensar sobre o que sabem além de sua área específica como: o que sabem sobre o ensino? Para além de saber sobre o ensino outras questões: Como ensinar? Como planejar? Como conduzir uma aula? Como avaliar? Questões que parecem simples e que um professor deveria dominar, mas é preciso compreender que ao discutir a formação docente, é antes de tudo compreendê-la como processo contínuo de reflexão, no qual teoria e prática se efetivam (PIATTI; OLIVEIRA, 2021, p. 17).

Assim, entende-se que, por meio de atividades formativas é que ocorre a apropriação da cultura humana construída e acumulada historicamente. As aquisições e as aprendizagens não são dádivas, são construções sociais que devem ser colocadas à disposição de todos por meio da mediação educacional. Desse modo, a formação continuada de professores, além de ser importante para a realização de reflexões sobre a prática docente e enriquecê-la, promove o reencontro do professor (amadurecido pelo trabalho didático-formativo), com temas e debates sobre os processos educativos estudados durante a formação inicial.

4.3 Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCAMPO): a política nacional de educação do campo na UFMS – Educação do Campo no campo dos direitos

Nesta seção se analisa como ocorreu a materialização da política nacional de formação de professores, o PROCAMPO. A Política foi construída a partir dos debates e proposições que se deram principalmente nas duas Conferências Nacionais de Educação do Campo em 1998 e 2004.

Em 13 de agosto de 2012, o MEC lançou o Edital n. 2 SESU/SETEC/SECADI, que ensejava a implementação de cursos de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior brasileiras. O Edital previa a contrapartida do MEC na disponibilização de 15 códigos de vagas para docentes e 3 códigos de vagas para técnicos a cada Instituição que aderisse ao Programa e tinha a finalidade de induzir as universidades brasileiras a ofertarem formação inicial de professores para atuarem na educação do campo, com qualidade socialmente referenciada.

A política do MEC era vigorosa, pois o edital previa também um montante de recursos para implementação do Programa, a per capita/aluno de 4 mil reais/ano, além de recursos para custeio de gastos com as atividades da formação, como hospedagem, alimentação, transporte e materiais de consumo:

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI torna público e convoca as Instituições Federais de Educação Superior, a apresentarem Projetos Pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, em cumprimento à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002, ao Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (BRASIL, 2012, p. 1).

Os projetos elaborados pelas instituições de ensino superior públicas deveriam apresentar:

1 – dados da realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas, o acúmulo dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo e as demandas dos sistemas estaduais e municipais de ensino;

2 – vestibular específico;

3 – organização curricular por meio da Pedagogia da Alternância – Tempo Universidade e Tempo Comunidade;

4 – diagnóstico da demanda do ensino fundamental e do ensino médio nas comunidades a serem beneficiadas pelo projeto, bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas de suas populações;

5 – currículo organizado por áreas de conhecimento para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza, (iv) Matemática e (v) Ciências Agrárias.

A UFMS possuía experiência na oferta de formação de professores da educação do campo, pois havia realizado, entre outras atividades, um curso de especialização em educação do campo no período de 2009 a 2014:

A UFMS participou do Edital Nº 1/2008, iniciando a primeira turma do Curso de Especialização em Educação do Campo em dezembro de 2009. Atualmente há três turmas concluídas (2009-2011; 2012-2014; 2014-2016), certificando, no total, aproximadamente 550 alunos.

O Curso, segundo seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), está voltado preferencialmente a professores da educação básica, técnicos e gestores que atuam na educação pública do campo, com foco na formação continuada e tendo como objetivos: a) cumprir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); b) inserir e aproximar as populações do campo das ferramentas da comunicação midiática, favorecendo o diálogo com as tecnologias específicas do campo; c) proporcionar reflexão e debate sobre o fazer político-pedagógico nas escolas do/no campo considerando a diversidade do universo camponês, equacionando dificuldades de acesso e de permanência com o objetivo de construir, coletivamente, uma educação básica do campo compartilhada e emancipatória (MANFROI; NOAL, 2020, p. 6-7).

A matriz curricular do Curso de Especialização em Educação do Campo estava organizada em seis módulos: Educação do campo: introdução, conceitual à EaD e à ferramenta *Moodle*; Educação do Campo: trabalho de conclusão de curso, pesquisa e registro de experiências; Educação do Campo: fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos, políticos e econômicos; Educação do Campo: políticas públicas e gestão compartilhada; Educação do Campo: concepções, planejamento e práticas político-pedagógicas; Educação do Campo de MS: um projeto em construção (seminário de encerramento com apresentações dos Trabalhos de Final de Curso/TFC).

Diante desse cenário, a UFMS, via Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCHS, aderiu ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e criou o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCAMPO).

A referida política pública, delineada na resolução CNE/CEB n. 1, de 3/4/2002 e no Decreto n. 7.352, de 04/11/2010, integrou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). O curso na UFMS possuía o seguinte objetivo geral:

A partir dessa organização, pretendeu-se nesse curso uma formação agregada ao contexto em que se insere, ou seja, uma formação em processo contínuo, aliada ao contexto e às necessidades locais, no entanto não ignorando os debates gerais da sociedade, integrando assim, questões singulares sem perder de vista as questões universais, necessárias ao debate sobre a Educação do Campo (PIATTI, 2020, p. 185).

A UFMS construiu a proposta de formação inicial de professores nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos e Matemática. Solicitou 150 vagas para estudantes e previa, no PPC, a realização das atividades do Tempo Universidade, uma vez por mês, e a presença dos professores do curso nas comunidades, em períodos distintos.

Nessa proposta, o processo formativo ocorre em via de muitas mãos que possibilita o diálogo, entre os saberes mais acadêmicos com os saberes do campo, na busca da práxis transformadora e contra-hegemônica. Tempo Universidade e Tempo Comunidade, embora com naturezas e metodologias diferentes, são um *continuum* e convergem para a construção, em movimento, de processos formativos teoricamente consistente e significativamente aplicáveis no cotidiano das escolas do campo de MS (UFMS, 2014, p. 12).

Tal clareza metodológica era fundamental para o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, pois a política nacional induzida pelo MEC foi formulada com base nessa metodologia. As experiências piloto desenvolvidas e avaliadas pelas Universidades de Brasília, de Santa Catarina, da Bahia, do Sergipe e do Pará impulsionaram o MEC/SECADI a dar escala nacional à política de formação inicial de professores do campo. Dessa feita, na Região Centro-Oeste, a UnB, a UFGD, a UFG e a UFMS aderiram ao Programa.

A matriz curricular definida no Projeto Pedagógico do Curso - LEDUCAMPO, dividia-se em núcleos: Estudos Básicos, Atividades Integradas e Humanísticas, Educação

do Campo de MS: um projeto em construção, Estudos Específicos de cada área (UFMS, 2014). Revelava a realização de tarefas comuns para as três áreas, partia-se do todo, do conjunto de configurações do campo brasileiro e sul-mato-grossense para logo depois tratar das especificidades das áreas de Linguagens, Matemática e Ciências Humanas.

Nessa esteira, o PPC de 2014 reafirmava que, a partir do momento em que se formasse o corpo docente específico com 15 professores, seria iniciado o acompanhamento dos acadêmicos em suas comunidades de origem. O Projeto ancorado em experiências de outras universidades públicas e avaliado pelo MEC – SECADI, apresentava:

Além das propostas apresentadas e considerando que a implantação do Curso na UFMS possibilita a composição de um corpo docente específico, há a possibilidade concreta de se fazer um acompanhamento dos egressos do Curso em suas atividades profissionais. Também será possível a articulação das atividades político-pedagógicas do Curso com as ações desenvolvidas pelos egressos em suas atividades profissionais e a participação dos mesmos nos eventos promovidos pelo Curso (UFMS, 2014, p. 7).

Para a construção do Projeto Político Pedagógico do curso, o edital asseverava que movimentos sociais do campo deveriam ser consultados e até mesmo fizessem parte da sua elaboração: “Serão apoiadas preferencialmente propostas de cursos elaboradas em parceria com as comunidades do campo a serem beneficiadas” (MEC, 2012, p.2). Além disso, propugnava: “[...] considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas, o acúmulo dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo, onde houver, e as demandas dos sistemas estaduais e municipais de ensino” (MEC, 2012, p. 2). Um projeto formativo nessa monta exigia também reconhecer, considerar e tensionar:

As influências da pós modernidade subjugam “os processos educativos e atuam sobre os projetos pedagógicos que objetivam a formação de competências simples nos alunos e professores. Introduzem-se como novos conceitos para a organização do trabalho didático, tais como a questão da importância do trabalho em equipe, a definição de metas e indicadores de sucesso, o empreendedorismo, a promoção de liderança, a comunicação e divulgação dos resultados. Essas competências são próprias do campo econômico nos moldes do neoliberalismo para o trabalho em empresas e serviços ” (RODRIGUEZ, 2014, p. 135-137).

Com o reconhecimento do papel e da importância dos Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo, a política nacional de educação do campo inovou ao possibilitar a efetiva participação dos movimentos sociais do campo na construção do Projeto para a efetivação da política nacional de formação inicial de professores do campo.

Na construção e a implementação do Projeto Pedagógico do Curso, a palavra acampamento definiu o processo de sua materialização. Pode-se dizer que a trajetória do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMS assemelhou-se ao processo de reforma agrária no Brasil: ocupação, acampamento, luta e resistência, pois nessa direção é que ocorreu o processo de adesão da UFMS ao edital específico do MEC de 2012.

Ao estudar o PPC da LEDUCAMPO e identificar o trabalho realizado na elaboração do primeiro Projeto do Curso pelas professoras da UFMS Mirian Lange Noal, Icléia Vargas, Vivina Dias Sol Queiroz, entre outras, identificou-se uma gama de compromissos pessoais e coletivos com a educação e com a educação do campo:

Queremos o curso e queremos contribuir com a formação dos/das professores, no entanto, temos convicção de que muitos problemas vão aparecer e que, a cada desafio surgido, encontraremos as soluções. Temos vontade política e determinação para buscar alternativa (UFMS, 2014, p. 49).

As palavras finais do PPC 2014 em destaque, são reveladoras e apontam compromissos políticos e pedagógicos com a formação de professores com qualidade, socialmente referenciada.

O trabalho em equipe, o diálogo com os/as alunos/as e a flexibilização podem ser condutores de soluções que superem os problemas e ressignifiquem nosso fazer político-pedagógico comprometido com novas maneiras de ser, de ensinar, de aprender, de viver (PPC, 2014, p. 49).

Nesse contexto, a UFMS se tornou uma das 42 instituições públicas de ensino superior a aderir ao Programa. A Resolução do Conselho Universitário da UFMS selou o processo:

RESOLUÇÃO Nº 49, DE 4 DE JUNHO DE 2013.

A PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais, de acordo com a Portaria nº 72, de 21 de dezembro de 2012, da Sesu/Setec/Secadi, e considerando a Resolução nº 98, Coeg, de 4 de

abril de 2013, e demais documentos constantes do Processo nº 23104.002415/2013-88, resolve, ad referendum:

Art. 1º Aprovar a criação e implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, no Centro de Ciências Humanas e Sociais, a partir do ano letivo de 2013/2, com cento e cinquenta vagas, em regime de alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, conforme Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Pronacampo).

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

CÉLIA MARIA SILVA CORREA OLIVEIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2013)

A construção do Projeto envolveu diversas etapas, sendo assim o exame do documento do Conselho Universitário – COUN – e do Conselho de Ensino de Graduação – COEG – Resolução n. 327, de 13 de agosto de 2013, que trata da aprovação do Projeto Pedagógico o Curso, permitem entrever os caminhos que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo percorreu junto aos órgãos superiores da UFMS.

A movimentação abarcou também reuniões, debates, viagens e visitas a órgãos educacionais e a representantes dos movimentos sociais do campo, além da sistematização da proposta do curso em face do Edital do MEC.

Após a publicação da Resolução do COUN n. 49, de junho de 2013, as demais ações puderam dar seguimento no âmbito da UFMS e do MEC, seja para disponibilização dos códigos de vagas para a contratação dos quinze professores e os três técnicos, bem como divulgação e realização de concurso público de professores para atuação no curso, seja para a abertura, via vestibular específico, das 150 vagas previstas no PPC aprovado pela Resolução do COEG n. 327, de 2013.

Na implementação da política nacional de educação do campo, da qual as licenciaturas por meio do PROCAMPO fazem parte, é possível afirmar que as intencionalidades do órgão responsável pela educação do país se deram em resposta não só às reivindicações dos movimentos sociais do campo, demandas evidenciadas sobretudo nas duas Conferências Nacionais de Educação do Campo, em 1998 e 2004 respectivamente, mas também pela existência de um grande número de professores rurais sem habilitação em nível superior em diversas áreas do conhecimento.

A formação de professores por meio do PROCAMPO cumpriu parte das reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo e, sobretudo, instaurou uma

nova agenda de democratização e garantia de direitos por parte do Estado brasileiro para os povos do campo.

No ano de 2002, foram publicadas as Diretrizes Operacionais da Educação Básica da Escolas do Campo pelo Conselho Nacional de Educação e, também no mesmo ano, aconteceu a eleição do presidente da república do Partido do Trabalhadores – PT⁶⁰. O exame de tais marcos, político e legal, revelaram-se imprescindíveis para situar e compreender os cenários e os fatos tratados nesta tese, pois, a partir da eleição de 2002, a pauta da educação do campo se materializou na agenda das políticas públicas do Brasil e, conseqüentemente, o campo, suas especificidades e demandas foram reconhecidas e muitas delas atendidas pelo poder público federal por meio da implementação de políticas públicas como o PROCAMPO.

Ora, esse conjunto de ações⁶¹ e de determinações históricas ajudaram na consolidação, na inovação e na materialização de uma política pública, construída a partir das demandas e necessidades dos sujeitos da educação do campo: movimentos sociais e órgãos estaduais consultivos dos estados brasileiros como comitês e fóruns estaduais de educação do campo.

Afirmar isso implica registrar que o processo realizado pelo MEC/SECADI/Coordenação Geral de Educação do Campo, para elaboração e execução da política pública de educação do campo junto a 42 Instituições Públicas de Ensino Superior, possibilitou a contratação por meio de concurso público de 600 novos professores e garantiu, inicialmente, 2.400 vagas para estudantes do campo e resultou na implementação da maior ação do Estado brasileiro para a educação do campo até então, o PROCAMPO:

Em 2012, publica-se o Edital de Seleção n.2 / 2012, pelo qual foram selecionadas 42 instituições de ensino superior para implementação de cursos permanentes de Licenciatura em Educação do Campo. Cada instituição obteve 18 códigos de vagas, sendo 15 para docentes e 3 para técnicos administrativos. Essa é uma conjuntura em curso, com forte movimento de produção de conhecimento. Foram contratados por concurso aproximadamente 600 docentes de nível superior para atuar nas Licenciaturas em Educação do Campo, diversos grupos de pesquisa reconhecidos pelo CNPq., conclusão de inúmeras teses, dissertações e

⁶⁰ Luís Inácio Lula da Silva foi eleito em 2022 pelo PT.

⁶¹ O Programa Saberes da Terra – formação de formadores para atuação na EJA – campo com qualificação social e profissional, de 2005; o ProJovem Campo – Saberes da Terra, a partir de 2008; e o Curso de Especialização em Educação do Campo, de 2009 a 2014, movimentaram a UFMS, SED, Comitê Estadual de Educação do Campo, secretarias municipais de educação, bem como os movimentos sociais do campo do estado de MS.

monografias sobre as Licenciaturas em Educação do Campo, criação de cursos de especialização (BICALHO, 2018, p. 227).

Esse processo de construção coletiva e, por isso mesmo mais democrática, foi fundamental para a consolidação da política pública de formação inicial de professores das escolas do campo, pois muitas das vezes as políticas educacionais brasileiras tendiam a seguir modelos de outros países. Como afirma Daré:

No Brasil, as políticas públicas educacionais foram estabelecidas por diferentes instituições, com objetivos heterogêneos e a partir de múltiplas configurações políticas. O percurso traçado por elas foi fortemente marcado pela influência de alguns países, que ao serem reconhecidos como exemplos de modelos de economia e progresso, tornaram-se parceiros na captação de recursos financeiros para os investimentos destinados à educação. A partir disso, entende-se que as políticas públicas educacionais hoje vigentes são o resultado da incorporação de décadas de história, que se metamorfosearam, mas que mantém em seu núcleo a ideia de que a educação é a chave para o desenvolvimento econômico do país (DARÉ, 2019, p. 26).

Ao romper com tal processo, o MEC e a SECADI construíram políticas públicas de educação do campo a partir de pesquisas e projetos desenvolvidos por universidades brasileiras, movimentos sociais e sindicais do campo e, assim, foi possível com esse entendimento propiciar o respeito às diversidades, às culturas, às memórias, aos modos de vida e de organização das populações do campo na implementação das políticas públicas de educação do campo.

Apesar dos avanços na educação do campo, não se pode ignorar o desmonte promovido por meio da aplicação de políticas neoliberais em nome da modernidade e da falsa moralidade. As consequências desastrosas e os desafios para as políticas públicas de educação, nesse caso da educação do campo, foram imensos, tanto que a SECADI/MEC foi extinta em 2019 pelo governo Bolsonaro. O neoliberalismo aliado ao bolsonarismo⁶² chafurdaram a sociedade e o Estado e promoveram, além do desmonte, a criminalização das diversidades brasileiras.

⁶² O bolsonarismo é a expressão atual do fascismo brasileiro. Uma corrente política que encarna a função de cão de guarda dos interesses do capital financeiro e da burguesia imperialista. Trata-se de um instrumento para dar sobrevida ao capitalismo em meio a desintegração do estado liberal e a decadência econômica. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/o-que-e-o-bolsonarismo-e-como-derrota-lo/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

Nesse cenário, em que além da criminalização das diversidades, incluso o campo, situam-se as influências das ideias centradas em novos conceitos, quase todos vagos e rasos, que pretendem construir competências e valores como o empreendedorismo, próprios da atividade da grande empresa capitalista:

As influências da pós modernidade subjagam “os processos educativos e atuam sobre os projetos pedagógicos que objetivam a formação de competências simples nos alunos e professores. Introduzem-se como novos conceitos para a organização do trabalho didático, tais como a questão da importância do trabalho em equipe, a definição de metas e indicadores de sucesso, o empreendedorismo, a promoção de liderança, a comunicação e divulgação dos resultados. Essas competências são próprias do campo econômico nos moldes do neoliberalismo para o trabalho em empresas e serviços” (RODRIGUEZ, 2014, p. 135-137).

Essa conjuntura resultou na apropriação da educação pelo mercado capitalista e passou a ser tratada como mais uma das mercadorias a possibilitar concentração de renda e exploração da classe trabalhadora. Desse modo, por meio do nicho de mercado educacional, contribuiu e contribui para a revitalização do sistema capitalista, que vive em crise e, ainda assim, se reafirma e se firma como o sistema econômico dominante.

4.4 LEDUCAMPO: história e concepções, a garantia de direitos à formação adequada de professores do campo do estado de MS

A movimentação realizada em torno da implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo exigiu um tratamento político e metodológico diferenciado para a educação do campo na UFMS. A Pedagogia da Alternância, com seus Tempos Comunidade e Universidade, se instalou de vez na instituição, porém com diversos conflitos e contradições. O texto do PPC revelou, nas considerações finais, os diversos desafios a serem enfrentados, bem como a disposição para superá-los. O trecho foi objeto de análise no início dessa seção e merece destaque nessa parte final do relatório de tese, pois revelou a conjuntura em que o curso se inseriu na UFMS:

Queremos o curso e queremos contribuir com a formação dos/das professores, no entanto, temos convicção de que muitos problemas vão aparecer e que, a cada desafio surgido, encontraremos as soluções. Temos vontade política e determinação para buscar alternativas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 49).

Essa movimentação possibilitou a implantação do Curso de Formação Inicial de Professores – LEDUCAMPO, em um estado eminentemente agrário, no qual as populações ali residentes, sobretudo os profissionais da educação, não tinham oportunidade de participação de formação acadêmica de nível superior que ensejasse e incentivasse a construção em suas comunidades e em suas escolas, ou seja, uma educação de qualidade, contextualizada, apropriada às realidades locais e às histórias e saberes do campo:

A definição da proposta é pedagógica, mas também filosófica, política, ideológica, engajada. O Marco Referencial contextualiza e problematiza a educação escolar rural, concebida política e historicamente pelos fazendeiros, como processo educativo limitador. Em contraponto, a práxis da Educação do Campo é evidenciada como potencialização de ações afirmativas e dialógicas e, nessa concepção, o curso pretende provocar os alunos a repensarem, filosoficamente, o ser humano e a vida no campo como espaços e tempos de ser, de estar, de conviver, de produzir bens materiais e imateriais, na possibilidade de que os alunos compreendam as ligações das partes com o todo e o todo com as partes, na busca da sustentabilidade local mediada pela organização comunitária, o coletivo, a mística, a agricultura familiar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 8).

Nesse conjunto de ações e de caminhos trilhados, notadamente numa conjuntura institucional não muito favorável, movimentos, ações e conquistas se deram em meio a múltiplos e variados fenômenos em interdependência e vinculados à materialidade em disputa nas diversas instâncias decisórias da UFMS. Dessa forma, pode se concordar que tal processo aconteceu pautado no que adverte Pimenta (2016, p. 7): “[...] quando se pensa em Educação do Campo no interior das Instituições de Ensino Superior no Brasil, tem se uma nova concepção ao mesmo tempo, nova e em construção”.

Tensionamentos e disputas no jogo dialético ocorreram na análise por meio do método materialista-histórico, sendo possível entrever e averiguar a movimentação realizada, pois:

O método materialista-histórico considera que o mundo, por sua própria natureza é material e se os múltiplos e variados fenômenos do mundo e da natureza constituem diversas formas e modalidades da matéria em movimento o referido método não só analisa os vínculos e as relações de interdependência entre os fenômenos, mas também coloca em relevo as leis com as quais a matéria em movimento (RODRIGUEZ, 2014, p. 139).

No período de 2014 a 2023, a LEDUCAMPO concluiu três turmas: foram formados 100 profissionais para atuarem no trabalho nas escolas do campo do estado de MS. Os números de acadêmicos formados a cada ano, a partir de 2014, refletem as estratégias empregadas pela administração e apresentam características e composições distintas: alunos selecionados via vestibular específico (turmas 2014 e 2015) e alunos da terceira turma, em diante, selecionados mediante o processo seletivo geral da UFMS.

A turma de 2014, denominada Rosa Luxemburgo⁶³, formou 41 acadêmicos; a turma de 2015, denominada Dorcelina Folador⁶⁴, 52 acadêmicos e a turma de 2019, apenas 07 formandos. Registre-se que até o presente momento, 5 egressos das turmas de 2014 e 2015 concluíram cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, 4 na UFMS e 1 na UFGD.

Quadro 15 – LEDUCAMPO - Formandos por turma

Turma	Ano	Formandos
Rosa Luxemburgo	2014	41
Dorcelina Folador	2015	52
2019	2019	07
Total	-----	100

Fonte: organizado pelo autor (2023) a partir do PPC e demais documentos da LEDUCAMPO

O curso de licenciatura foi materializado inicialmente na UFMS por meio de 3 áreas de habilitação: Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos e Matemática. A área de Ciências Humanas e Sociais foi extinta a partir de 2019 e, desse modo, dos 100 profissionais da educação do campo formados, a média é proporcional entre as áreas. Registre-se que, a partir de 2019, passou-se a ofertar 30 vagas em apenas duas áreas Linguagens e Códigos e Matemática, pelo processo seletivo geral da UFMS, situação que repercutiu no número de formandos, que, no ano de 2019, apenas 7 foram diplomados.

Quadro 16 – LEDUCAMPO- Formandos por área

Áreas	2014	2015	2019	Total
Ciências Humanas e Sociais	14	17	----	31

⁶³ Nas duas primeiras turmas da LEDUCAMPO, em uma das assembleias realizadas, os acadêmicos fizeram defesas de nomes de lutadores do campo e da educação para dar nome às turmas, em seguida, escolheram Rosa Luxemburgo e Dorcelina Folador.

⁶⁴ Dorcelina Oliveira Folador, foi prefeita do PT no município de Mundo Novo, por dois mandatos, assassinada por pistoleiros em 1999, na varanda da sua casa, quando cumpria o segundo mandato. Era professora e militante do MST.

Linguagens e Códigos	16	18	2	36
Matemática	11	17	5	33
Total		----	-----	100

Fonte: arquivos da LEDUCAMPO – organizado pelo autor (2023).

As duas primeiras turmas desenvolveram as atividades formativas em face do PPC de 2014, aprovado pela Resolução COEG n. 327, de 21 de agosto de 2014. Da terceira turma em diante, por meio da operacionalização do PPC, aprovado pela Resolução COGRAD, n. 278, de 04 de dezembro de 2020.

No PPC de 2014, a matriz curricular se fundamentava no pensamento de Gramsci e propunha uma formação docente que tinha como objetivo a transformação da sociedade:

[...] concepção de que somente a formação universitária não pode mudar as estruturas, tendo em vista que também é produto da sociedade, mas pode, com a intencionalidade do trabalho realizado, contribuir para as transformações, pois como indica Gramsci (1917), ser indiferente, em uma sociedade com tantas injustiças e violências, é ser covarde. Viver exige fazer escolhas e tomar posição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 8).

O Curso LEDUCAMPO foi implementado conforme o edital do MEC de 2012 e garantiu, em seu primeiro PPC, seleção específica, organização curricular por área e alternância integrativa, como aponta Queiroz (2004). O referido edital estabelecia na folha 4 o seguinte:

-prever os critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo, com prioridade, para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino;

-apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas; (BRASIL, 2012, p. 4).

O curso se materializou em consonância aos objetivos do Programa/Política do MEC: formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas

educacionais. Este foi o marco referencial da política pública formulada pelo MEC, acordada tacitamente pelas universidades que aderiram ao referido edital de 2012.

Nos documentos complementares enviados em 2016 pelo MEC/SECADI, como Notas técnicas e Ofícios, a orientação do MEC reforçava, junto às reitorias, especial atenção no desenvolvimento do PROCAMPO e acrescentava, como exposto na Nota Técnica:

O Programa que criou as Licenciaturas em Educação do Campo estabelece que essas devem ser institucionalizadas no elenco da oferta regular de cursos de graduação das

IFES, respeitando a legislação em vigor e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos, nos termos pactuados quando da adesão das IFES ao Edital de Seleção nº 02/2012 SESu/SETEC/SECADI/MEC. Para tanto, foram destinados recursos financeiros e pessoal para o início do curso, conforme estabelece o item 10 do Edital.

As Universidades Federais receberam **15 (quinze) Docentes da Carreira do Magistério Superior e 03 (três) Técnicos – Administrativos** destinados à implantação e ao funcionamento permanente do curso de Licenciatura em Educação do Campo, de modo a garantir a **continuidade do programa** e seus impactos na instituição (BRASIL, 2016, p. 1, grifos do autor).

Os documentos denotam a preocupação do MEC/SECADI com os rumos dos cursos do PROCAMPO, sinaliza também a avaliação realizada durante o processo de implementação dos cursos e revela os cenários e as contradições na execução da política pública citada. Nesse mesmo caminho, o documento citado assevera:

Os cargos de docentes da educação superior foram destinados especificamente para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, uma vez que a oferta da Educação Superior em Alternância exige que os docentes do referido curso possam ter disponibilidade de tempo para realizar as atividades formativas também no Tempo Comunidade, que devem ocorrer nos territórios e nas escolas do campo de origem dos estudantes dessas Licenciaturas.

Após a fase de implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo definida no Edital nº 02/2012, as informações referentes a ingressantes, matrícula, e concluintes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, conforme definida no Edital nº 02/2012, **passam a integrar o conjunto de dados da Instituição de Ensino, que formam a base para a elaboração da Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital – OCC**, instrumento de distribuição anual dos recursos destinados à manutenção e ao funcionamento das instituições federais da educação superior (BRASIL, 2016, p. 2, grifos do autor).

Os registros permitem considerar que o processo de implementação das Licenciaturas em Educação do Campo e as mudanças significativas, especialmente no PPC da UFMS, ocorreram em meio a condicionamentos políticos internos em disputa, haja vista que externamente abundavam orientações para a institucionalização do curso via documentação formal endereçadas aos gestores das Universidades. No documento citado, evidencia-se a cobrança do cumprimento dos compromissos assumidos na adesão ao edital n. 02, de 2012.

Ao analisar o processo de implementação da política pública de formação de professores para a garantia do direito à educação pública de qualidade socialmente referenciada, pode-se afirmar que, mesmo com condições precárias, embates e disputas políticas internas, a educação do campo, por meio da LEDUCAMPO, se materializou e resiste na UFMS.

4.5 Entre roças e colheitas – a educação campo se nega a morrer dentro da UFMS

A pesquisa e as análises enfocaram os anos iniciais da implementação da LEDUCAMPO, sem deixar de discutir as ações realizadas nos anos seguintes. Entre lutas e disputas, sobretudo as internas na Faculdade de Educação, a administração da universidade foi aos poucos descaracterizando o curso à medida que alterou a organização curricular e não realizou novos vestibulares específicos para a matrícula de alunos. O nível de tensionamento ocasionou uma das ações de protesto mais fortes que a UFMS/administração central recebeu na última quadra de tempo:

Em 2018, as instâncias administrativas da UFMS decidiram interromper o projeto da Licenciatura em Educação do Campo, sob forte protesto dos movimentos sociais e dos estudantes e professores do curso, os quais ocuparam a frente das dependências da reitoria. Frente ao posicionamento de professores, alunos e movimentos sociais, as instâncias da Universidade apresentaram seus argumentos, tais como falta de recursos advindos do Ministério da Educação e a falta de alojamentos para abrigar o número de alunos matriculado (RAPOSO, 2021, p. 96).

Nessa conjuntura, para além da cessação dos recursos oriundos do MEC para subsidiar a implementação do curso com público, metodologia e lógica de funcionamento específicas, depreende-se também que a adesão à política pública não garantiu, na UFMS,

sustentação necessária que pudesse alicerçar a entrada de turmas novas em 2016, 2017, 2018 e garantir a lógica de funcionamento que a metodologia da Pedagogia da Alternância exige: com alojamentos para o internato, alimentação, recursos para as visitas de estudos e de acompanhamento sistemático dos estudantes da LEDUCAMPO.

Nesse ambiente, a metodologia que é inerente ao curso se fez muito mais pelo esforço pessoal e coletivo dos professores da LEDUCAMPO, que, comprometidos com a causa da educação e da educação do campo, adaptaram e resistiram, tornando a alternância possível, muitas vezes com recursos próprios, inclusive para alimentação e transporte de acadêmicos no Tempo Universidade. Registre-se que Pedagogia da Alternância exige não só comprometimento do professor:

A grande questão é como se organiza a alternância. Ao responder esta questão, encontramos uma grande variedade de experiências e de teorias que vão desde uma simples alternância entre tempos e espaços, sem nenhuma preocupação de ligação, de interação e de sintonia até uma bem elaborada integração, como diz Chartier "uma formação em alternância de tipo integrativo" que "constitui uma formação em tempo pleno segundo um ritmo apropriado" (1986:187), e "deixando de ser uma fórmula de ensino em tempo parcial para tornar-se realmente uma formação contínua numa descontinuidade de atividades" (UNMFREO, 2003), ou como diz Malglaive, "alternância real" e Bourgeon "a alternância copulativa" (Bourgeon (1979 :09-39) (QUEIROZ, 2004, p. 96).

A principal característica da Pedagogia da Alternância é alternar espaços e tempos e garantir a correta integração com o mundo do trabalho. A possibilidade de organização do calendário escolar diferente do ano civil e urbano já era garantida na lei n. 5692, de 1971, assim não se configura como uma novidade ou impeditivo legal. O artigo 11, da Lei n. 5692/1971, no parágrafo 2º assegurava-se: "Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino". A LDB de 1996 não só ratificou tal dispositivo como ampliou o entendimento:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. 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 (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

A homogeneização de calendário escolar entre outras ações impelidas pela administração central da UFMS deu a partida inicial para o desmonte do Projeto de 2014, construído a muitas mãos e em observância aos marcos regulatórios e metodológicos da educação do campo. Nessa linha, a LEDUCAMPO realiza a alternância do possível, adaptada à falta de condições materiais para realização da alternância integrativa, como aponta Queiroz (2004).

Nesse sentido, Pineau faz uma importante reflexão acerca do tempo, das temporalidades impostas à classe trabalhadora e aos pobres:

Socialmente quanto mais pobre for o contribuinte, mais pesado será este imposto temporal de espera. Não são os ricos que povoam as filas e as salas de espera, mas os pobres que assim perdem boa parte do seu tempo pessoal para ter acesso à assistências: seu tempo tem um valor tão pequeno que pode ser tomado quase à vontade. Volte amanhã. Imposição de uma temporalidade burocrática que aumenta a distância entre a necessidade ou o desejo e a satisfação. Este esticamento de espera instala os assistidos sociais em uma temporalidade permeável e gelatinosa que lhes dá pouco poder para sincronizar devir pessoal e devir sócio-profissional. Eles se arrastam, se afundam e se consomem em espaços vãos, entretempos que muitas vezes, acabam eliminando toda possibilidade de produção histórica pessoal (PINEAU, 2004, p. 38-39).

Tempo e distância são elementos essenciais na constituição da metodologia da Pedagogia da Alternância. Reconhecer isso e organizar atividades formativas em que as realidades e temporalidades da classe trabalhadora, em especial do campo brasileiro e sul-

mato-grossense sejam consideradas, é mandatório do conjunto de aportes teóricos e normativos da educação do campo.

O quadro a seguir traceja comparativos entre os PPCs de 2014 e de 2020. Apresenta alguns conceitos e definições balizadoras das intencionalidades metodológicas e administrativas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

De acordo com o PPC de 2020, existe a possibilidade de oferta de disciplinas em Educação a Distância – EAD; tal dispositivo inexistia no PPC aprovado e reorganizado em 2014. Saliente-se que, dada as condições de localização geográfica, longe dos centros urbanos e de acesso às ferramentas da tecnologia da informação, mas, sobretudo, pelas especificidades da concepção metodológica aportada na Pedagogia da Alternância, a EAD não se configurou como uma possibilidade de organização da educação do campo nos documentos orientadores emanados pelo MEC – CNE.

Quadro 17 - Organização dos PPC 2014 e 2020

PPC	Regulamentação	Áreas	Conceito P A	Seleção	vagas	inscritos	Disciplinas em EAD	T C C
2014	Resolução COEG 327/21/08/2014	CHS LING MAT	O processo formativo ocorre em via de muitas mãos que possibilite o diálogo entre os saberes mais acadêmicos com os saberes do campo, na busca da práxis transformadora e contra-hegemônica. Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, embora com naturezas e metodologias diferentes, são um continuum e convergem para a construção, em movimento, de processos formativos teoricamente consistentes e significativamente aplicáveis no cotidiano das escolas do campo de MS.	Vestibular específico	150	450 2014 e 2015	sem previsão	S I M
2020	Resol. COGRAD 278/04/12/2020	LING e MAT	A alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução.	Seleção geral da UFMS	30	42 2018 2019 2020 2021 2022	Até 20% da CH do tempo comunidade Disciplinas podem ser ofertadas total ou parte em EAD	N Â O

Fonte: BSE/UFMS-Resoluções 327 COEG e 278 COGRAD. **LEGENDA:** PA- Pedagogia da Alternância, CHS – Ciências Humanas e Sociais, LING – Linguagens e Códigos, MAT – Matemática; TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

Além da extinção da área de Ciências Humanas e Sociais, a problemática advinda da não realização de vestibular específico e descentralizado para a matrícula de alunos, a partir do PPC de 2020, configurou, ao longo dos anos, um dos maiores desafios para a

LEDUCAMPO na instituição. Desse modo, um dos instrumentos exigidos no Edital do PROCAMPO, de 2012, deixou de ser objeto de atenção da gestão da UFMS. Note-se que tal mandamento do edital portava a intencionalidade de oportunizar a participação de jovens camponeses no processo seletivo de maneira mais acessível, pois as provas eram realizadas em diversos municípios do interior do estado, além de exigir conhecimentos próprios da vida, culturas e trabalho no campo do estado de MS e do Brasil.

Nessa esteira, os conceitos da metodologia contidos no PPC, de 2014, revelam a orientação político-pedagógica centrada na contra-hegemonia, na valorização da história e da cultura das comunidades camponesas. O segundo PPC, de 2020, ocupa-se em definir a metodologia da alternância na ligação do alternar espaços formativos. No que pese que a Pedagogia da Alternância pode e deve ser adequada à realidade em que se insere, o componente político não pode ser desprezado, tampouco desvalorizado, pois, de acordo com o Parecer n. 01 de 16, de agosto de 2023 da Pedagogia da Alternância, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo devem considerar:

- I – ensino e aprendizagem interligando conhecimento científico e tecnológico a saberes populares e tradicionais;
- II – articulação entre ensino, pesquisa e extensão, considerando o trabalho, a história e a cultura das comunidades envolvidas como princípios e fins da educação;
- III – o processo formativo deve considerar o contexto sócio-cultural-educacional dos estudantes e seus territórios (BRASIL, 2023, p. 2).

Marcada por um conjunto de circunstâncias e desafios, a LEDUCAMPO se mantém na UFMS. No meio de inquietações como apontadas nesta seção e outras ações como a diminuição do número de vagas para estudantes e a extinção da área de Ciências Humanas e Sociais, o curso segue sendo ofertado com as características destacadas abaixo por Raposo:

Em período mais à frente das solicitações e reivindicações, o curso foi institucionalizado na UFMS, porém com formato diferente do projeto inicial. A área de Ciências Humanas foi excluída e houve redução do número de vagas para as demais áreas de conhecimento: 15 para Linguagem e 15 para Matemática. Atualmente, o projeto está em fase de reelaboração para adequações estruturais da Universidade, do corpo docente, das áreas ofertadas e do Projeto Pedagógico do Curso (RAPOSO, 2021 p. 96).

Decisões tomadas, decisões executadas. Decidir, executar, extinguir, reabrir vagas e cursos são atividades inerentes ao processo de gestão, seja ela pública ou privada. No

republicanismo, ao qual a sociedade brasileira está subordinada, a coisa pública ou a *res publica* deve preponderar.

Para Alves (2011), pensar o conceito de governança significa associá-lo ao setor público. Assim, para o autor, governança nessa esfera corresponde à capacidade de implementação das políticas públicas a partir da otimização da gestão, de modo que sejam adotados um procedimento sistematizado de avaliação, controle, responsabilização, eficiência, eficácia e transparência. Esse processo deve contemplar a participação social, visando o bem comum da sociedade (SANTOS; SOUZA, 2022, p. 1538).

Além da situação destacada, o cenário identificado provocou algumas inquietações importantes para a tessitura do trabalho de pesquisa. Diante de tais fatos, procurou-se identificar ações que poderiam ter ocorrido em precedência das decisões tomadas, como:

- a) motivações técnicas para a extinção da área de Ciências Humanas e Sociais;
- b) motivações político-territoriais: após reuniões entre as duas universidades públicas que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo para se chegar a tal decisão e replanejar o raio de abrangência de cada universidade dentro do princípio da economicidade e dar escala à ação educativa.

No PPC reformulado e aprovado em 2020 pelo Conselho de Ensino de Graduação – COGRAD, justificou-se a extinção ao apontar que a UFGD já oferecia formação na área de Ciências Humanas e Sociais:

Considerando que na Universidade Federal da Grande Dourados é ofertada a Licenciatura em Educação do Campo nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais, justifica-se a oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMS para atendimento da demanda de formação de professores nas áreas de Linguagens e Códigos e de Matemática (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 11).

Nesse horizonte, ressalte-se que o condicionante que orientou a decisão, ao que parece, não foi resultado de avaliações pertinentes junto à administração da UFGD no sentido de potencializar o raio de atuação e de abrangência e dos gastos na operacionalização, principalmente do Tempo Comunidade dos dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo com áreas homônimas e dentro dos princípios da economicidade que regem o serviço público, tampouco junto às entidades representativas

dos movimentos sociais da educação do campo no estado de MS, como o Fórum Estadual de Educação do Campo⁶⁵.

Uma decisão de tal monta demandaria, por suposto, a realização de planejamento em conjunto das ações entre as duas universidades, UFMS e UFGD, onde o território de abrangência e as distâncias fossem critérios para se decidir pela oferta ou não de cursos em determinada área. Tal ação não tem registro, seja no PPC do curso (UFMS, PPC, 2020) ou em outros documentos ao alcance desta pesquisa.

O cenário atual do Curso é bastante preocupante do ponto de vista da sua execução e manutenção futura: devido à pouca procura no vestibular geral da UFMS para as áreas oferecidas: Linguagens e Códigos e Matemática. Portanto convém acautelar que uma ferramenta para tomada de tal decisão, caso houvesse necessidade de diminuição do número de vagas e extinção de alguma área, deveria ter sido precedida de análises baseadas em critérios técnicos e até mesmo empíricos.

O quadro abaixo oferece algumas pistas que permitem explicar a baixa procura no vestibular para a LEDUCAMPO. Os dois primeiros vestibulares⁶⁶ específicos foram realizados com a participação de um número considerável de 450 candidatos, sendo que a maior procura ocorreu na área de Ciências Humanas, tendo 228 inscritos. Desse modo, a eliminação dessa área no ano de 2020, ao que configura, tirou o horizonte dos jovens camponeses do estado de MS e o interesse em cursar a Licenciatura em Educação do Campo na UFMS.

Quadro 18 – Vestibular específico – LEDUCAMPO

Área	Inscrições 2013 deferidas	Inscrições 2014 deferidas	Total por área
Ciências Humanas e Sociais	111	117	228
Linguagens e Códigos	55	67	122
Matemática	52	48	100
Total de inscritos vestibular/ano	218	232	450

Fonte: BSE/UFMS, organizado pelo autor (2023).

Um conjunto de elementos elencados a partir da análise dos últimos vestibulares (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) realizados para o preenchimento de vagas na

⁶⁵ O autor, além de fazer parte do Fórum, coordenava-o à época.

⁶⁶ Tomou-se como base para quantificação e análise apenas os 2 vestibulares realizados em acordo com a orientação do MEC/SECADI respeitar a diversidade do campo.

LEDUCAMPO, nas áreas de Linguagens e Códigos e Matemática, vieram à tona. Assim, conforme se pode verificar no quadro a seguir, a inscrição de candidatos para a LEDUCAMPO, no processo geral de seleção da UFMS, decaiu consideravelmente ao se tomar por base de comparação os dois vestibulares específicos de 2013 e 2014 (quadro 16).

Quadro 19 – Inscritos no Vestibular Geral da UFMS – 2018 -2023

LEDUCAMPO	2019	2020	2021	2022	2023
Áreas					
Linguagens e Códigos	09	00	00	11	01
Matemática	05	01	02	13	-
Total	14	01	02	24	01

Fonte: BSE UFMS, acessado em 2023, organizado pelo autor

A pouca procura para inscrição no vestibular da UFMS para o curso da LEDUCAMPO é reveladora dos cenários construídos ao longo dos quase 10 anos de presença do curso na UFMS (2014 – 2023). Esse cenário, forjado pelas disputas internas e sobretudo pelas decisões da administração central e setorial, que por algum tempo não ficaram tão claros, vão dialeticamente se sobressaindo e desvelando as estratégias políticas e decisões que a história se encarrega de apontar que não foram muito acertadas, com relação às demandas do curso.

Outras pesquisas e processos avaliativos apresentam situações análogas e, entre outras problemáticas, evidenciam os diversos riscos que as Licenciaturas de Educação do Campo enfrentam, principalmente no campo institucional:

Em referência aos riscos de descaracterização apresentados no processo de expansão da Educação Superior, considerando as características da Licenciatura em Educação do Campo, as mencionadas pesquisas têm destacado os seguintes elementos: as tensões institucionais ante a continuidade do ingresso de sujeitos camponeses no curso; o risco de distanciamento dos movimentos sociais do campo na execução dessa política; os prejuízos que podem surgir caso haja o distanciamento entre a universidade e as lutas sociais dos sujeitos camponeses com as escolas do campo; os obstáculos institucionais em manter a Alternância Pedagógica e o distanciamento da proposta de formação por áreas do conhecimento, considerando a concepção epistemológica original que norteia essa proposta formativa (MOLINA; HAGE, 2016). (MOLINA, HAGE, 2019, p. 221).

Netto (2011), ao citar Marx, enfoca como se dão as relações de produção e, conseqüentemente, as sociais e culturais, ao destacar que o modo de produção material

influencia e determina a superestrutura jurídica e política do Estado e das instituições responsáveis pela sua manutenção, não só no aspecto jurídico, mas também no aspecto educacional. Mas, o que importa, alerta o autor, é que tudo foi construído, tudo é histórico e, por isso mesmo, passível de mudanças.

Em acordo com as ideias expressas por Eder Sader (2001) na publicação “Quando novos sujeitos entram em cena”, setores da UFMS representados por professores e acadêmicos celebraram a diversidade e a inclusão de alunos do campo; outros, ao que parece, pautaram-se na lógica do todos são iguais, da pasteurização, da homogeneização. Tais condicionamentos se revelam nas relações sociais e no trato administrativo dentro da universidade.

E ainda, mesmo que de modo genérico, pode-se apontar que as ações educacionais discutidas possuem os mesmos propósitos que os projetos pesquisados no Capítulo III: garantia do direito à educação de qualidade no campo. Direito esse mandatário nos diversos documentos oficiais do Estado brasileiro. O direito ao acesso à educação deveria caminhar junto com o direito à permanência, pois essas ações são sinônimas e complementares:

Cabe então questionar a ação da universidade frente à abertura de um curso, sem recursos do Ministério da Educação: Como incluir se não há condições para a permanência? Essa resposta nos leva a entender que a luta está cada vez mais premente. Não há inclusão, não há permanência, não há garantia de direitos (PIATTI, 2020, p. 16).

Dessa feita, debates e diversas construções político-pedagógicas marcados por tensionamentos se deram no âmbito da LEDUCAMPO – UFMS. Houve inquietações como as apontadas por Piatti e outras que se deram, especialmente junto ao grupo de professores do Curso, que, além de cumprirem as funções inerentes à docência, se inseriram nos mais diversos espaços políticos e pedagógicos no estado de MS. Isso ocorreu sobretudo com os que são identificados com a educação do campo, com o objetivo de se somarem aos demais sujeitos da educação do campo do estado de MS para realizar ensino, pesquisa e extensão em acordo com as especificidades da classe trabalhadora do campo.

4.6 Formação de Professores, a História e suas Determinações – Temporalidades e Diversidades

O presente trabalho reconhece que “[...] as leis da dialética materialista, explicam o conhecimento como sendo um processo em desenvolvimento, que incorpora necessariamente saltos, interrupções do processo da graduação, à aquisição de resultados basicamente novos” (KOPNIN, 1978, p. 100). Desse modo, as ações formativas estudadas nesta seção podem ser avaliadas neste prisma, pois, além de apresentarem saltos e interrupções, foram materializadas em meio do avanço do capitalismo e da burguesia agrária no campo sul-mato-grossense com todos os tensionamentos que tal avanço provoca.

Na implementação de políticas públicas no campo, neste caso as educacionais, gestores geralmente se esquecem que esse território tem paragens que não são sinônimas de latifúndio e de agronegócio, tampouco de agrotóxicos e de destruição ambiental.

Os dois Projetos analisados e que foram executados em temporalidades distintas (1996 e 2014), de maneira objetiva e específica, materializaram a presença da UFMS nas escolas e na Educação do Campo do estado de MS, demonstrando a importância e a necessidade da realização de ações educacionais referendadas nas especificidades do complexo território camponês sul-mato-grossense pela UFMS, pois, apesar do fechamento de muitas escolas, a educação do campo detém um expressivo número de professores.

Quadro 20 – Quantitativo de professores rurais no Brasil e em MS

BRASIL PROFESSORES RURAIS			MATO GROSSO DO SUL PROFESSORES RURAIS		
Ano	Etapas	Número	Ano	Etapas	Número
2022	Anos iniciais	110.493	2022	Anos iniciais	1.992
2022	Anos finais	158.355	2022	Anos finais	2.060
2022	Ensino Médio	40.087	2022	Ensino Médio	957
Total	-----	308.935	-----	-----	5.009

Fonte: Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 02-09-2023. Organizado pelo autor (2023).

O número total de professores rurais no Brasil (308 mil) e no estado de MS (5 mil) é revelador de cenários importantes: mesmo sem terem sido implementados novos

assentamentos da reforma agrária sob o governo Bolsonaro, o que demandaria a construção de novas escolas e a contratação de professores, a educação e os povos do campo resistiram.

O quadro exhibe ainda um equilíbrio entre o número de professores dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental. Da leitura do quadro, o menor número de professores no ensino médio sinaliza que os alunos são transportados para as cidades e/ou não estão cursando essa etapa da educação básica.

O quadro ilustra ainda que os números totais em nível de Brasil e de MS trazem um alerta e uma preocupação:

- 1) Alerta: tem trabalhadores da educação do campo no estado de MS.
- 2) Preocupação: como potencializar o trabalho formativo desses profissionais para o cumprimento dos preceitos legais e filosóficos dos pilares da educação do campo.

Enxergar possibilidades futuras expressas na preocupação acima exige rememorar que a ação de formação continuada, materializada nas escolas localizadas nos assentamentos de Nioaque e Bodoquena em 1996 – Projeto Ensino Rural, Construindo uma Proposta para o MS, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação e pela UFMS, provocou impactos positivos como a utilização da metodologia “estudo do meio”. Esse fato ofereceu elementos para depreender que a UFMS, na realização de uma política educacional de formação continuada específica para professores do campo, cumpriu, à época, importante papel político e pedagógico.

Formação continuada e formação inicial de professores são instrumentos valiosos para a construção e a consolidação da educação do campo com qualidade social, referendada nas prerrogativas legais, institucionais e político-pedagógicas específicas da educação do campo, forjadas, sobretudo, a partir, da última década do século XX.

Na esteira dos questionamentos centrais deste trabalho, a saber: A UFMS protagonizou ações de educação do campo no estado de MS? Pode-se reconhecer que realizou ações mais ou menos consistentes e conscientes. Admitir tal fato implica também tracejar desafios não superados para que intervenções institucionais, como as elencadas nesta seção, se consolidem e a Educação do Campo, que foi desbravada, principalmente, pela LEDUCAMPO, se torne tarefa de toda a UFMS, trabalho que precisa continuar sendo feito em “casa” e cada vez mais colado e atrelado ao Projeto de Desenvolvimento

Institucional, cujas especificidades sejam não só consideradas, mas igualmente passíveis de execução e de dotação orçamentária.

Nessa perspectiva de enraizamento e de consolidação, a LEDUCAMPO, bem como outros cursos de outras instituições públicas federais deverão considerar que se tem muito trabalho a realizar. O alerta a seguir faz um apanhado geral das tarefas a serem executadas:

Ainda há muito por fazer para que se consolidem os Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, tanto na UFT como nas outras IES. Assim também as pesquisas e as políticas de Educação do Campo na UFT, no estado do Tocantins e no Brasil. A semente lançada esta brotando, é preciso cuidá-la com carinho para que continue crescendo e dando frutos. Seguimos o legado anunciado por Che Guevara em 1959 ao receber o título de doutor honoris causa, na Universidade Centras de Las Villas, em Cuba “que a Universidade (...) se pinte de negro, que se pinte de operários e de camponeses, que se pinte de povo, porque a Universidade não é patrimônio de ninguém e pertence ao povo” (...) (CARVALHO, 20016, p. 27).

Sem pieguices ou romantismos, a educação do campo trouxe em seu bojo uma série de perspectivas, temporalidades, metodologias, realidades e rostos para as universidades públicas brasileiras. Desse modo, a educação do campo precisa não só consolidar-se, mas, igualmente, ser encarada como uma ferramenta formativa da classe trabalhadora brasileira que reside no território rural.

4.7 – Licenciatura em Educação do Campo – sinalizações

A LEDUCAMPO, próxima de completar 10 anos de instalação na UFMS/FAED, tem a maior taxa de sucesso entre os cursos da Faculdade, conforme quadro contido no Plano de Desenvolvimento da Unidade 2020-2024.

Quadro 21 – Cursos de Graduação – FAED – 2020

CURSO	CPC	VAGAS	INGR.	MATR.	EVAS.	DIPL	TX SUCESSO
Educação do Campo	-	30	18	44	10	17	56%
Educação Física – licenciatura	4	40	40	155	20	18	45%
Educação Física bacharelado	-	40	45	99	13	-	-
Educação Física EAD	4	-	0	64	-	-	-

Pedagogia diurno	licenciatura	4	50	50	200	12	26	52%
Pedagogia noturno	Licenciatura	4	50	50	223	13	13	26%
Pedagogia	Licenciatura EAD	3	0	59	-	-	-	-
TOTAL		-	210	203	844	68	74	44%

Legenda: INGR. (ingressantes); MATR. (matriculados); EVAS. (evasão); DIPL (diplomados). Fonte: Siscad Faed (2020.2) – PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE – FAED 2021-2024. p.19.

Os números são reveladores, mesmo num cenário adverso de disputas e falta de maior apoio logístico e financeiro, pois apresentam a maior taxa de aprovação (56%) frente às demais licenciaturas da Faculdade de Educação – FAED: 45%, 52%, 26% e 44%. Registre-se que a porcentagem de 56% supera cursos históricos da FAED como Pedagogia e Educação Física.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, avaliado em 2019 pelo MEC, recebeu nota 4, pois perdeu pontuação num dos quesitos importantes para o desenvolvimento de um curso de graduação: o acesso às bibliografias. Uma situação de fácil resolução, caso a administração central tratasse das diversidades com o necessário rigor que elas demandam. A dilação de prazos para devolução do empréstimo de livros da biblioteca aos estudantes da LEDUCAMPO foi discutida à exaustão com a administração/PREG, sem sucesso. Essa situação foi evidenciada, inclusive, pela equipe do Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP/MEC quando da visita *in loco* para realização do processo de avaliação:

Nos dias 24, 25, 26 e 27 de março de 2019 o Curso recebeu a visita da Comissão de Avaliação Externa do MEC/INEP, ao final da avaliação o Curso recebeu nota 4, apresentando problemas principalmente quanto ao uso dos livros da biblioteca; O Curso recebeu avaliação recentemente e, portanto, os acadêmicos ainda não participaram do O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 8).

Diante desse fato e das diversas situações apresentadas e discutidas na presente tese, reafirma-se que a diversidade necessita de tratamento específico, ancorado justamente nas características que a diferencia, sob o risco de incluir fazendo exclusão, ou realizar uma inclusão precarizada, como aponta Piatti (2020).

A LEDUCAMPO possui um quadro de situações e problemas não solucionados como: alojamentos adequados, tempo diferenciado para empréstimo de livros da biblioteca, recursos financeiros para realização da proposta metodológica que lhe confere a principal característica: Alternância Formativa, conforme indica Queiroz (2004) e calendário e vestibular específicos.

Esse conjunto de fatores somam-se a outros, que sinalizam que a UFMS participa e participou dos processos que ajudaram na construção e materialização da educação do campo no estado de MS, de maneira mais ou menos consistente e consciente dessa importante tarefa política e pedagógica, consoante aos objetivos institucionais e à sua missão: “Desenvolver e socializar o conhecimento, formando profissionais qualificados para a transformação da sociedade e o crescimento sustentável do país” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 12).

O cenário apresentado no quadro 19 aponta a existência de 5 mil professores no campo que realizam o trabalho pedagógico para quase 40 mil alunos matriculados nas escolas do campo do estado de MS (quadro 21, a seguir). No ano de 2022, essa realidade oferece dados elementares que indicam a necessidade da ampliação do efetivo trabalho da UFMS/LEDUCAMPO/FAED junto às escolas e professores da educação do campo do estado de MS.

Quadro 22 – Matrículas 2022 – Mato Grosso do Sul – RURAL

MATO GROSSO DO SUL MATRICULAS RURAL		
ANO	Modalidade	Número
2022	Creche	602
2022	Pré-escola	5.458
2022	Anos iniciais	23.488
2022	Anos finais	17.773
2022	Ensino Médio	7.365
2022	EJA	1.606
2022	Ed. Especial	1.360
-----	TOTAL	39.879

Fonte: Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 02 set. 2023. Organizado pelo autor (2023).

Em torno de 40 mil matrículas materializam a educação do campo no estado de MS. O quadro revela maior concentração de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental: 23.488 e 17.773 nos anos finais. As políticas de formação de professores

devem espelhar essa realidade e promover ações que possibilitem o atendimento qualificado a crianças e adolescentes residentes no campo sul mato-grossense.

No seu devir histórico, a sociedade brasileira, as entidades públicas e privadas precisam não só respeitar a diversidade, mas tratá-las como resultante de longos períodos de descasos e silenciamentos, herança do processo de colonização europeia.

Talvez, por concordância com os silenciamentos e a exploração da classe trabalhadora camponesa, e também com os constructos sociais assentados na escravização de negros africanos e na exploração e expulsão de povos originários dos seus territórios, bem como com o machismo, o patriarcalismo, a homofobia e o racismo, o tratamento adequado às diversidades brasileiras não ocorre.

Somente por meio do reconhecimento de tais determinantes será possível se livrar dessa herança, que está entranhada na sociedade brasileira. Esse processo não pode ser descolado das lutas de classes em que se inserem as diversidades, seja pela reeducação, seja pela ação dos grupos e movimentos sociais contra-hegemônicos, pois a urgente mudança precisa ser materializada:

Por isso é necessário reeducar o Estado e os governos para a diversidade. Reeducá-los para compreender que a diversidade é muito mais do que a soma das diferenças ou dos diferentes. Ela é uma construção social, histórica, cultural, política e econômica das diferenças que se realiza no contexto das relações de poder. Os coletivos sociais diversos participam da disputa por hegemonia que constituem o campo das políticas, na maioria das vezes, organizados em movimentos sociais de caráter emancipatório. E, ao longo dos anos, mesmo que ainda de maneira tímida perto da gravidade da situação, algumas mudanças vêm surgindo em nível federal, estadual, municipal e distrital (GOMES, 20017, p. 15).

Como afirmado, incluir sem considerar as diversidades não se assegura os direitos necessários para a construção de novas sociabilidades. Especificidades devem ser tratadas com ações específicas e singulares.

Tudo isso faz com que compreendamos que o mundo não somente é desigual, mas também é diverso. E como a diversidade pode ser transformada em inferioridade e tratada de forma desigual no contexto das relações, disputas de poder e do jogo de interesses diversos (GOMES, 2017, p. 9).

Reside nisso um dos desafios da educação do campo na UFMS, instigação que pode proporcionar novas construções, seja na LEDUCAMPO, seja nos demais cursos,

pois a modalidade da Alternância pode e deve ser compartilhada com outras áreas formativas da UFMS e se apresentar como uma possibilidade de ensino, que, ao alternar tempos e espaços de vida, agrega conhecimentos teórico-práticos e, dessa feita, poderá possibilitar a formação de outros membros da classe trabalhadora do campo e das cidades.

Por exigir ausências parciais do labor cotidiano, essa metodologia pode e deve ser aplicada na formação com a qualidade socialmente referenciada da classe trabalhadora sul-mato-grossense, que, muitas vezes, se vê impedida de adentrar e permanecer nos cursos ofertados nas universidades públicas.

As universidades cada vez mais precisam ser reconhecidas e tratadas como o local do diverso, do diferente e do universal, enfim, Universidades Públicas, *res publica* do povo e para tal devem construir mecanismos garantidores de acesso e permanência da classe trabalhadora em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento dialético da história é espiralado, de forma que cada estágio histórico dá lugar a outro com um nível de aprofundamento e complexidade maior, carregando retrocessos e avanços, próprios do devir histórico (RODRIGUEZ, 2014, p. 146).

A tese analisou experiências de educação do campo materializadas por camponeses e movimentos sociais, sindicais e pastoral, bem como pelas entidades do poder público como SED e UFMS, a partir da década de 1990, com ênfase para os anos de 1993, 1996 e 2014.

Sendo assim, para abordar aspectos que permitissem entender e apreender de forma coerente o objeto de pesquisa que é a compreensão do papel dos movimentos sociais do campo e das instituições públicas como a UFMS para a construção e a consolidação das políticas públicas de educação do campo no estado de MS, a pesquisa discutiu e problematizou: Os movimentos sociais, sindicais e pastorais protagonizaram ações de educação no território rural do estado de MS? As ações realizadas pelos movimentos sociais, sindicais e pastorais, influenciaram/contribuíram para a construção e consolidação da educação do campo no estado de MS? A UFMS protagonizou ações pedagógicas e de pesquisas destinadas à promoção da educação do território rural do estado de MS? As ações realizadas pelas UFMS e Secretaria de Estado de Educação contribuíram para a construção das feições da educação do campo do estado de MS?

A tese defendida é: as organizações e instituições em movimentação, ao construir projetos de formação de jovens e professores do campo, inovaram e influenciaram as políticas de educação do campo em nível nacional e local. Desse modo, a pesquisa evidenciou os contextos e os conflitos que se materializaram nesse processo, sem desconsiderar a configuração historicamente construída que propiciou a formação do padrão latifundiário do Brasil e, consequentemente, do estado de MS.

As fontes consultadas a respeito da história da educação do campo permitiram construir quadros e sínteses que salientaram a participação de agricultores, homens e mulheres, que, em movimentação contra-hegemônica, construíram projetos educacionais, que materializaram formação em nível de ensino médio-profissionalizante para a classe trabalhadora do campo sul-mato-grossense.

O trabalho de pesquisa, ao identificar sujeitos de direitos, recuperou parte do processo histórico de construção da educação do campo, por meio de análises da conjuntura política, econômica, social e agrária. A partir da década de 1980 do século passado, reconheceu-se que os movimentos sociais de agricultores camponeses realizaram tarefas históricas precípuas do Estado brasileiro.

Esses movimentos ousaram, pois além da realização de tarefas que extrapolaram o arco de atuação de associações, sindicatos, grupos de produção e de grupos de pastorais, inauguraram novas sociabilidades no território rural do estado de MS. A presente tese comprovou e registrou que a Escola Família Agrícola – EFAR, fruto dessa movimentação, realiza escolarização de jovens camponeses com regularidade desde o ano da fundação da escola em 1995/1996, até o presente momento.

A pesquisa identificou que tal processo não se materializou sem problemas, especialmente os de ordem financeira e estrutural. A pesquisa indicou que, na realização/formação de 22 turmas de jovens estudantes rurais, agricultores, homens e mulheres, professores e professores dedicaram-se à tarefa. E, mesmo em condições adversas, como longos períodos de pouco ou nenhum diálogo com o poder público, resistiram e resistem.

Nos projetos analisados, características edificadoras da educação do campo foram identificadas. Portanto, o caráter inovador, e por vezes desafiador dos Projetos, possibilitou tratamento diferenciado aos professores leigos e aos jovens do campo do estado de MS, participantes dos cursos de formação do magistério e do curso técnico em agropecuária e, para além da territorialização de novas sociabilidades, plantaram e cultivaram as sementes do processo de emancipação humana, necessário e urgente.

A análise dos documentos oficiais permitiu detectar vários aspectos da educação do campo. Dentre eles estão os que se orientam na identificação e no respeito do contexto da escola do campo, das histórias, das memórias e das especificidades dos movimentos sociais do campo.

O estudo permitiu ainda demonstrar que a educação do campo se consolidou aportada em teorias, metodologias, pesquisas científicas e em experiências piloto de universidades brasileiras, assim como na democratização da operacionalização das políticas públicas, por meio da ampliação de instrumentos democráticos e coletivos, como comissões, fóruns e comitês estaduais de educação do campo.

Tais realizações se materializaram no reconhecimento da diversidade do território camponês, na promoção de questionamentos e problematizações sobre o complexo território rural, suas contradições e desafios, como a Questão Agrária e o emprego de agrotóxicos pelos latifundiários. Assim, esse conjunto de fatores e situações se deram com o objetivo de se construírem novas sociabilidades e possibilidades de vida com dignidade no campo brasileiro.

O contraponto entre racionalidade temporal do ano civil e as temporalidades da Pedagogia da Alternância foram evidenciadas e questionadas para, por fim, apontar a formação por meio da alternância como instrumento que poderá contribuir para a formação da classe trabalhadora do campo e das cidades.

A presente tese, orientada pelo materialismo histórico e dialético, constatou que a concentração da posse da terra e o avanço do capitalismo e da burguesia agrária no estado de MS provocaram e ainda provocam silenciamentos, violências e destruição do meio ambiente. Identificou que o desvelamento e o debate desse cenário é uma das tarefas da educação e das escolas do campo.

Denunciou que esse processo, ao longo dos anos, eliminou contingentes inteiros de povos originários e dificultou a posse de terras para pequenos, médios proprietários e posseiros, consolidando assim uma burguesia agrária que constrói políticas públicas para a conservação do seu *status quo*.

A pesquisa, registrou que a EFA respondeu às demandas e expectativas dos camponeses assentados do estado de MS e contribuiu para a melhoria do trabalho na agricultura familiar.

Destacou que a EFA, até o presente momento, acumula experiência significativa com a formação de jovens agricultores do campo, pois em 27 anos, 494 jovens da classe trabalhadora do território rural do estado de Mato Grosso do Sul encontram-se com formação adequada no Curso Técnico em Agropecuária.

Na busca de situar e melhor compreender os processos formativos desses jovens e dos professores do campo do estado de MS, bem como a identificação das metodologias que se valeram da educação contextualizada, direcionada para garantia de direitos e da convivência com qualidade de vida no território rural, diverso e pleno, a presente pesquisa construiu algumas considerações e conclusões:

- A) Ações de educação do campo específicas no estado de MS foram materializadas por força da movimentação de sujeitos rurais: homens e mulheres de sindicatos, de pastorais, de movimentos sociais, de associações e de cooperativas rurais.
- B) Nos projetos Experiência Pedagógica no Magistério e Curso Técnico em Agropecuária – 1992 e 1996, encontram-se perspectivas da educação do campo como é hoje reconhecida, praticada e pesquisada nas escolas do campo, universidades e em outros equipamentos educacionais.

A pesquisa indicou que as propostas e os projetos pedagógicos elaborados pelos camponeses e pelas instituições do poder público se materializaram na contra-hegemonia da imposição das ideias e políticas neoliberais alavancadas a partir da década de 1990.

As políticas de educação do campo, especialmente as do estado de MS, são tributárias das ações dos sujeitos sociais, sindicais e pastorais, que em movimentação por meio de educação contextualizada, da garantia de direitos, da garantia da permanência no meio rural e da valorização dos sujeitos do campo romperam paradigmas e construíram novas sociabilidades no território rural do estado de MS.

Os estudos e os aportes teóricos que contribuíram para elaboração da presente tese reforçaram o compromisso pessoal e coletivo com o rompimento da homogeneização e da pasteurização que desconsidera o diverso, o diferente, que mascara as especificidades e tenta padronizar tempos e espaços formativos como únicos, invariáveis e estáticos.

Permeada por um conjunto de abordagens, caracterizações e determinações, a pesquisa recuperou a história da educação do campo do estado de MS, fez tessituras aportadas nos conceitos e categorias do materialismo histórico e dialético e, assim, foi possível formular sínteses, ou três pilares, que, próprios dos movimentos sociais do campo, influenciaram e influenciam a construção da educação e das políticas de educação do campo:

- 1 – O pilar político;
- 2 – O pilar filosófico;
- 3 – O pilar cultural.

A presente tese propõe, em consonância com suas matrizes teóricas e metodológicas, determinantes necessárias para a realização da educação do campo. Desse modo, a educação e a escola do campo necessitam reconhecer que:

- 1) o papel da educação e da escola do campo é ajudar a construir, a partir de referenciais teóricos do materialismo histórico e dialético, situações pedagógicas que questionem a concentração de terras e de renda e o agronegócio predatório, monocultor, que lança mão de agrotóxicos para produzir;
- 2) é tarefa urgente a materialização de Projetos Políticos Pedagógicos que evidenciem as lutas e demandas da agricultura de base familiar camponesa.

De igual modo, a educação e a escola do campo terão que:

- a) Incluir nos currículos das escolas a temática da agricultura de base agroecológica com o objetivo de materializar outro paradigma produtivo;
- b) Construir situações didáticas que potencializem o campo, suas culturas, memórias e especificidades;
- c) Engendrar novas sociabilidades por meio de situações pedagógicas coletivas, com vistas a contribuir para o processo de emancipação humana, que, além de necessário, é urgente.

Os sujeitos de direitos do campo sul mato-grossense, por meio de ações educativas desenvolvidas com temporalidades e espaços formativos distintos, ensinaram que é possível construir outras sociabilidades e territorialidades para além dos padrões e pré-condições cristalizadas na educação e na sociedade brasileira.

Diante dessas considerações e por meio de análises consubstanciadas nas relações sociais demarcadas pelo uso de violência em paradigmas produtivos, causadores de desequilíbrios ambientais, no domínio e posse de grandes propriedades de terras e na questão agrária brasileira e sul-mato-grossense, este trabalho foi desenvolvido e apontou o urgente desvelamento de tal construção histórica.

A Tese evidenciou que, a partir da eleição de Luis Inácio Lula da Silva, em 2002 até 2016, políticas específicas de educação do campo foram implementadas nas escolas do campo em todo o Brasil e, a partir do golpe parlamentar aplicado contra a presidenta Dilma Vana Rousseff, armadilhas jurídicas e artimanhas políticas pavimentaram o caminho para que o protofascismo da extrema direita emporcalhasse as instituições brasileiras e desvirtuasse a maioria das políticas públicas e até mesmo possibilitasse a extinção de Secretarias específicas do MEC, como a SECADI.

O trabalho de pesquisa identificou ainda que governos que se orientam pelo direito social, geralmente fortalecem e ampliam a participação popular nas instâncias decisórias,

como exemplo a inclusão dos movimentos populares no CEE/MS, com assento, voz e voto no primeiro governo do Partido dos Trabalhadores – PT no estado de MS e em nível nacional. A pesquisa identificou igual orientação política de ampliação de instrumentos da democracia, como a inserção da CONEC nas instâncias do MEC/SECADI.

Nessa esteira, sinalizou ainda que a implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo corroborou um processo histórico que a UFMS realizou de maneira mais ou menos consciente em relação ao seu importante e decisivo papel para a construção da educação do campo do estado de Mato Grosso do Sul.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDUCAMPO, adentrou na UFMS a partir da aprovação no COUN/UFMS por meio da Resolução de n. 49, de 4 de junho de 2013, e, assim, camponeses com “novas” demandas, novos rostos, novas histórias e novas lutas se inseriram no cenário universitário.

As aulas do curso iniciaram em 24 de julho de 2014, após realização de concurso público específico para contratação de professores e técnicos. Desse modo, a LEDUCAMPO, em breve, completará 10 anos, porém a proposta inicial foi alterada e perdeu sua ênfase na metodologia da Pedagogia da Alternância, bem como alterou-se o processo de seleção e matrícula dos candidatos ao curso e a extinção da área de Ciências Humanas e Sociais, o que impactou no número de inscritos para os vestibulares a partir de 2019, ano de vigência do novo PPC.

Dentro desse quadro, encontra-se ainda a orientação verticalizada das decisões político-pedagógicas inerentes à metodologia do curso pela administração da universidade.

A educação do campo foi debatida e apresentada na presente tese como uma das principais construções teórico-metodológicas da educação brasileira na contemporaneidade, já que: promoveu a ampliação da democracia por meio de instrumentos concretos; materializou-se numa sociedade individualista, não afeita ao coletivo, marcada pela concentração da posse da terra onde o agronegócio impera (isto ocorre entre outros motivos porque os grandes fazendeiros recebem subsídios do governo federal com juros zero) na economia, na política e na cultura.

A educação do campo e seus sujeitos, nesse campo e em disputa contra-hegemônica por não se calarem e se inquietarem, se manifestarem, se contraporem e questionarem o latifúndio, o agronegócio e a concentração de riqueza no campo sul-mato-

grossense e brasileiro, forjaram novas sociabilidades, que contribuem e sedimentam os caminhos de construção do processo de emancipação humana, necessário e urgente, não só para o território rural.

A tese se encarregou também da tarefa de registrar e oferecer ao conjunto da sociedade de MS subsídios que possam promover outros estudos e pesquisas em educação do campo, que questionem e aprofundem a temática, tendo em vista a ampliação e o fortalecimento da educação do campo do estado de MS e dos conhecimentos científicos, e também por subsidiar a construção de políticas públicas de educação adequada a um território (campo) pleno e desafiador.

Por fim, as escolas e a educação do campo devem construir propostas e projetos políticos pedagógicos ancorados nas mais diversas realidades e problemáticas do complexo território camponês de MS, onde ainda predominam atividades agrícolas alicerçadas na exploração predatória dos recursos naturais e da classe trabalhadora, mas, por outro lado, o território da produção, do cultivo, das culturas, pleno de vida, sabores e de saberes resiste contra-hegemonicamente.

MATUTAÇÕES⁶⁷

E a luta por Reforma Agrária a gente até para se tiver, enfim
coragem a burguesia agrária de ensinar seus filhos a comer
capim (Assim já ninguém chora mais – música de José
Pinto – CD Arte em Movimento do MST).

Para além das fundamentações teóricas e metodológicas, próprias do trabalho de cunho científico, estas matutações se configuram como uma forma de reflexão sobre os fatos construtores do ofício de professor da educação do campo e, ao final, servem para replantar as condicionantes da educação e da escola do campo, com termos próprios do território rural na lida com os meios de produção.

No processo de matutação, surgiram situações vivenciadas a partir de 1992, ano de início do ofício de professor atuando na formação de educadores em nível de magistério, bem como na coordenação, direção e em sala de aula na Escola Família Agrícola e na militância política junto aos movimentos sociais e pastorais do campo. Surge também a convivência com pessoas inspiradoras como Rosalvo da Rocha Rodrigues e Egídio Bruneto (*in memoriam*), Irmãs Olga Manosso e Alódia Sartori, Sirlete Augusto Lopes, Valdevino Santiago, Mariuza Aparecida Camilo Guimarães, João Carlos de Sousa, Erialdo Augusto Pereira, Osanette Medeiros, e Sebastião Curraleiro, agricultor, presidente da Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins, que pude assessorar por alguns anos e, agora, na memória vieram as suas palavras: “Eu sei o que as Escolas precisam; o como fazer é com você e os professores”. Era confiança total no meu trabalho. Meu respeito e gratidão, em nome do qual agradeço aos demais agricultores presidentes de associações mantenedoras de EFAs do Centro-Oeste e Tocantins⁶⁸; o trabalho de consultoria junto ao MEC, na Coordenação Geral de Educação do Campo da SECADI, ajudou na solidificação dos meus compromissos pessoais e coletivos com a classe trabalhadora do campo.

No dizer de um amigo de infância, lá do meu distrito de Piraputanga – MS, quando questionado sobre estar quieto, respondia: Eu estava fazendo uma “anália”. Assim, da análise dos caminhos percorridos, dos trabalhos desenvolvidos e dos muitos aprendizados compartilhados, resultaram a confecção do texto denominado Matutações. Desse modo,

⁶⁷ Matutar, segundo o dicionário, significa pensar demoradamente sobre algo, cismar, meditar, refletir.

⁶⁸ AEFACOT infelizmente se desfez enquanto Regional; esse matutador espera um dia reorganizá-la.

em consonância com os títulos/nomes das seções da presente tese, e sem a preocupação em cumprir rigorosidades e cronologias, o matutar se deu.

Nessa toada, a avaliação feita em 2004, ao final da palestra do professor João Batista Pereira de Queiroz da UnB durante a II Conferência Nacional de Educação do Campo, será o fio de condução. Na oportunidade, em conversa informal, me foi arguido sobre como havia sido a palestra. A resposta foi: Se você tivesse focado somente na conclusão do seu trabalho de tese⁶⁹, a palestra teria tido um sucesso maior do que o apresentado. A tese em questão traz, na conclusão, o resultado da pesquisa sobre a verificação da contribuição ou não dos egressos do Curso Técnico das EFAs brasileiras de ensino médio (17, à época) para o desenvolvimento de suas comunidades de origem. A resposta advinda da pesquisa apresentou não só as contribuições como quantificou e qualificou-as.

Resgatar na memória tal fato ofereceu uma força mobilizadora para esta matutação, pois permitiu enleirar situações e fatos que o autor julgou importantes para mostrar os meandros vivenciados no ofício de professor da educação do campo.

Assim, a memória recorreu ao período de trabalho no MEC/SECADI (2007 em diante), especialmente na gestão do secretário André Lazaro, professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Num dos numerosos diálogos, os membros da Coordenação Geral da Educação do Campo foram instados a pensar a confecção de materiais didáticos para as escolas do campo a partir das especificidades dos biomas brasileiros e, a partir daí, construir livros ou cadernos didáticos em substituição aos livros do Programa Escola Ativa.

No período em destaque, o que mais se ouvia na Coordenação, por meio de ligações telefônicas, e-mails e reuniões era: O que fazer para minha escola rural se tornar uma escola da educação do campo?

A lembrança dessa questão possibilitou rememorar que, em algumas seções do trabalho da tese, assentada no materialismo histórico e dialético, foi respondido ou

⁶⁹ QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília - UnB. Brasília. 2004.

demarcaram-se algumas condicionantes que uma escola do campo deve considerar na materialização do seu trabalho pedagógico.

De memória e desafios, o processo de matutação se ancorou no trabalho de consultoria, em que se realizava, além do trabalho administrativo e pedagógico das questões inerentes da educação campo, uma espécie de monografia a cada 3 ou 4 meses. Assim, um desses produtos se conformou após o estudo do Programa Escola Ativa e de seus materiais didáticos na construção de uma série de sugestões e na elaboração do esboço de um material pedagógico da área de ciências humanas para as escolas do campo – um livro didático para as escolas multisseriadas, no qual a história do Brasil e a configuração geográfica, territorial, política e econômica seriam discutidas/apresentadas por meio da Agricultura Familiar.

A proposta do livro objetivava, por meio de um processo que envolvia a construção de conhecimentos das crianças, do mais próximo, nesse caso da agricultura familiar, da roça, ao mais remoto, para desse modo construir outros conhecimentos e possibilitar a interação com outros modos de produção, noutras comunidades do mundo, urbanas e rurais.

Atividades como essa somaram-se aos trabalhos de outros consultores, alguns, hoje professores concursados nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo espalhados pelo Brasil, como Oscar de Barros, na UFPA; Eliete Wolf na UnB, Sabrina Bragança, na UFMA, entre outros.

Nesse processo e ainda cismando, ou melhor matutando, lembrou-se que no trabalho na LEDUCAMPO os desafios e as lutas foram muitos. De igual pensar, também resultaram em conquistas, dentre elas a materialização do curso num estado ancorado no avanço do capitalismo que envenena solos e pessoas e constrói paradigmas culturais difíceis de serem destruídos.

No estado onde a terra é sinônimo de poder e de mando, fazer parte de um curso que promove em seu devir o desvelo, a denúncia dessa situação, faz acreditar na possibilidade de mudanças conjunturais na busca das transformações estruturais definidoras de nova sociabilidade.

Na currutela onde eu nasci, descobri que o campo, suas roças, suas rezas, seus santos com seus encantos e até o falatório da vida alheia são instituintes de um modo de vida diverso, e que residir em tal território não é sinônimo de atraso.

A matutação trouxe ainda as viagens de ônibus para estudar na cidade, com saída nas madrugadas e retorno perto das 14 horas. Seo Antônio e o ônibus Azulão da prefeitura, dias intensos, muita lama, atoleiros, ponte de madeira que o córrego das Antas insistia em derriçar: semanas sem frequentar a escola (mais um desafio para os estudantes da roça). O ônibus, volta e meia quebrava, enguiçava e o mais curioso é que isso só acontecia na volta da escola, nunca na ida.

Os dias em que eu desligava o relógio despertador para não ir à escola, as batidas na porta do quarto alertavam que teria aula sim, pois o barulho do motor do ônibus, denunciava. Ah, meus pais! Ação mais que importante para “motivar” um adolescente a acordar de madrugada e ir para a escola.

Do Grupo Escolar de Piraputanga à UFMS, no curso de Licenciatura em História, do Centro Universitário de Aquidauana, os caminhos trilhados e agora rememorados, possibilitaram encontrar os aportes que subsidiaram não só a formação escolar, mas também o encontro com novas realidades, principalmente na Casa do Estudante, onde a convivência num agrupamento autogestionado reforçou a importância do trabalho coletivo e das ações baseadas no bem comum.

Em meio de pouca ou quase nenhuma política de assistência estudantil, um grupo de jovens oriundos do entorno do Centro Universitário de Aquidauana – CEUA/UFMS se constituíram profissionais da educação. Período repleto de desafios materiais, como a subsistência alimentar e, talvez por isso mesmo, de construção de muitos conhecimentos oportunizados pela dedicação aos estudos e vivência dentro do mundo universitário, que não se limitava à sala de aula. Tal situação era quase impossível de se materializar para a grande maioria dos membros da classe trabalhadora, como a do filho de agricultores, analfabetos, migrantes do Nordeste em fins da década de 1940.

Cumprе rememorar que no 1º ano (1993) deste pesquisador no Curso de História da UFMS/CEUA, o local de moradia se deu dentro das instalações do CEUA, assim como o alojamento dos demais estudantes, não residentes em Aquidauana. Foi um período de muito crescimento acadêmico e político. Nesse contexto de registro do processo de matutação, cabe agradecimentos, especialmente ao Diretor (à época), Professor Antônio

Luiz Delachieve, o Ticão (*in memoriam*), por literalmente abrir as portas do Centro Universitário e abrigar os acadêmicos de outras localidades. Tenho a estranha mania de gostar de pessoas e ações ousadas.

No período em questão, os Cursos do CEUA apresentavam baixa procura no vestibular, então o feito do professor garantiu a permanência de estudantes na UFMS/CEUA. Por essa ação, o professor sofreu um Processo Administrativo Disciplinar – PAD aplicado pela administração central da UFMS da época.

Em continuidade do processo de matutação, exercício que a pesquisa realizada para a feitura da presente tese propiciou, logrou a identificação de alguns desafios, que desde sempre, pela própria natureza do termo, são urgentes e instigadores. Assim, faz-se necessário inserir neste “epílogo” as complexidades das salas de aula multisseriadas, multianuais no Ensino Fundamental e em menor número no Ensino Médio, realidade observada *in loco*, desde 1997, por este autor em muitas escolas do campo localizadas no estado de MS.

Salas de aula, de 1º aos 5º anos, do 6º aos 9º anos, caracterizadas pela multianualidade, situação que ainda povoa muitas escolas do campo do estado de MS. Caracterização observada no exercício do ofício de professor da LEDUCAMPO e objeto de discussões e reuniões informais entre os professores do curso. Desse modo, esta organização pedagógica necessita de estudos e pesquisas, que ancorados nessa realidade, contribuam para que, ao invés de ser um problema, essas salas e turmas sejam encaradas como uma das alternativas ou até mesmo uma opção metodológica para as escolas do campo.

A organização de aulas em turmas multisseriadas ocorre em diversas escolas, muitas vezes para que não se proceda o fechamento de turmas e a consequente nucleação e/ou o transporte dos alunos, intracampo, como o orientado pela Resolução CNE/CEB n. 2, de 2008, ou para outras escolas do perímetro urbano.

Diante de tal cenário, cabe desafiar instituições públicas de ensino, como a UFMS, para inserir na formação inicial e, especialmente na formação continuada de professores, aportes teóricos que expliquem tal fenômeno, mas também situações didático-metodológicas que possam ser empregadas no desenvolvimento de aulas nessas salas multianuais.

O desafio às instituições de ensino, pesquisa e extensão pode provocar a construção de referenciais teóricos e didáticos assentados em conteúdos integrados e

integradores, como livros, apostilas, jogos, vídeoaulas e laboratórios virtuais, por exemplo, que possam auxiliar o trabalho do professor nessas salas multianuais, que muitas vezes continuam dividindo a sala em dois ou mais grupos para dar conta dos conteúdos específicos de cada etapa ou ano.

Com a clareza advinda do processo de maturação sobre a educação do campo e fora do escopo de pesquisa da presente tese, possibilitou-se apontar que, para além das fundamentações teóricas, filosóficas dos pilares da Educação do Campo, tomadas de empréstimo dos Movimentos Sociais, a escola do campo, que se quer edificadora de seres humanos que consigam lavrar uma outra sociedade humanizada e talvez por isso mesmo mais feliz, precisa enxadar com as condicionantes⁷⁰ que lhes são próprias. Dessa maneira, são replantadas aqui:

- 3) Debulhar a concentração de terras e de renda e o agronegócio predatório e monocultor por meio dos referenciais teóricos do materialismo histórico e dialético;
- 4) Produzir/cultivar Projetos Políticos Pedagógicos que materializem a história, as lutas e as demandas da agricultura de base familiar camponesa;
- 5) Agricular os currículos das escolas com a temática da agroecologia com o objetivo de se materializar outro paradigma produtivo;
- 6) Campepar situações didáticas que potencializem o campo, suas culturas, memórias e especificidades;
- 7) Cultivar/regar novas sociabilidades por meio de situações pedagógicas coletivas, para contribuir com o processo de emancipação humana.⁷¹

⁷⁰ As condicionantes foram identificadas no corpo da tese, aqui, fizemos o processo de maturação e replantio das mesmas, com termos e tarefas próprios da agricultura.

⁷¹ O glossário contendo os significados dos termos empregados no final dessas maturações encontra-se na página a seguir.

GLOSSÁRIO

AGRICULTURAR – Inserir no currículo das escolas do campo as temáticas próprias da agricultura.

ANÁLIA – No falar do meu amigo de infância, morador do distrito rural de Piraputanga: analisar, fazer uma análise.

AZULÃO - Nome que carinhosamente era dado ao ônibus da prefeitura que realizava o transporte dos estudantes do distrito Piraputanga para a sede do município de Aquidauana-MS.

CAMPEAR – Procurar, correr atrás, sair em busca de.

CURRUTELA – Localidade pequena, sede de patrimônio ou de distrito rural.

DEBULHAR- Tirar, arrancar os grãos de milho da espiga, neste caso, debulhar, tirar do centro o latifúndio.

ENLEIRAR – Colocar em fileiras, organizar, separar materiais.

ENXADAR – Cavar, abrir sulcos, capinar, limpar uma roça, uma plantação, neste caso, limpar o terreno para plantar uma outra sociabilidade.

LAVRAR – Sulcar, abrir, arar, plantar.

MATUTAR – Arte ou efeito de pensar detidamente sobre um assunto ou tema.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA (AEC/MS). **Experiência Pedagógica no Magistério com Metodologia Diferenciada e Regime Didático Especial**. Campo Grande/MS, 1993.

ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues; LIMA, Paulo Gomes. A qualidade socialmente referendada e a gestão democrática. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v.1, n.1, p.39-46, jan./abr. 2017.

ALVES, Gilberto Luiz. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande/MS: Editora da UNIDERP, 2003.

ALVES, Ricardo Pereira. 2023. 228 f. **Processos formativos via alternância: egressos da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR – Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Territórios educativos do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. Tempo escola e tempo comunidade: Territórios educativos na Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de. Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Territórios educativos do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A Educação Básica e o Movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel. Tempos humanos de formação. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do campo**. 3. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.735-736.

ASSIS, Raimundo Jucier Sousa; CORDEIRO, Veridiana Domingos. A teoria da história em Walter Benjamin: uma construção entre “História e Coleccionismo: Eduard Fuchs” e as teses sobre o conceito de História. **Revista de Teoria da História**. a. 5, n. 10, dez/2013. ISSN: 2175-5892 185.

ASSUNÇÃO, Adenildo dos Santos. 2021. 335 f. **Educação do Campo e questão agrária: a práxis pedagógica em alternância da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2021.

BARREIRO, Júlio. **Educação Popular e conscientização**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

BARROS, Angela Aparecida de. **As ações para trabalhadores rurais Assentados no PLANFOR e nos PEQ's/MS: O Discurso da Qualificação Profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande, MS, 2001.

BEDINELLI, Talita. **Fazendeiros formaram milícia para atacar índios no Mato Grosso do Sul, diz MPF, São Paulo**, 18 junho de 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/17/politica/1466195701_933817.html, Acesso em: 26 ago. 2023.

BEGNAMI, João Batista. 2003. 319 f. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Portugal/Universidade François Rabelais de Tours, França, 2003.

BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio a Formação de Professores. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O trabalho como festa: sobre o trabalho camponês acompanhado de canto e festa. **Élisée-Revista de Geografia da UEG**, 9(2), e922006. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/10859>

BRASIL, 1º de fevereiro de 2006. Assunto: **Dias letivos para aplicação da pedagogia nos centros familiares de formação por alternância (CEFFA)**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf>

BRASIL, Kelly Cardoso. **A Alternância desde a formação de professores na licenciatura em educação do campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2021.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **PRONERA**. Manual de Operações. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta n. 3/2016/GAB/SECADI/SECADI**, de 27 abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício-Circular n. 1/2017/DPECIRER/SECADI/SECADI-MEC**, de 12 de janeiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013** – Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, Brasília, 2013.

BRASIL. **Parecer n. 001/2006 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação** – sobre os dias considerados letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância. Brasília, 2006.

BRASIL. **Parecer n. 36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação** – CEB. Brasília, 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 3148/23**. Garante autonomia às comunidades indígenas, quilombolas e do campo para atribuir nomes às instituições públicas de ensino. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/985240-projeto-garante-a-indigenas-o-direito-de-dar-nome-as-escolas-que-atuem-em-seu-territorio/>, Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição de 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

BUZANELLO, Edemar, J. A burguesia agrária: elementos teóricos e interpretação operativa. **Textos de Economia**, Florianópolis. v. 4. a.1, p. 41-52, 1993.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzáles, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Monica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (orgs.) **Dicionário da Educação do campo**. 3. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O PRONERA: Uma política pública de educação para inclusão social da classe camponesa. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**. Curitiba, PR, v. 2, n. 2, jul./dez. 2017.

CARVALHO, Raquel Alves. O processo de implantação do Curso em Licenciatura em Educação do Campo na UFT – Campus de Arraias. In MOURA, Silvia *et al.* (orgs.). **Educação do Campo e Pesquisa**: políticas, práticas e saberes em questão. Goiânia: Editora Kelps, 2016.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Reflexões para o diálogo da Pedagogia da Alternância na formação em Pedagogia. In: ENCONTRO DE PESQUISA

EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MS. **Deliberação 7111 de 31/12/2003**. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. MS, 2003.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MS. **Indicação CEE/MS n. 41/2003**, de 31 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a Educação Básica nas Escolas do Campo. MS, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CP n. 1**, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília, 2023.

CENTRO DE ORGANIZAÇÃO E APOIO AOS ASSENTADOS DE MS – COAAMS. **Ata de criação da Escola Família Agrícola**, Campo Grande – MS, 1995.

CENTRO DE ORGANIZAÇÃO E APOIO AOS ASSENTADOS DE MS – COAAMS. **Experiência Pedagógica no Magistério**, Campo Grande/ MS, 1999. (mimeografado).

COELHO, Fabiano. Formação do MST e luta pela terra no estado de Mato Grosso do Sul. In: **31º Simpósio Nacional de História**, Rio de Janeiro, 2021, folhas 4 e 5.

CORREIA, Marcus Orione Gonçalves. Defesa de direitos. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do campo**. 3. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 187-189.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DARÉ, Patricia Kozuchovski. 2019. 182 p. **A definição das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras a partir do discurso Neoliberal**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2019.

DEMIER, Felipe. **Depois do golpe: a dialética da democracia blindada no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

FAGUNDES, Mayra Batista Bitencourt *et al.* Desenvolvimento Econômico do Estado de Mato Grosso do Sul: Uma Análise da Composição da Balança Comercial. **Desenvolvimento em Questão**. a. 15, n. 39, abr./jun. 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas**. Brasília, DF: 2002 (Coleção Por Uma Educação do Campo).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, Roseli Salete. (Org). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990. **RBPAE**, v. 24, n. 3, p. 517-533, set./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto. Os CEFFA, uma Iniciativa das Famílias Rurais: a primeira experiência de CEFFA no mundo. In: GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; CALVÓ, Pedro P. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte/MG: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Políticas Públicas para a diversidade. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, jan./jun. 2017 – ISSN: 2177-6342

GOUVEIA, Andréa Barbosa *et al.* Editorial 40 anos de ANPED. **Revista Brasileira de Educação** v. 24 e240059, 2019.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções – 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro, 1978.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 56, p. 26-45, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640432/7991>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira, SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40 jan./abr. 2018.

MANFROI, Miraíra Noal; NOAL, Mirian Lange. Enxada, caneta e mouse: o diálogo dentre tecnologias na formação continuada de professores do campo na modalidade a distância: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37818>. Acesso em: 25 out. 2022.

MARTINS, José de Souza. **O cativeiro da terra**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENEGAT, Alzira; NUNES, Fabio Pereira. Assentamento Colônia Conceição em Nioaque/MS: Análises de sua infraestrutura e da organização da vida. **Entrelugar**: v. 12, n. 23, p. 12-39, 2021.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna, HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Licenciaturas em Educação no Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão. Dados eletrônicos. 1. ed. Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC, 2019.

MOLINA, Mônica; TAFFAREL, Celi Zulke. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do campo**. 3. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 569-578.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set., 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Cultivando princípios, conceitos e práticas. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.15, n. 88, p. 30-36, jul/ago. 2009.

MORAES, Leandro Eliel Pereira. Materialismo histórico e dialético: perspectivas metodológicas introdutórias. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, p. 01-25, e020196, 2021.

MORENO, Gislaene. 1993. **Os (des) caminhos da apropriação capitalista da terra em Mato Grosso** (Doutorado em Geografia Humana) – FFLCH/USP, São Paulo, 1994.

NETTO, Paulo José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Uma Nova Educação para o meio rural**. Sistematização e Problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

NOVÉ-JOSSERAND, Florent. Criação da primeira Maison Familiale: desenvolvimento inicial. In: **A Surpreendente história das Maisons Familiaes Rurales**, Edições France Empire, Paris, p. 13-17. Trad. Thierry de Burghgrave, 1998, (mimeo, circulação interna).

OCTAVIANO, Carolina. Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde. **ComCiência**, Campinas, n.120, 2010. Disponível em http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151976542010000600006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 ago. 2023.

OLIVEIRA, José Roberto Rodrigues de. **Terras devolutas de áreas ervateiras do sul de Mato Grosso**: a difícil constituição da pequena propriedade (1916-1948). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2004.

OLIVEIRA, José Roberto Rodrigues; PIATTI Célia Beatriz; CARDOSO, Bruna Carolina de Oliveira. A educação do campo e a escola do campo: ocupação, lutas e conquistas no Assentamento Pana, Mato Grosso do Sul. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 8, n. 18, p. 22-42, 2021. <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i18.13172>.

PAULINO, Eliane Tomiasi; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida. **Terra e território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PEREIRA, Lourdes Mendes da Silva. **Venho do campo... sou da educação... meu desafio é: como trabalhar a educação do campo?** In: PIATTI, Célia Beatriz; OLIVEIRA, José Roberto Rodrigues de. Educação do Campo em Mato Grosso do Sul: ampliando a constituição da identidade das escolas do campo. Campo Grande: Editora da UFMS, 2021.

PIATTI, Célia Beatriz; OLIVEIRA, José Roberto Rodrigues de. **Educação do Campo em Mato Grosso do Sul: ampliando a constituição da identidade das escolas do campo**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2021.

PIATTI, Célia Beatriz. 2013. 183 p. **A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: uma análise histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2013.

PIATTI, Célia Beatriz. Licenciatura em Educação do Campo: espaço de garantir direito humano e social. **Dialogia**, São Paulo, n. 35, p. 182-199, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n35.16901>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PIATTI, Célia. Beatriz; OLIVEIRA, José Roberto Rodrigues de. Formação de professores em tempos e espaços alternados: Tempos sincronizadores de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, e7315, 2019. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7315>.

PIMENTA, Alessandro. Prefácio, p 7. In: MOURA, Silvia, TAVARES, Adriane, KHIDIR, Kaled Sulaimam, SALES, Suze da Silva, (orgs.). **Educação do Campo e Pesquisa: políticas, práticas e saberes em questão**. Goiânia: Editora Kelps, 2016.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: TRIOM, 2003.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção e Educação de Direitos Humanos v. 4).

PONTES, Maria Lúcia. Sujeitos Coletivos de Direito. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do campo**. 3. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.724-726.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1977.

PRADO JR, Caio. **História econômica do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981 (p. 207-235). Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/contents.html>.

QUEIROS, Edgar da Silva; SILVA, Celeida Maria Costa de Souza. As pesquisas em educação rural e educação do campo na região Centro Oeste (2002-2013). **Iniciação Científica CESUMAR**, v. 22, n. 2, p.173-184, jul./dez. 2020.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília – UnB. Brasília. 2004.

RAPOSO, Geizy Kelly Floriano. 2021. 181 f. **A presença do movimento dos trabalhadores rurais sem terra em processos formativos no contexto da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2021.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

ROCHA, Paolla Rolon. **Criação e Expansão do Ensino Primário Público em Três Lagoas: Sul de Mato Grosso: (1920-1970)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, MS, 2019.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **O guardador de inutensílios, Cadernos de Cultura**, n. 7, p. 17-30, maio de 2004.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico- dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas – SP: Autores Associados, 2014.

ROSSI, Rafael. 2015. 338 f. **Educação Popular e Educação do Campo: análise a partir do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária no curso Pedagogia da Terra em São Carlos – SP**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2015.

ROSSI, Rafael; VARGAS, Icléia Albuquerque de. Ideologia e Educação: Para a Crítica do Programa Agrinho. **Revista NERA**. Presidente Prudente, a. 20, n. 40, p. 206-224 set-dez/2017.

RUBENICH, Claudir. 2004. 110 f. **Avaliação da eficiência da Escola Família Agrícola – COAAMS no desenvolvimento de comunidades rurais**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, 2004.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SALES, Suze da Silva. **Política de Formação de Professores: análise da institucionalização do Curso de Educação do Campo na Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Arraias**. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2018.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, Francisco Givanildo. 2009. 136 f. **Políticas Educacionais para o Meio Rural em Mato Grosso do Sul (1991- 2002)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A educação na ruptura política para a continuidade socioeconômica. In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. cap. 11.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Giovani José da. **A Reserva Indígena Kadiwéu (1899-1984): memória, identidade e história**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

SILVA, Ligia Osório. **Terras devolutas e latifúndio: efeitos da Lei de 1850**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1996.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e desafios. In: URT, Sonia (org.). **Políticas Educacionais e Formação: produção, projetos e ações**. Campo Grande: Editora Oeste, 2017.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 1, p. 23-41, jan./abr. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro. Políticas educacionais no Brasil e a influência de organismos internacionais: o caso da formação por/para “competências”. In: URT, Sonia (org.). **Políticas educacionais e formação: produção, projetos e ações em educação**. Campo Grande: Editora Oeste, 2017.

SANTOS, Deusdete Junior; SOUZA, Kellcia Rezende. A governança nas instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. (in) RIAEE–**Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1532-1557, jul./set. 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros** – uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. LEDUCAMPO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Campo Grande, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. LEDUCAMPO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Campo Grande, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAED. **Plano de Desenvolvimento da Unidade – 2020-2024**. Campo Grande, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI 2020-2024. Campo Grande/MS, 2020.

URT, Sonia (org.). **Políticas Educacionais e Formação**: produção, projetos e ações. Campo Grande: Editora Oeste, 2017.

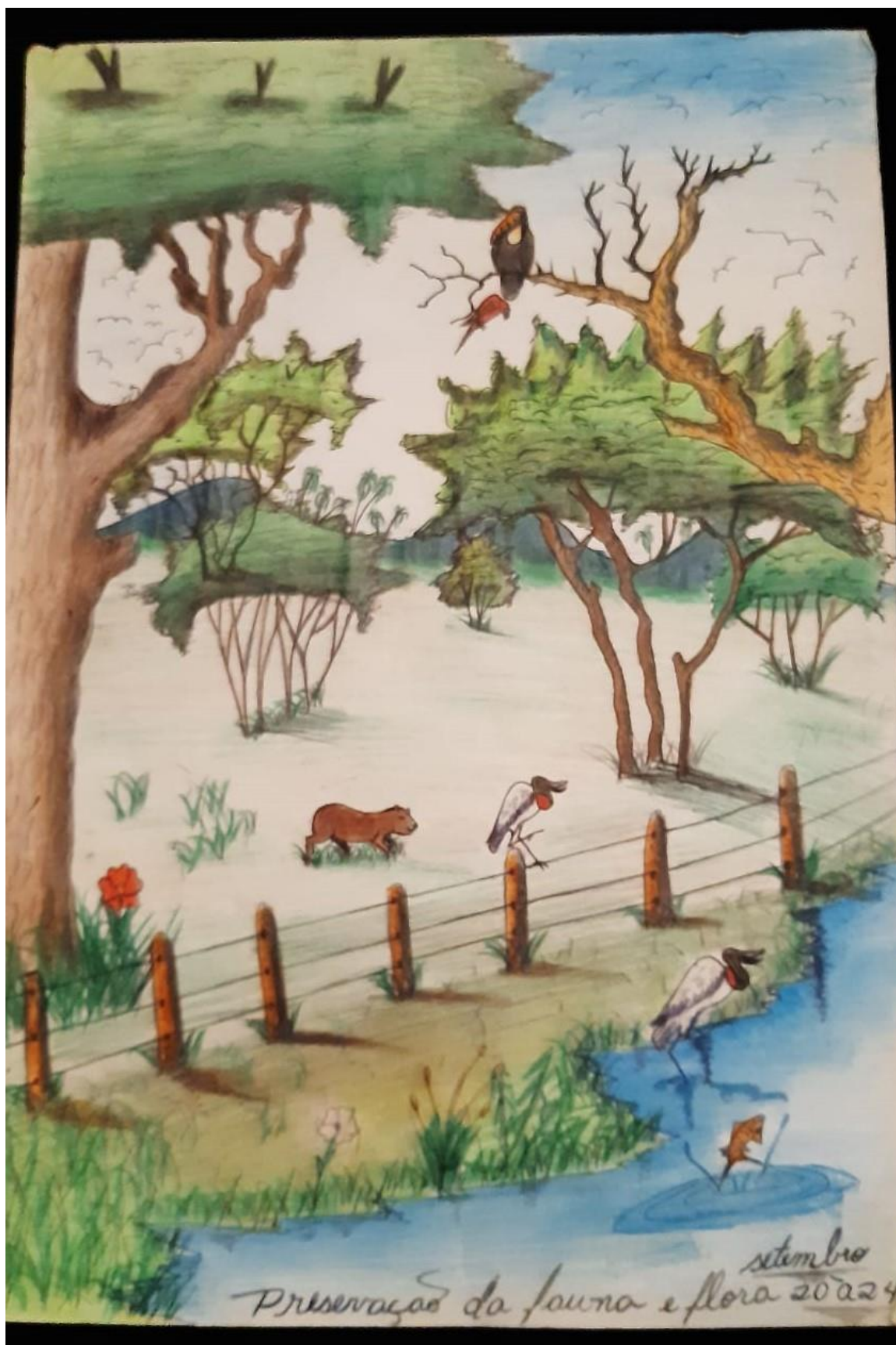
VARGAS, Icléa. A. *et al.* **Educação Ambiental**: gotas de saber: reflexão e prática. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2006.

VARGAS, Luiz Carlos. 2011. 120 f. **Da luta pela terra em Corumbá-MS à formação de professores leigos no Assentamento Taquaral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* Corumbá, 2011.

ZAMBERLAN, Sergio. 2003. **O Lugar da Família na Vida Institucional da Escola-Família**: participação e relações de poder. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003.

ZENATTI, Joziani. 2013. 89 f. **O Plano de Estudo como articulador da Escola com a vida na escola do campo**. Monografia (Graduação em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, 2013.

ZIENTARSKI, Clarice; NASCIMENTO, Fernanda Pâmela do; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues. Escola da Terra Ceará: Educação do Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica à luz do Materialismo-Histórico-Dialético. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 1, p. 56-79, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v12n1a2023-67492. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/67492>. Acesso em: 3 ago. 2023.



Desenho que constava na pasta de datas comemorativas de um dos cursistas do Magistério – Valmir Bispo, do Assentamento Guaicurus em Bonito – MS. Entregue ao autor desta tese, após a atividade de regência do estágio supervisionado em 2000.



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

CAPA DE PROCESSO

Secretaria de Estado de Educação

PROCESSO: 13/022143/95

DATA 19/09/95 HORA ____

05/03/96
Retorno em 12/04/96
Quero

Escola Família Agrícola COAAMS

Autorização para funcionamento do Ensino de
2º grau - habilitação Técnico Agropecuária

Processo n.º 13/022143/95
Data 11 04 96 Fls. 111
Rubrica *calhe*

F.º 02
Rubrica *Ean*

Campo Grande, 07 de Novembro 1995

Ao
Excelentíssimo Senhor
Aleixo Paraguassú Neto
Secretário Estadual de Educação

Defiro o pedido. A entidade interessada deverá indicar as pessoas a serem cedidas, desde que pertençam aos quadros da Secretaria de Educação.

A Assessoria das Minorias para os devidos fins.
071195

[Assinatura]
Aleixo Paraguassú Neto
Secretário de Estado de Educação

A Coordenação das Associações dos Assentamentos do Mato Grosso do Sul - COAAMS, vem através desta, comunicar que o espaço físico para a implantação da Escola Família Agrícola já está concluído, necessitando adquirir os equipamentos de mobília necessários.

O projeto para a autorização da Escola foi entregue ao Conselho Estadual de Educação no dia 30 de Agosto de 1995, o qual está sendo adaptado as exigências das Leis Estaduais de Educação.

Para podermos agilizar a implantação da Escola e iniciarmos as aulas no ano letivo de 1996, necessitamos de uma grande ajuda desta Secretaria, estamos precisando que seja liberado para assessorar o nosso trabalho, inclusive em visitas a alguns assentamentos, um Coordenador Pedagógico, uma pessoa para trabalhar como Auxiliar de Serviços Diversos e uma outra pessoa para atuar como guarda, pois tivemos vários casos de roubo e depredações da Escola, no caso dos Professores de 2º grau estamos escolhendo os nomes para encaminhar a esta Secretaria.

Certo de contarmos com a vossa colaboração, antecipamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

[Assinatura]
Antônio Baroni Rocha
Presidente da COAAMS

[Assinatura]
Daniel José da Silva
Diretor da COAAMS

[Assinatura]
Ivan de Oliveira Santos
Assessor da COAAMS

As avaliações periódicas das práticas desenvolvidas na comunidade de origem de cada aluno, permitem:

- a participação da família e do aluno na análise das contribuições e levantamento de propostas, de estudos para os próximos períodos;
- o levantamento de subsídios para o planejamento e replanejamento das ações e estudos teóricos e práticos, no transcorrer do ano letivo;
- o acompanhamento, por parte da escola, do desempenho do aluno nas atividades práticas e no aproveitamento acadêmico.

A avaliação escolar do aluno será realizada através de vários instrumentos formais, relacionados aos conhecimentos teóricos e práticos.

Estes instrumentos de avaliação se constituem de : provas objetivas, trabalhos práticos, pesquisas e registros formais.

São os conteúdos abordados em cada período letivo que definem a utilização dos instrumentos avaliativos do aproveitamento escolar.

Os recursos e equipamentos pedagógicos garantem a operacionalização da "Proposta Pedagógica"(biblioteca, laboratórios, implementos agrícolas, jogos, equipamentos esportivos, sistema de informatização, materiais de agenciamento comunitário, e outros).

A Escola dispõe dos seguintes instrumentos: enxadas, enxadões, pás, picaretas, machados, foices, arado, trator, motor, bombas para irrigação, mangueiras, regadores, rastelos e uma marcenaria completa.

Os materiais didáticos são os existentes na biblioteca.

A implantação do curso será gradativa, conforme quadro abaixo:

ANO	SÉRIE	Nº DE VAGAS	TOTAL DE VAGAS
1996	1ª	45	45
1997	1ª	45	90
	2ª	45	
1998	1ª	45	135
	2ª	45	
	3ª	45	
1999	1ª	45	180
	2ª	45	
	3ª	45	
	4ª	45	

Fundamentos Teóricos:

Dialética: Ação - Reflexão: 1. uma concepção da pessoa no Mundo, na história.

2. uma concepção da educação, como processo histórico de humanização da pessoa, a situar no mundo.

1. A pessoa se desenvolve num processo histórico, dialético: ação - reflexão.

no se alunos dentro do projeto.

Reg.

11/04/96

Processo n.º 13/022.143/96

Data 11 04 96 Fls. 123

Rubrica *calher*

QUADRO CURRICULAR

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - COAAMS

Curso: 2º Grau Técnico em Agropecuária

Módulo: 23 Semana: 05

Turno: Matutino e Vespertino

Ano: a partir de 1996

DISCIPLINA		CARGA HORÁRIA				TOTAL GERAL
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	
N	Língua Portuguesa	4	4	4	4	16 - 368
Ú	Literatura	2	2	-	-	04 - 92
C	Geografia	2	2	-	-	04
L	História	2	2	-	-	04
E	Física	2	2	-	-	04
Q	Química	2	2	-	-	04
	Biologia e Programas de Saúde	2	2	-	-	04 - 92
C	Matemática	4	4	3	3	14 - 322
O	Educação Física	2	2	2	2	08 - 184
M	Educação Artística	1	-	-	-	01 - 23
U	Ensino Religioso	1	1	-	-	02 - 46
M	Língua Estrangeira Moderna(Espanhol)	2	-	-	-	02 - 46 - 1542
P D	Desenho e Topologia	-	2	2	2	06 - 138
A I	Administração e Economia Rural	-	-	2	2	04 - 92
R V	Agricultura	2	2	3	4	11 - 253
T E	Zootecnia	2	2	3	3	10 - 230
E R	Irrigação e Drenagem	-	-	2	2	04 - 92
S	Construções e Instalações	-	-	2	2	04 - 92
I	Criações	-	2	2	2	06 - 138
F.	Culturas	-	-	5	5	10 - 230
	Sub Total	30	31	30	31	-
	Prática Supervisionada	10	10	10	10	40
	Total Semanal	40	41	40	41	-
	Total Anual	920	943	920	943	3.726

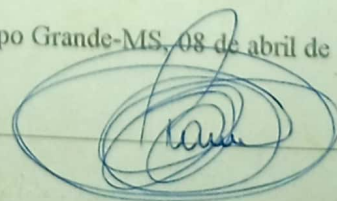
OBS: Núcleo Comum - 1.541 h/a

Mínimo Profissionalizante - 1.288 h/a - 1265

Total da Prática Supervisionada - 920 h/a

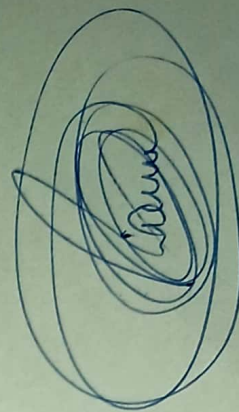
3749

Campo Grande-MS, 08 de abril de 1996.



RELAÇÃO DO CORPO DOCENTE

NOME	HABILITAÇÃO	DISCIPLINA QUE IRÁ MINISTRAR	REGISTRO OU AUTORIZAÇÃO
Irinéia Lina Cesário	Letras	Português/Literatura	901 - LET/LP
Ester Chini	Letras	Espanhol/Ensino Religioso	10 - 395
Maria da Graça Amaral Silva	Desenho e Plásticas	Educação artística	
Jandira Roberti	Geografia/História	Geografia/História	055.003 - 5-1
Margaret Mercadante Petry	Matemática	Matemática	72.218
Bruno Roberto Petry	Física e Química	Física e Química	118.309-1
Antônio Paredes	Biologia	Biologia e Programa de Saúde	031.799-3-1
Olga Manosso	História/	Ensino Religioso	019.561-8
Wilson Pereira da Rosa	Educação Física	Educação Física	16.613-9
Angela Aparecida de Barros	Administração/ Economia e Comercialização	Administração e Economia Rural	331/82
Eloíly Justina Dias Schleder	Agronomia	Agricultura	444/84
Arlete Terezinha Rigo Porto Carrero	Agronomia	Culturas	
Almério Victor de Oliveira	Veterinário	Criações	
Edson Izé	Zootecnia	Zootecnia	
Ivan de Oliveira Santos	Agronomia	Desenho e Topografia, Irrigação e drenagem, Construções e Instalações Rurais	


 Data 11/04/98
 Publica



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PODER EXECUTIVO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Publicado em

18 / 04 / 19 95

DO 4017 pág. 6 e 7

DELIBERAÇÃO CEE nº 4183, de 09 de março de 1995.

Reconhece a "Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério da Prê-Escola e do Ensino de 1º Grau - 1a. à 4a. série", da Escola de 2º Grau "Pe. Félix Zavattaro", sediada em Campo Grande/MS.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e considerando os termos do Parecer CEE/MS nº 023/95-CESS, aprovado em Sessão Plenária de 09/03/95, e tendo em vista o que consta do Processo SED/MS nº 13/014883/94,

D E L I B E R A :

Art. 1º Fica reconhecida a "Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério da Prê-Escola e do Ensino de 1º Grau - 1a. à 4a. série", em caráter excepcional e para fins de registro de Diplomas, em duas turmas, a partir dos anos de 1993 e 1995, respectivamente, da Escola de 2º Grau "Pe. Félix Zavattaro", em Campo Grande/MS.

Art. 2º Esta Deliberação, após homologada pelo Secretário de Estado de Educação, entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Campo Grande/MS, 09 de março de 1995.

Maria Monteiro Padial
Profa. MARIA MONTEIRO PADIAL

Conselheira-Presidente do CEE/MS

HOMOLOGO

Em 02 / 04 / 95.

~~ALEXO PARACUASSÚ NETTO~~

Secretário de Estado de Educação

Processo N. 134.1150112
Data 05 05 93
Rubrica

AEC/ Escola "R. Felice Zavanatto"

REGULAMENTO

DA

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

TÍTULO I - DAS FINALIDADES	07
TÍTULO II - DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	07
Capítulo I - Da Coordenação Geral	07
Seção I - Das Atribuições	07
Capítulo II - Da Coordenação Pedagógica Regional	08
Seção I - Das Atribuições	08
Capítulo III - Do Corpo Docente	09
Seção I - Das atribuições	09
Capítulo IV - Do Corpo Discente	10
Seção I - Dos Direitos	10
Seção II - Dos Deveres	11
Seção III - Das Proibições	11
Seção IV - Das Penalidades	12
Capítulo V - Do Conselho de Professores	12
Seção I - Das Atribuições	12
TÍTULO III - DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO	12
Capítulo I - Da Organização Didática	12
Seção I - Da Estrutura do Ensino	12
Seção II - Da Composição Curricular	13
Capítulo II - Do Regime do Curso	13
Seção I - Do Calendário Escolar	13
Seção II - Da Matrícula	14
Seção III - Das Turmas	15
Seção IV - Da Duração da Experiência	15
Capítulo III - Da Organização da Experiência	15
Seção I - Do Diagnóstico da Educação nos Assentamentos	16
Seção II - Da Elaboração do Projeto	16
Seção III - Da Execução do Projeto	16
Seção IV - Da Avaliação da Experiência	16
Capítulo IV - Da Avaliação do Cursista	17
Capítulo V - Da Avaliação do Escolar - Aluno do Cursista Habilitado	18
Capítulo VI - Da Recuperação	18
Capítulo VII - Do Estágio Supervisionado	19
Seção I - Dos Diplomas	19
TÍTULO IV - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS	19

13/017501192
05 05 99 167
Roberto

TÍTULO I
DAS FINALIDADES

Art. 1º - A Experiência Pedagógica no Magistério com Metodologia Diferenciada e Regime Didático Especial tem por finalidade:

- I - formar docentes leigos de Assentamentos proporcionando-lhes condições de atuarem com segurança no processo ensino-aprendizagem;
- II - desenvolver no cursista o espírito crítico e de observação para o melhor aproveitamento dos valores e recursos da comunidade.
- III - proporcionar ao cursista troca de experiências que promovam o enriquecimento de sua ação docente;
- IV - formar professores capazes de ensinar através da aquisição do referencial teórico-prático sobre metodologias de ensino aplicáveis a classes multi-seriadas no meio rural.

TÍTULO II
DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Art. 2º - Para cumprir as finalidades da Experiência Pedagógica no Magistério com Metodologia Diferenciada e Regime Didático Especial, a Escola "Pe. Felix Zavattaro" coloca a disposição toda sua estrutura organizacional prevista em seu regimento e a estrutura própria desta Experiência.

Art. 3º - Para cumprir as exigências do trabalho pedagógico, a Experiência manterá durante a sua execução, uma estrutura organizacional própria composta da seguinte forma:

- I - Coordenador Geral
- II - Coordenadores Pedagógicos Regionais
- III - Corpo Docente
- IV - Corpo Discente

CAPÍTULO I
DA COORDENAÇÃO GERAL

Art. 4º - A Coordenação Geral é o órgão responsável pela articulação com a Escola "Pe. Felix Zarattaro", Coordenadores Pedagógicos Regionais e Corpo Docente.

Art. 5º - O Coordenador Geral será indicado pela Coordenação Pedagógico Regional e aprovado pela Entidade Mantenedora.

SEÇÃO I
DAS ATRIBUIÇÕES

Art. 6º - São atribuições do Coordenador Geral:

- I - planejar, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas do Curso;
- II - recrutar e selecionar professores para as disciplinas do Curso com a aprovação da Entidade Mantenedora;
- III - garantir a unidade do planejamento pedagógico e a eficácia na sua execução;
- IV - elaborar com a coordenação regional e professores, o plano pedagógico do Curso que integra o Plano Global da Escola, diligenciando o seu acompanhamento e avaliação dos resultados;
- V - propor sessões de estudo e buscar assessoramento para o corpo docente, visando a metodologia diferenciada.
- VI - reunir-se com a coordenação regional para avaliar e reprogramar as atividades do curso;
- VII - elaborar relatórios periódicos de avaliação das atividades desenvolvidas em cada fase do curso;
- VIII - elaborar juntamente com os professores e coordenação regional, os estudos de recuperação do cursista;
- IX - receber os relatórios e trabalhos do ensino a distância e encaminhá-los aos respectivos professores da área por disciplina;
- X - participar, com direito a voto, nas reuniões do Conselho de Professores.

CAPÍTULO II

DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICO REGIONAL

Art. 7º - A Coordenação Regional é composta por professores habilitados ao nível superior do Ensino.

Art. 8º - O coordenador regional será indicado pela Equipe Ampliada de Educação dos Assentamentos Rurais, aprovado pela Entidade Mantenedora.

SEÇÃO I

DAS ATRIBUIÇÕES

Art. 9º - São atribuições dos coordenadores pedagógicos regionais:

- I - orientar e acompanhar os cursistas na execução das atividades fixadas para o ensino a distância;
- II - promover reuniões, seminários e grupos de estudo com cursistas da região de sua abrangência;

- III - receber os trabalhos e relatórios desenvolvidos pelos alunos, para serem analisados e avaliados pelos respectivos professores;
- IV - orientar e acompanhar a Prática de Ensino que serão desenvolvidas nas salas de aula dos cursistas;
- V - enviar ao corpo docente, solicitações dos cursistas ou dificuldades individuais encontradas na prática pedagógica;
- VI - participar da elaboração do planejamento com a Coordenação Geral.

CAPÍTULO III

DO CORPO DOCENTE

Art. 10 - O Corpo Docente é constituído por professores devidamente habilitados, disponíveis para estudos e aprimoramento da sua prática pedagógica, a fim de corresponder às exigências desta Experiência.

SEÇÃO I

DAS ATRIBUIÇÕES

Art. 11 - Os professores estão organizados por áreas de estudo, a saber: Estudos Sociais, Iniciação à Ciências e Comunicação e Expressão, sendo 2 professores atuando em cada área. (em anexo, o Quadro Curricular).

Art. 12 - Caberá a cada grupo de dois professores (por área) organizar a sua experiência e repassar posteriormente, a toda equipe de trabalho, na tentativa de conduzir para a interdisciplinaridade.

Art. 13 - São atribuições dos professores:

- I - elaborar o Plano de Ensino de sua disciplina;
- II - cumprir a carga horária prevista no desenvolvimento da experiência;
- III - participar de todas as atividades (reuniões, encontros, cursos, e outros), propostas pela Coordenação da Experiência Pedagógica, mantendo o espírito de cooperação e solidariedade com toda a comunidade;
- IV - planejar a metodologia de ensino de acordo com os objetivos propostos, como forma de assegurar o constante acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem;
- V - propor instrumentos de avaliação contínua que permitam obter o acompanhamento da aprendizagem em todos os aspectos do desenvolvimento, uti-

lizando os resultados para a reformulação da experiência curricular;

- VI - manter o registro organizado de todas as atividades pertinentes às etapas, permitindo a auto-avaliação e a avaliação cooperativa, tendo em vista a eficácia da Experiência;
- VII - participar de forma ativa nos estudos, discussões e programas, inclusive do processo avaliativo como forma de contribuir para melhoria da qualidade do ensino;
- VIII - participar de grupos de estudo e/ou assessoria voltados para a metodologia adequada à área rural, como forma de fortalecer e assegurar a continuidade da experiência;
- IX - elaborar subsídios e material didático compatíveis com as atividades da experiência pedagógica e educacional;
- X - proceder a avaliação do cursista, no ensino direto e a distância.

Parágrafo Único - Os Planos de Ensino devem ser elaborados em conjunto para manter a interdisciplinaridade.

CAPÍTULO IV

DO CORPO DISCENTE

Art. 14 - O Corpo Discente é constituído por docentes leigos dos Assentamentos Rurais de MS, que ministram aulas para as quatro séries iniciais do 1º Grau, que estejam compromissados em participar da Experiência Pedagógica e que respondam às normas exigidas neste Regulamento.

SEÇÃO I

DOS DIREITOS

Art. 15 - São direitos do Cursista:

- I - participar do desenvolvimento da Experiência, apresentando sugestões para melhoria da mesma;
- II - participar nas decisões referentes ao desenvolvimento da Experiência, apresentando necessidades e sugerindo soluções;
- III - ser tratado com respeito, atenção e urbanidade pela Coordenação, Corpo Docente, Administrativos e colegas da Experiência;
- IV - ser acompanhado pelo Coordenador Pedagógico Regional nas dificuldades encontradas nos trabalhos elaborados;

- V - ser orientado pelos Professores e Coordenadores, sempre que apresentar dificuldades na sua prática pedagógica;
- VI - requerer cancelamento da matrícula.

SEÇÃO II

DOS DEVERES

Art. 16 - São deveres do Cursista:

- I - estar presente em Assembléias, Reuniões, Cursos e Encontros, sempre que solicitado pela Coordenação do Curso e Direção da Escola;
- II - integrar-se no amplo processo pedagógico da Experiência, sugerindo e participando nas decisões;
- III - manter durante as aulas, fora e dentro da sala, atitudes condizentes com a atividade desenvolvida;
- IV - frequentar com assiduidade as aulas e atividades extra-classe;
- V - entregar os trabalhos e relatórios ao Coordenador Pedagógico Regional, conforme o Cronograma físico, e datas previstas no Calendário;
- VI - fazer do relacionamento Professor-Aluno um meio para melhor desenvolver o processo pedagógico;
- VII - manter atualizado o registro das observações e experiências elaboradas na sua prática pedagógica;
- VIII - zelar pela limpeza, organização e conservação das instalações, maquinários, móveis e utensílios diversos das dependências utilizadas na realização dos eventos.

SEÇÃO III

DAS PROIBIÇÕES

Art. 17 - É proibido ao Cursista:

- I - ausentar-se do Estabelecimento durante o período de aulas sem devida licença da Coordenação Geral;
- II - desacatar os colegas, professores, coordenadores e demais auxiliares presentes;
- III - rasurar ou falsificar qualquer documento escolar;
- IV - tomar atitudes individuais ou incitar os colegas a atos que prejudiquem o bom andamento do curso.

SEÇÃO IV
DAS PENALIDADES

Processo nº	10170112
Data	05.05.93
Folha	112
Rubrica	

Art. 18 - Os cursistas estão sujeitos às seguintes penalidades:

- I - advertência oral;
- II - advertência escrita;
- III - expulsão da experiência;
- IV - as sanções de advertência e exclusão serão aplicadas pela Direção, após decisão do Conselho de Professores.

CAPÍTULO V
DO CONSELHO DE PROFESSORES

Art. 19 - O Conselho de Professores é constituído por todos os Professores regularmente envolvidos na Experiência Pedagógica e presidido pelo Diretor da Escola.

SEÇÃO I
DAS ATRIBUIÇÕES

Art. 20 - São atribuições do Conselho de Professores:

- I - reunir-se conforme cronograma, para discutir e decidir sobre os problemas ocorridos durante a Experiência Pedagógica;
- II - reunir-se, sempre que necessário, para decidir através de voto, sobre as sanções disciplinares e penalidades a serem aplicadas aos cursistas faltosos;

Parágrafo Único - A Coordenação Pedagógica Central participa, com direito a voto, de todas as reuniões do Conselho de Professores.

TÍTULO III
DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

CAPÍTULO I
DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

SEÇÃO I
DA ESTRUTURA DO ENSINO

Art. 21 - A Experiência Pedagógica no Magistério com Me-

metodologia Diferenciada e Regime Especial oferecida pela Escola "Pe. Felix Zavattaro" é um projeto pedagógico em consonância com o Art. 64 da Lei 5692/71 e tem estrutura própria de ensino, organizada em 3 etapas.

Art. 22 - A etapa constitui-se em um conjunto de disciplinas respectivas cargas horárias que devem ser cumpridas pelos Cursistas.

Art. 23 - Cada etapa é subdividida em 2 fases, a saber:

- I - ensino direto, ministrado em horário integral, nos turnos matutino, vespertino e noturno em regime de internato, durante o período de férias e recessos escolares;
- II - ensino a distância, compreendendo atividades de pesquisa ou outras atividades indicadas pelos cursistas nos respectivos locais de trabalho, acompanhados pelos Coordenadores Regionais, que prestarão atendimento direto.

SEÇÃO II

DA COMPOSIÇÃO CURRICULAR

Art. 24 - O Currículo Pleno desta Experiência Pedagógica está organizado conforme conteúdos e objetivos determinados pela legislação vigente.

§ 1º - A ordenação do currículo é feita por etapas semestrais de disciplinas e de atividades.

§ 2º - O quadro curricular aprovado pelo órgão competente, é parte integrante deste Regulamento.

§ 3º - Alterações substanciais no currículo só poderão ser aplicadas após ouvida a Entidade Mantenedora e com aprovação do órgão competente.

Art. 25 - Os Planos de Ensino são elaborados pelos professores após participarem das reuniões de estudos e com orientação do Coordenador Geral.

CAPÍTULO II

DO REGIMENTO DO CURSO

SEÇÃO I

DO CALENDÁRIO ESCOLAR

Art. 26 - O Calendário Escolar é o instrumento que expressa a ordenação temporal das atividades previstas no plano curricular do Curso.

Art. 27 - A carga horária total do curso é de 2.320 (duas mil trezentos e vinte) horas, integralizadas em 3 (três) etapas, organizadas em 2 fases cada uma, a saber:

Primeira Etapa

1ª Fase - Ensino Direto, com 420 horas/aula

2ª Fase - Ensino a Distância, 330 horas/aula

Segunda Etapa

1ª Fase - Ensino Direto, 220 horas/aula

2ª Fase - Ensino a Distância, 410 hora/aula

Terceira Etapa

1ª Fase - Ensino Direto, 420 hora/aula

2ª Fase - Ensino a Distância, 400 hora/aula

Art. 28 - A carga horária de cada disciplina prevista para as fases de ensino direto é integralizada através de aulas com duração de 50 (cinquenta) minutos cada.

Art. 29 - No ensino a distância, a carga horária será computada mediante a execução e apresentação das atividades solicitadas pelos professores, conforme cronograma físico.

Art. 30 - O número de horas/aula é de 5 (cinco) por turno, oferecidas nos turnos matutino, vespertino e noturno, de segunda a sábado.

Parágrafo Único - Atividades extracurriculares, palestras e atividades de estudo e de recuperação, podem ser oferecidas no turno noturno.

Art. 31 - O horário escolar é organizado de modo a proporcionar o cumprimento da carga horária fixada, observando-se a integração e a seqüência de conteúdos.

Art. 32 - No cômputo da carga horária fixada no quadro curricular não se incluem as horas destinadas à recuperação.

Art. 33 - As aulas só podem ser suspensas em decorrência de fatos que justifiquem essa medida, sendo compensadas posteriormente para o cumprimento da carga horária total fixada.

SEÇÃO II

DA MATRÍCULA

Art. 34 - São pré-requisitos para a matrícula nesta experiência pedagógica:

- I - idade mínima de 18 anos;
- II - apresentação de certificados de 1º Grau;
- III - comprovante de estar lecionando em assentamento

§ 1º - É dada a oportunidade de participar da experiência pedagógica ao cursista que comprovar grau de instrução mínima de 6ª série do 1º Grau;

§ 2º - O cursista que ainda não tenha concluído o 1º Grau, terá o seu diploma expedido após a apresentação do certificado do 1º Grau.

Art. 35 - A matrícula é realizada antes do início da 1ª etapa e em prazo divulgado, em edital, pela Direção do Estabele-

cimento.

Art. 36 - Do candidato exige-se, além dos pré-requisitos enumerados no artigo anterior, a seguinte documentação:

- I - requerimento assinado pelo aluno;
- II - certidão de nascimento ou casamento;
- III - carteira de identidade e título de eleitor;
- IV - Histórico Escolar com o mínimo de escolaridade de 6ª série.

Parágrafo Único - Não será deferida a matrícula do candidato que não apresentar todos os documentos exigidos ou apresentar documentação falsa ou adulterada.

SEÇÃO III

DAS TURMAS

Art. 37 - As turmas são constituídas de docentes leigos dos Assentamentos Rurais do Mato Grosso do Sul que ministram aulas para 1ª a 4ª série do 1º Grau.

Parágrafo Único - Cada turma deve ter número máximo de 40 e mínimo de 30 Cursistas.

SEÇÃO IV

DA DURAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Art. 38 - A Experiência Pedagógica com Metodologia Diferenciada e Regime Didático Especial terá a duração de 3 anos, com previsão de 2 turmas, cada uma concluindo após 18 meses de curso.

- I - Habilitação Específica para o Magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau, em 18 meses, com Ensino Direto e a Distância;
- II - Após conclusão do curso será feita observação e acompanhamento dos habilitados para fins de coleta de dados visando a avaliação da Experiência.

Art. 39 - Após concluído o Ensino Direto e a Distância, o cursista habilitado receberá diploma equivalente a conclusão do 2º Grau.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Art. 40 - A Organização da Experiência será de responsabilidade da AEC/MS com base no Regimento da Escola "Pe. Felix Zavattaro" e deste Regulamento.

Art. 41 - A Experiência será organizada da seguinte forma:

- I - diagnóstico da Educação nos Assentamentos;
- II - elaboração do Projeto;

- III - execução da Experiência;
IV - avaliação da Experiência;
V - acompanhamento e observação após habilitação.

Processo N.º 13101750.1192
Data 05 05 93
Relatado

SEÇÃO I

DO DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS

Art. 42 - O Diagnóstico da Educação nos Assentamentos Rurais/MS, será efetuado através de relatórios, reuniões e por solicitação da Equipe Ampliada de Educação nos Assentamentos Rurais/MS.

Parágrafo Único - foram analisadas Atas de Resultados Finais e dados estatísticos fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação, considerando: aprovação, reprovação, frequência e evasão.

SEÇÃO II

DA ELABORAÇÃO DO PROJETO

Art. 43 - A elaboração do Projeto, está baseado na necessidade de habilitar docentes leigos dos Assentamentos Rurais/MS.

Parágrafo Único - Para a elaboração do Projeto, a AEC/MS efetuou reuniões com Membros da Comissão Pastoral da Terra, Equipe Ampliada da Educação nos Assentamentos Rurais/MS, com registro em Atas e Relatórios, a partir do ano de 1990.

SEÇÃO III

DA EXECUÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Art. 44 - A execução da Experiência será de responsabilidade da AEC/MS, com base no Regimento Escolar da Escola "Pe. Felix Zavattaro" e deste Regulamento.

Parágrafo Único - Para execução da Experiência a Entidade Mantenedora colocará a disposição toda a estrutura organizacional da Escola "Pe. Felix Zavattaro", além da estrutura própria desta Experiência.

SEÇÃO IV

DA AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Art. 45 - A Avaliação da Experiência Pedagógica com Metodologia Diferenciada e Regime Didático Especial será feita durante o processo.

I - no Ensino Direto através:

- a) da verificação do aproveitamento do cursista;
- b) da participação nas Reuniões e Assembléias: semanalmente e no final da Fase.

II - no Ensino a Distância através:

- a) dos Relatórios das Reuniões Pedagógicas realizadas conforme cronograma;
- b) de elaboração e execução dos trabalhos solicitados pelos professores das áreas, por disciplina;
- c) de depoimento dos Coordenadores Regionais e/ou Secretarias Municipais de Educação.

III - na complementariedade do Curso através de dados estatísticos que demonstrem:

- a) permanência do docente na Experiência;
- b) rendimento profissional do docente habilitado;
- c) redução em 5% (cinco por cento) do índice de repetência e evasão dos escolares, alunos dos docentes habilitados no curso;
- d) relatórios das Reuniões realizadas com a Comunidade Escolar.

CAPÍTULO IV

DA AVALIAÇÃO DO CURSISTA

Art. 46 - A Avaliação do Cursista será feita no Ensino Direto e a Distância durante os 18 (dezoito) meses envolvendo o aspecto qualitativo e quantitativo.

Parágrafo Único - Entende-se pelo aspecto qualitativo o interesse, participação e empenho nas atividades propostas para o Curso e quantitativo, a avaliações escritas de forma subjetiva e objetiva, atividades em grupo, pesquisa e debates.

Art. 47 - Como expressão do resultado da avaliação do aproveitamento é adotado o sistema de números inteiros, na escala de 0 (zero) a 10 (dez), permitindo-se o decimal 5 (cinco).

Art. 48 - No final de cada etapa é atribuída uma média, resultado das médias do Ensino Direto e do Ensino a Distância, respectivamente, por disciplina.

$$ME = MD + MED = 6,0$$

02

Art. 49 - Quanto ao aproveitamento, será considerado aprovado na disciplina o cursista que obtiver a média igual ou superior a 6 (seis) obtida através da média aritmética entre a nota da 1ª fase e da 2ª fase, em cada etapa, assim calculada:

$$M = \frac{2 \text{ (Nota do ensino direto)} + 1 \text{ (Nota do ensino à distância)}}{3}$$

3

§ 1º - Considerar-se-á aprovado, o cursista que obtiver

média 6,0 em cada disciplina, nas respectivas etapas.

Processo nº 3017501/9
Data 05 05 33 ml
Rubrica

§ 2º - O aluno com aproveitamento inferior a 6 (seis) poderá obter aprovação mediante Estudos de Recuperação, em no máximo 2 (duas) disciplina por etapa.

CAPÍTULO V

DA AVALIAÇÃO DO ESCOLAR - ALUNO DO CURSISTA HABILITADO

Art. 50 - Avaliação do Escolar - Aluno do Cursista Habilitado será parte integrante da Experiência Pedagógica visando a coleta de dados para a avaliação da Experiência.

- I - verificação do rendimento escolar dos alunos, através das Atas de Resultados Finais.
- II - observação da participação e interesse dos alunos nas atividades escolares, através do registro em Fichas Individuais.
- III - observação da motivação e criatividade dos alunos através do registro das experiências vivenciadas em sala de aula.

Art. 51 - A Avaliação do Escolar - Aluno do Cursista Habilitado será feito pelos Docentes Cursistas Habilitados acompanhados pelos Coordenadores Regionais.

CAPÍTULO VI

DA RECUPERAÇÃO

Art. 52 - A recuperação da Aprendizagem é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e será oferecida de forma paralela e final.

- I - oferece oportunidade para o cursista identificar suas deficiências e assumir responsabilidade pessoal com sua própria aprendizagem;

Art. 53 - Na Recuperação da Aprendizagem, a ser realizada no final de cada etapa de ensino direto, são utilizadas aulas individuais e ou cursos paralelos, com duração mínima de 10% da carga horária de cada disciplina estabelecida no quadro curricular de ensino direto.

Parágrafo Único - Após os Estudos da Recuperação será atribuída, pelo professor da disciplina, uma nota como expressão do rendimento alcançado durante o período.

Art. 54 - Será considerado aprovado, após a Recuperação, o aluno que obtiver nota final igual ou superior a 6 (seis), obtida através da média ponderada entre o resultado das avaliações anteriores, com peso 3 (três), e a nota da recuperação, com peso 2 (dois), assim calculada:

Média Final = $\frac{3 \text{ (Média)} + 2 \text{ (Recuperação)}}{5}$

Processo: 10011/011
Data: 05/05/83
Rubrica: [assinatura]

Art. 55 - O aluno que não alcançar a Média Final igual ou superior a 6 (seis) será considerado reprovado na disciplina.

CAPÍTULO VII

DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Art. 56 - O Estágio Supervisionado é obrigatório, desenvolvendo-se de acordo com a natureza do Curso.

Art. 57 - O estágio não pode ser realizado na mesma sala em que o cursista estiver atuando como regente, exceto quando no Assentamento existir uma única turma multi-seriada.

Art. 58 - O Plano Global de Estágio é elaborado pelo professor de Didática e Prática de Ensino, juntamente com os Coordenadores Pedagógicos e o estagiário.

Art. 59 - No decorrer do Estágio cabe ao Coordenador Pedagógico Regional coordenar, orientar, controlar e avaliar todas as atividades desenvolvidas pelo estagiário.

Parágrafo Único - Na avaliação do Estágio devem ser observados os seguintes aspectos:

- I - elaboração e execução de Plano de Aula;
- II - domínio de conteúdo e de classe;
- III - uso adequado de procedimentos pedagógicos;
- IV - uso da linguagem e expressão corretas;
- V - criatividade diante de novas situações;
- VI - relacionamento com os alunos;
- VII - elaboração e apresentação dos relatórios solicitados.

Art. 60 - Ao final do Estágio o estagiário receberá uma média, resultado das notas das avaliações, a ele atribuída pelo Coordenador Pedagógico Regional.

SEÇÃO I

DOS DIPLOMAS

Art. 61 - Os Diplomas aos concluintes do Curso são expedidos pela Escola "Pe. Felix Zavattaro" e registrados no órgão competente de acordo com a legislação em vigor.

TÍTULO IV

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 62 - São sigilosos os atos da Administração, exigido pela ética profissional.

Parágrafo Único - O mesmo sigilo se aplica aos funcionários e professores, incorrendo os infratores em possíveis sanções previstas na legislação.

Art. 63 - Todos os atos das solenidades e festas de formaturas, embora de livre iniciativa do cursista, devem ser presididos pela Direção da Escola.

Art. 64 - Equipe Ampliada é a denominação dada ao grupo formado por 1 (um) professor de cada Assentamento, com representatividade, possui um Coordenador Geral e reúne-se semestralmente para tratar de assuntos de interesse da categoria.

Art. 65 - Os casos omissos neste Regulamento são resolvidos pela Direção, Coordenação e Conselho de Professores.

Art. 66 - Este Regulamento poder ser alterado sempre que as conveniências didático pedagógicas ou de ordem disciplinar ou administrativa assim o exigirem, mediante prévia aprovação dos órgãos competentes.

Art. 67 - Este Regulamento entrará em vigor na data de sua aprovação.

Campo Grande, 21 de Abril de 1993.

ESCOLA "Pe. Felix Zavattaro", com Metodologia Diferenciada e Rq 2 Didático Especial
 Experiência pedagógica no Magistério, com Metodologia Diferenciada e Rq 2 Didático Especial
 Carga Horária Total : 2.320 h/a
 Carga Horária Diária (Ensino Direto) : 13 h/a
 Turno: Matutino, Vespertino e Noturno
 Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério de Pré-Escola e do Ensino de 1º Grau,
 1ª a 4ª Série.

QUADRO CURRICULAR

Nº	DISCIPLINAS	1ª ETAPA		2ª ETAPA		3ª ETAPA		TOTAL
		1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	
01	Língua Portuguesa	80	30	20	30	50	70	230
02	Literatura	10	30	10	10	--	--	60
03	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	40	20	--	--	--	--	60
04	História	40	60	20	20	--	--	140
05	Geografia	30	30	30	20	--	--	110
06	Ensino Religioso	40	20	--	--	--	--	60
07	Matemática	60	40	40	50	30	20	240
08	Física	40	20	10	10	--	--	80
09	Química	40	20	10	10	--	--	80
10	Biologia e Programas de Saúde	--	--	20	40	20	40	120
11	Educação Artística	--	--	--	--	20	30	50
12	Sociologia da Educação	--	--	20	40	--	--	60
13	Psicologia da Educação	20	40	20	40	--	--	120
14	História e Filosofia da Educação	--	--	20	60	--	--	80
15	Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau	--	--	20	60	--	--	80
16	Didática	--	--	--	--	70	40	110
17	Recreação e Jogos	--	--	--	--	30	60	90
18	Metodologia do Ensino do Pré-Escolar à 4ª Série do 1º Grau	--	--	--	--	--	160	400
SUB - TOTAL		400	310	240	390	460	420	2220
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO								
TOTAL GERAL								
								100
								2320

- * Disciplinas não-reprobatória
- * Os Conteúdos de Org. Social e Política do Brasil serão estudados nas Disciplinas de História e Geografia por serem a elas inerentes.
- * A Educação Moral e Cívica será trabalhada como prática educativa, permeando todas as disciplinas do Curso.

14/01/2019
 05.05.93
 Rubrica

ATA Nº 147

Aos vinte e oito dias do mês de agosto de hum mil novecentos e noventa e dois, reuniram-se na Sede da AEC/MS, a Diretoria e alguns associados, para juntos fundarem a Escola da Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul. A Escola inicialmente, funcionará para manter o Projeto Pedagógico de Habilitação para Magistério de Professores Leigos dos Assentamentos/MS, a nível de 2º Grau. Esse Projeto será em forma de Ensino Direto e à Distância, cujo funcionamento ficará na dependência da Aprovação do Egrégio Conselho Estadual de Educação. O espaço físico para as atividades docentes do Projeto, no Ensino Direto, será na Escola de Educação Pré-Escolar e do 1º Grau "Antônio Luiz Pereira", através de Convênio. Por indicação e aprovação dos presentes, a Escola será denominada: Escola de 2º Grau "PE. Felix Zavattaro". Competirá À Diretoria da AEC/MS a montagem do Processo, solicitando a Autorização da Escola, bem como outras medidas que se fizerem necessárias para o posterior funcionamento da mesma. A reunião foi iniciada com uma oração proferida pela Presidente e foi encerrada com outra oração proferida pelo Irmão Verno. Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a reunião, do que para constar, eu Shirley de Campos Widal Caballero, Secretária "ad hoc", lavrei a presente Ata, que vai por mim e pelos demais, assinada.

Shirley de Campos Widal Caballero

Marilena Dias Barreto dos Reis

Zaira Fátima Lopes Chaves de Figueiredo

Izaura Maria Moura Campos

Verno José Gustavo Weiss

Cleusa Luiza Manicardi Trentin

Benjamim Pádoa

Eunice Conceição

Luiza da Rocha Vieira

CARTÓRIO DO 4.º OFÍCIO

José Eduardo Rolim

OFÍCIO DO REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS JURÍDICAS
E REGISTRO DE CONTRATOS COM RESERVA DE DOMÍNIO
DOCUMENTO APRESENTADO E PROTOCOLADO SOB Nº. 83.543 DO
LIVRO A - 5 E REGISTRADO SOB Nº

8.039 NO LIVRO A - 22

CAMPO GRANDE (MS),

27 de 1 09 de 1992

Processo N.º	13/041069/99
Data	26/07/99 Fls. 03
Rubrica	Wanderley

PROJETO

"EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO MAGISTÉRIO"

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - COAAMS

APROVADO
Deliberação CEE/MS
nº 5724, de 17/03/2000
Lilian
Lilian Maria de Godoy Paré
Técnica do CEE/MS

Campo Grande, junho de 1999.

Processo Nº	13/041069/99
Data	26/07/99
Folha	04
Rubrica	Nervosa

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA- COAAMS

ELABORAÇÃO:

Valdevino Santiago
Raimundo Rodrigues da Silva
Cleuza Luiza M. Trentin

Digitação:

Sebastiana Almiro de Jesus
Rosângela Xavier de Jesus

Processo N.º	131041069/99
Data	26 / 07 / 99
Fls.	03
Rubrica	M. Lorenzini

ÍNDICE

Apresentação	02
Justificativas.....	02 e 03
Objetivos	04
Objetivo Geral	04
Objetivos específicos	04
Estrutura Organizacional	04
Coordenação Geral	04 e 05
Coordenação Pedagógica Regional	05
O corpo docente	06
Corpo discente	07
Conselho de Professores	08
Estrutura e Funcionamento	08
Metodologia	08
Calendário Escolar	09
Matrícula.....	10
Avaliação do Projeto.....	11
Estágio Curricular Supervisionado	11
Avaliação do Cursista	12 e 13
Quadro Curricular	14
Ementa das Disciplinas	15
Bibliografia	19
Corpo Docente	21
Corpo Técnico-Administrativo	22
Modelo de Diploma	23 e 24
Considerações Gerais	25

I - APRESENTAÇÃO

A Escola Família Agrícola em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do MS, o Centro de Organização e Apoio aos Assentados de Mato Grosso do Sul - COAAMS, a Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas, Acampamentos e Assentamentos de Mato Grosso do Sul - AECAMS e a Comissão Pastoral da Terra - CPT/MS, cientes da falta de habilitação dos educadores dos assentamentos, Acampamentos e Colônias Agrícolas do Estado do Mato Grosso do Sul, decidiram como meta a ser atingida por este projeto, a formação profissional dos professores leigos em atividades nas escolas rurais de Mato Grosso do Sul.

II - JUSTIFICATIVA

A realidade das comunidades rurais de Mato Grosso do Sul está dividida em Colônias, Acampamentos e Assentamentos, na sua maioria isolados pela distância e pela falta de meios de comunicação.

As escolas rurais, são extensão de Escolas Pólos, com classes multi-seriadas e os professores trabalham sozinhos, sem nenhum acompanhamento pedagógico por parte das Secretarias Municipais de Educação.

A partir de 1992, constatou-se através de levantamento realizado pela Comissão Pastoral da Terra e Associação dos Educadores Rurais, o baixo índice de escolaridade dos professores e as dificuldades encontradas no exercício da profissão, como falta de material didático, orientação pedagógica, estrutura física, etc. A partir daí, iniciou-se um processo de discussão para encontrar formas para habilitar estes educadores, sem que para isso, precisassem abandonar suas comunidades. Estas entidades conseguiram uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação e a Associação de Educadores Católicos, tendo esta última criado uma escola que ofereceu o curso para duas turmas: a primeira de 48 cursistas que foram habilitados em 94 e a outra esta concluindo o curso este ano.

Como o Conselho Estadual de Educação autorizou a Experiência para apenas duas turmas, o que já está sendo cumprido e visto que a procura pelo curso está sendo grande por parte de outros professores leigos, a COAAMS Centro de Organização e Apoio aos Assentamentos de Mato Grosso do Sul,

Processo N.º	131041069/99
Data	26/07/99
Fls.	07

através da Escola Família Agrícola, assumiu como mantenedora, em parceria com a CPT - Comissão Pastoral da Terra, a AECAMS - Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas, Acampamentos e Assentamentos de Mato Grosso do Sul e a SED - Secretaria de Estado de Educação, sendo que esta comprometeu-se em ceder o Corpo Docente para o Projeto.

O projeto Experiência Pedagógica para o Magistério da Pré-Escola e do Ensino de 1º Grau - 1ª à 4ª série, será operacionalizado pela Escola Família Agrícola - EFA, sendo esta, considerada uma alternativa para tais professores, que residem e trabalham como pequenos proprietários, nos locais acima citados. Considera-se, também, que nessas localidades não existem Cursos de 2º Grau - Habilitação para o Magistério, voltados para a área rural, conforme os anseios daquela comunidade.

O Projeto Experiência Pedagógica no Magistério se embasa no diagnóstico da situação da educação rural em nosso Estado e pretende subsidiar os educadores a partir de suas realidades sociais, educacionais e culturais, proporcionando aos mesmos, o estudo e a formação necessária para o desempenho da profissão.

As diretrizes Gerais para o Ensino Rural elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, em 1992, enfatizou a necessidade de uma proposta educacional diferenciada para atender os anseios do homem do campo. Parte do princípio de que os professores que atuam junto aos Assentamentos, Acampamentos e Colônias Agrícolas, deverá compreender a importância do aluno como sujeito na construção de seu conhecimento e na compreensão da realidade cultural, social e política, tornando-se capaz de entender e organizar suas experiências de vida de forma crítica, consciente e participativa no processo de mudança da sociedade (Diretrizes Gerais Para o Ensino Rural SEE/MS, 1992).

O trabalho pedagógico que os professores leigos do Curso "Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério da Pré-Escola e do Ensino de 1º Grau - 1ª à 4ª série" desenvolverão, a partir do ingresso no referido Curso, será baseado na realidade homem/terra, sendo que todos os conteúdos devem ser organizados de forma a atender essa especificidade.

Salientamos a urgência de um curso como este, voltado para a realidade do nosso Estado, na tentativa de habilitar professores devidamente preparados para enfrentar as dificuldades encontradas no ensino rural.

APROVADO

Deliberação CEE/MS

nº 5784, de 17/03/2000

Lilian Maria de Godoy Paré
Técnica de CEE/MS

III - OBJETIVOS

1) Objetivo Geral

Habilitar professores leigos para atuar nas Colônias, Acampamentos e Assentamentos rurais de MS.

2) Objetivos Específicos:

- 2.1 - Minimizar a questão da evasão e repetência do alunado, nas escolas da Colônias, Acampamentos e Assentamentos rurais de MS.
- 2.2 - Proporcionar ao professor e alunos das Colônias, Acampamentos e Assentamentos rurais de MS, um ensino de melhor qualidade e voltado para o meio rural.
- 2.3 - Formar no professor das Colônias, Acampamentos e Assentamentos rurais de MS o espírito crítico e de observação para melhor aproveitamento dos valores da comunidade rural.
- 2.4 - Oportunizar a troca de experiência de forma a promover o enriquecimento da ação docente daquelas localidades.

IV - A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Para cumprir as finalidades da Experiência Pedagógica no Magistério, a EFA- Escola Família Agrícola, coloca à disposição toda a sua estrutura organizacional prevista em seu regimento e a estrutura própria desta Experiência, conforme segue:

- Coordenador Geral;
- Coordenadores Pedagógicos Regionais;
- Corpo Docente;
- Corpo Discente.
- Conselho de professores

1) Coordenação Geral

A Coordenação Geral é o órgão responsável pela articulação com a EFA, Coordenadores Regionais e Corpo Docente.

O coordenador Geral será indicado pela Coordenação Pedagógica Regional e aprovado pela Entidade Mantenedora.

Processo n.º	13/041069/99
Data	26/07/99 Fls. 09
Rubrica	T. Lencastre

1.1 - As atribuições do Coordenador Geral são:

- a) - planejar, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas do Curso;
- b) - garantir a unidade do planejamento pedagógico de coerência entre teoria e prática dos professores com a proposta do Projeto, obtendo assim, eficácia na sua execução;
- c) - elaborar com a coordenação regional e professores, o plano pedagógico do Curso que integra o Plano Global da Escola, de acordo com o estabelecido no presente projeto, diligenciando o seu acompanhamento e avaliação dos resultados;
- d) - propor sessões de estudo e buscar assessoramento para o corpo docente, visando a metodologia diferenciada;
- e) - reunir-se com a coordenação regional e cursistas para avaliar e reprogramar as atividades do curso;
- f) - reelaborar relatórios, artigos e informes com base nos relatórios regionais e dissiminá-los;
- g) - elaborar juntamente com os professores e coordenação regional, os estudos de recuperação do cursista;
- h) - receber os relatórios e trabalhos do ensino a distância e encaminha-los aos respectivos professores da área por disciplina;
- i) - participar, com direito a voz e voto, nas reuniões do Conselho de Professores;
- j) - realizar reuniões com os professores ministrantes a fim de informá-los sobre os pressupostos teóricos e práticos do Projeto, visando adequar seus conteúdos e metodologias.

2) Coordenação pedagógica regional

A Coordenação Regional é composta por professores habilitados ao nível superior do Ensino.

2.1 - As atribuições da Coordenação Regional são:

- a) - orientar e acompanhar os cursistas na execução das atividades fixadas para o ensino a distância;
- b) - promover reuniões, seminários e grupos de estudo com cursistas da região de sua abrangência;

APROVADO
 Deliberação CEE/MS
 nº 5924, de 17/03/2000
 Elian Maria de Lodoys Paré
 Técnica do CEE/MS

Processo:	13/041069/99
Data:	26/03/99
Folha:	10
Rubrica:	Nunes

- c) - receber os trabalhos e relatórios desenvolvidos pelos alunos, para serem analisados e avaliados pelos respectivos professores;
- d) - orientar e acompanhar a Prática de Ensino que serão desenvolvidas nas salas de aula dos cursistas, bem como, o relatório da prática de ensino contendo as dificuldades apresentadas;
- e) - enviar ao corpo docente, solicitações dos cursistas ou dificuldades individuais encontradas na prática pedagógica;
- f) - participar da elaboração do planejamento com a Coordenação Geral.
- g) - elaborar relatórios periódicos de avaliação das atividades desenvolvidas em cada fase do curso.

3) - *Corpo Docente*

O Corpo Docente é constituído por professores devidamente habilitados, disponíveis para estudos e aprimoramento de sua prática pedagógica, a fim de corresponder às exigências desta Experiência de acordo com as suas especificações.

Os planos de Ensino são elaborados pelos professores após tomarem conhecimento do Documento Ensino Rural - Construindo uma Proposta e participarem das reuniões de estudo e com a orientação dos coordenadores pedagógicos.

Os Planos de Ensino devem ser elaborados em conjunto para manter a interdisciplinaridade. Caberá a cada professor (por área), organizar a sua experiência e repassar posteriormente, a toda a equipe de trabalho;

3.1 - *São atribuições dos professores:*

- a) - elaborar o Plano de Ensino de sua disciplina, de acordo com a proposta do curso;
- b) - cumprir a carga horária prevista no desenvolvimento da área de estudo sob sua responsabilidade;
- c) - participar de todas as atividades (reuniões, encontros, cursos, e outros...), propostas pela Coordenação da experiência Pedagógica, mantendo o espírito de coordenação e solidariedade com toda a comunidade;

APROVADO

Deliberação CEE / MS

nº 5424, de 17/03/2000

Lilian Maria de Dodey Paré

Técnica de CEE/MS

Processo N.º	13/041069/99
Data	26 / 07 / 99
Folha	11
Rubrica	Não assinada

- d) - planejar a metodologia de ensino de acordo com os objetivos propostos do curso como forma de assegurar o constante acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem;
- e) - organizar formas diferentes de avaliação contínua e formativa que permitam obter um conceito final, traduzindo em nota (zero a dez) o resultado do processo ao longo das atividades desenvolvidas e do acompanhamento da aprendizagem em todos os aspectos do desenvolvimento;
- f) - manter o registro organizado de todas as atividades pertinentes as etapas, permitindo a auto-avaliação e a avaliação cooperativa, tendo em vista a eficácia do curso;
- g) - participar de forma ativa nos estudos, discussões e programas, inclusive do processo avaliativo como forma de contribuir para melhoria da qualidade de ensino;
- h) - participar de grupos de estudo e/ou assessoria voltados para a metodologia adequada à área rural, como forma de fortalecer e assegurar a continuidade da experiência;
- i) - elaborar subsídios e material didático compatíveis com as atividades da experiência pedagógica educacional;
- j) - proceder a avaliação do cursista, no Ensino Direto e à Distância de forma geral e descritiva e encaminhar ao Coordenador Regional, independente da sua nota/média final;
- l) - visitar os cursistas em suas salas de aula para auxiliá-los nas dificuldades e conhecer a realidade educacional rural.

4) *Corpo Discente*

O corpo discente será composto por professores leigos em exercício nas salas de aula de 1ª a 4ª séries e alfabetização de adultos dos assentamentos, acampamentos e colônias agrícolas dos municípios de Aquidauana, Anastácio, Bodoquena, Nioaque, Guia Lopes da Laguna, Bonito, Nova Alvorada do Sul, Dourados, Bataiporã, Itaquiraí, Novo Horizonte do Sul, Corumbá, Terenos, Dois Irmãos do Buriti, Jaraguari e Bela Vista.

APROVADO

Deliberação CEE / MS

nº 5724, de 17 / 03 / 2000

Flay
Lilian Maria de Codoço Paré
Técnica do CEE/MS

5) Conselho de professores

A Experiência Pedagógica no Magistério, possuirá um Conselho de Professores constituído por todos os professores e coordenadores, regularmente envolvidos na Experiência Pedagógica, e presidido pelo diretor da Escola.

5.1 - As atribuições do Conselho constam a seguir:

- reunir-se conforme cronograma, para discutir e decidir sobre os problemas ocorridos durante a Experiência Pedagógica;
- reunir-se para avaliar e replanejar o curso no final de cada etapa e decidir sobre alterações Curriculares - ementárias, programas, sistema de avaliação e promoção dos cursistas.

V - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

1) Metodologia

1.1) - Estrutura do Ensino

A Experiência Pedagógica no Magistério com metodologia diferenciada e regime especial, oferecida pela Escola Família Agrícola, é um projeto pedagógico em consonância com a Legislação em vigor e tem estrutura própria de ensino, organizada em 05 etapas, com previsão para atender duas turmas, sendo a 1ª turma de janeiro/97 a junho/99 e a 2ª turma, de julho/99 a dezembro/2001.

A etapa constitui-se em um conjunto de disciplinas com respectivas cargas horárias que devem ser cumpridas pelos cursistas e pelos ministrantes.

Cada etapa é subdividida em duas fases, a saber:

a) **ENSINO DIRETO**, ministrado em horário integral nos turnos matutinos, vespertino e noturno em regime de internato, durante o período de férias e recessos escolares;

b) **ENSINO À DISTÂNCIA**, desenvolvido pelos cursistas nos seus respectivos locais de trabalho, acompanhado pelos professores e coordenadores regionais, compreendendo atividades de pesquisa, leitura, análise e produção de textos propostos pelos professores das diversas disciplinas do currículo e outros, indicados pelos próprios cursistas, segundo as especificidades de suas regiões.

Processo N.º	13/041069/99
Data	26/07/99
Folha	13
Rubrica	Monica

1.2) - Composição curricular

O Currículo Pleno desta experiência pedagógica está organizado conforme conteúdos e objetivos determinados pela legislação vigente.

A ordenação do currículo é feita por etapas semestrais de disciplinas.

O quadro curricular aprovado pelo órgão competente, é parte integrante deste Projeto.

Alterações substanciais no currículo só poderão ser aplicados após ouvida a entidade mantenedora e com aprovação do órgão competente.

2) - Calendário escolar

O Calendário Escolar é o instrumento que expressa a ordenação temporal das atividades previstas no plano curricular do curso.

A carga horária total do curso é de 2.960 (Dois mil novecentos e sessenta) horas/aula, integralizadas em 05 (cinco) etapas, organizadas em 02 (duas) fases cada uma e 150 horas/aula de Estágio Curricular Supervisionado distribuído na 2ª fase das 3ª, 4ª e 5ª etapas, a saber:

Primeira Etapa:

1ª FASE - Ensino Direto, com 260 horas/aula

2ª FASE - Ensino à Distância, 190 horas/aula

Segunda Etapa:

1ª FASE - Ensino Direto, 430 horas/aula

2ª FASE - Ensino à Distância, 300 horas/aula

Terceira Etapa:

1ª FASE - Ensino Direto, 260 horas/aula

2ª FASE - Ensino à Distância, 220 horas/aula.

Estágio Curricular Supervisionado, 40 horas/aula

Quarta Etapa:

1ª FASE - Ensino Direto, 460 horas/aula → 30h.

2ª FASE - Ensino à Distância, 370 horas/aula.

Estágio Curricular Supervisionado, 50 horas/aula

Quinta Etapa:

1ª FASE - Ensino Direto, 270 horas/aula ✓

2ª FASE - Ensino à Distância, 200 horas/aula.

Estágio Curricular Supervisionado, 60 horas/aula

A carga horária de cada disciplina prevista para as fases de Ensino Direto é integralizada através de aulas com duração de 50 (cinquenta) minutos cada.

APROVADO

Deliberação CEE/MS

nº 5724, de 17/03/2000

Lilian Maria de Lodoi Paré
Técnica do CEE/MS

No Ensino à Distância, a carga horária será computada mediante a execução e apresentação das atividades solicitadas pelos professores, conforme cronograma.

O horário escolar é organizado de modo a propiciar o cumprimento da carga horária fixada, observando-se a integração e a seqüência de conteúdos.

No cômputo da carga horária fixada no quadro curricular não se incluem as horas destinadas a recuperação final.

As aulas só podem ser suspensas em decorrência de fatos que justifiquem essa medida, sendo compensadas posteriormente para o cumprimento da carga total fixada.

3) Matrícula

3.1 – Para recrutar os alunos serão analisados dados em poder da AECAMS que comprovam a existência de 2150 alunos em Colônias, Acampamentos e Assentamentos de MS, estudando com professores leigos.

3.2 Critérios para Seleção dos Candidatos:

- a) candidato com maior número de alunos;
- b) candidato que trabalha em escolas mais distantes de centros, onde seja oferecido o Curso - “Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério da Pré-Escola e do Ensino de 1º Grau – 1ª a 4ª Séries”;
- c) candidato que trabalha em escolas com maior número de docentes leigos.

3.3 – Critérios para Matrícula dos Candidatos Selecionados:

- a) comprovação de estar lecionando em Assentamentos, Acampamentos ou Colônias Agrícolas do Estado de MS.
- b) Apresentação dos seguintes documentos:
 - documento de Conclusão do Ensino de 1º Grau;
 - Carteira de Identidade;
 - Comprovante de estar em dia com o Serviço Militar;
 - Título de Eleitor.

3.4 – Composição das Turmas:

APROVADO
Deliberação CEE/MS
nº 5724 de 17/03/2000
Liliani Múria de Godoy Paré
Presidente da CEE/MS

Processo N° 13/041069/99
 Data 26 07 99
 Rubrica Nereza 15

A Turma deve Ter número máximo de 40 sessenta (60) cursistas divididos em duas (02) salas de máximo trinta (30) cursistas cada uma.

– Frequência:

Os cursistas devidamente matriculados terão frequência obrigatória:

Na primeira fase, nas aulas;

Na Segunda fase, conforme execução dos trabalhos.

O registro da frequência do cursista em cada aula ou atividade, será efetuada pelo professor da disciplina, em Diário de Classe.

VII-ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O Estágio Curricular Supervisionado é obrigatório, desenvolvendo-se de acordo com a natureza do Curso, observando o percentual de carga horária exigido na legislação vigente e será feito no período correspondente a 3º, 4º e 5º etapas do curso.

O Estágio Curricular Supervisionado será feito nas escolas onde reside e trabalha o professor - cursista e não pode ser realizado na escola onde o cursista estiver atuando como regente, exceto quando a única turma multi-seriada.

O plano global de estágio é elaborado pelo professor regente e pela professora de ensino, juntamente com os coordenadores de ensino e de estágio.

Na avaliação do estágio devem ser observados os seguintes aspectos:

APROVADO

Deliberação CEE / MS

nº 5724, de 17/03/2000

Assinatura de Lílian Maria de Lacerda Paré
 Técnica do CEE/MS

Deliberação CEE/MS
nº 5924, de 17/03/2000

Lilian Maria de Godoy Parê
Técnica do CEE/MS

Processo nº	13/041069/99
Data	26/07/99
Folha	16
Rubrica	Nereze

VI - AVALIAÇÃO DO PROJETO

- 1 - A avaliação do Projeto será através da operacionalização do curso - "Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério da Pré-Escola e do Ensino de 1º Grau - 1ª à 4ª série", durante o processo.
 - 1.1 - No Ensino Direto através da verificação do aproveitamento do cursista, da participação nas Reuniões e Assembleias: semanalmente e no final da fase.
 - 1.2 - No Ensino à Distância através dos relatórios das reuniões pedagógicas, da elaboração e execução dos trabalhos solicitados pelos professores, de depoimento dos coordenadores regionais.
 - 1.3 - Na permanência e aprovação dos cursistas no Projeto.
 - 1.4 - Nos dados estatísticos e depoimentos fornecidos pelas Secretarias Municipais de Educação e Direções de Escolas, quanto ao índice de permanência e aprovação dos escolares, alunos dos docentes habilitados no Curso e quanto ao rendimento profissional do cursista.
 - 1.5 - Na análise do aproveitamento dos recursos materiais na prática pedagógica e na produção dos alunos dos cursistas.

VII-ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O Estágio Curricular Supervisionado é obrigatório, desenvolvendo-se de acordo com a natureza do Curso, observando o percentual de carga horária exigida na legislação vigente e será feito no período correspondente à 3ª, 4ª e 5ª etapas do curso.

O Estágio Curricular Supervisionado será feito nas escolas onde reside e trabalha o professor - cursista e não pode ser realizado na mesma sala em que o cursista estiver atuando como regente, exceto quando no local existir uma única turma multi-seriada.

O plano global de estágio é elaborado pelo professor de didática e prática de ensino, juntamente com os coordenadores pedagógicos e o estagiário.

Na avaliação do estágio devem ser observados os seguintes aspectos: elaboração e execução de plano de aula; domínio de conteúdos e de classe;

uso adequado de procedimentos pedagógicos; uso da linguagem e expressões corretas; criatividade diante de novas situações; relacionamento com os alunos; elaboração e apresentação dos relatórios solicitados.

VIII - AVALIAÇÃO DO CURSISTA

A avaliação do cursista será feita no Ensino Direto e à Distância durante a operacionalização do curso envolvendo o aspecto qualitativo e quantitativo. Entende-se pelo aspecto qualitativo o interesse, participação e desempenho nas atividades propostas para o curso e quantitativo, as avaliações escritas de forma subjetiva e objetiva, atividades em grupo, pesquisa e debates.

No Ensino Direto, através da verificação do aproveitamento do cursista e sua participação nas reuniões e Assembléias.

No Ensino à Distância, através de trabalhos exigidos pelos professores de cada disciplina, com datas de retorno marcadas no final de cada 1ª fase, entre professores e cursistas, sendo que o trabalho que não corresponder será devolvido ao professor-cursista com anotações do professor da disciplina para as adequações.

Como expressão do resultado da avaliação do aproveitamento é dotado o sistema de números inteiros de 0 (zero) a 10 (dez), permitindo-se o decimal 5 (cinco).

No final de cada etapa é atribuída uma média, resultado das médias do Ensino Direto e do Ensino à Distância, respectivamente, por disciplina.

Quanto ao aproveitamento, será considerado aprovado na disciplina o cursista que obtiver a média igual ou superior a 6.0 (seis) obtida através da

média aritmética entre o nota da 1º fase e da 2º fase, em cada etapa, assim calculada:

$$ME = \frac{M1^a F + M2^a F}{2} = 6,0$$

Considerar-se-á aprovado, o cursista que obtiver média 6.0 e frequência igual ou superior a 75% em cada disciplina, nas respectivas etapas.

O cursista com aproveitamento inferior a 6.0 poderá obter aprovação mediante Estudos de Recuperação, em no máximo 2 (duas) disciplinas, por etapa.

Só terá direito à Recuperação Final da Etapa o cursista que obtiver frequência igual ou superior a 75%.

A Recuperação Final da Etapa deverá ocorrer nos últimos dias úteis de cada Etapa.

Será considerado aprovado, após estudos de Recuperação Final da Etapa o cursista que obtiver média igual ou superior a 6,0 (seis), obtida através da média aritmética entre a média da Etapa e a média da Recuperação Final, assim representada.

$$RF = \frac{ME + MR}{2} = 6,0$$

Considerar-se-á reprovado o cursista que obtiver aproveitamento inferior a 6,0 (seis) após estudos de Recuperação Final da Etapa.

O cursista desistente ou reprovado após o estudo de Recuperação Final da Etapa receberá a transferência quando solicitada, acompanhada da respectiva ementa curricular.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

Curso - "Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério da Pré-Escola e do Ensino de 1º Grau - 1º a 4º série"

Carga Horária: Total: 2960 h/a ; Diária: 13 h/a

Turno: matutino, vespertino e noturno

Início: julho de 1999

IX - Q U A D R O C U R R I C U L A R

Ordem	DISCIPLINAS	1º ETAPA		2º ETAPA		3º ETAPA		4º ETAPA		5º ETAPA		TOTAL
		1º FASE	2º FASE	1º FASE	2º FASE	1º FASE	2º FASE	1º FASE	2º FASE	1º FASE	2º FASE	
01	Língua Portuguesa	60	40	80	60	20	20	--	--	--	--	280
02	Literatura	30	20	30	20	--	--	--	--	--	--	100
03	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	--	--	50	30	--	--	--	--	--	--	80
04	História	60	40	20	20	--	--	--	--	--	--	140
05	Geografia	--	--	60	50	--	--	--	--	--	--	110
06	Ensino Religioso	30	30	--	--	--	--	--	--	--	--	60
07	Matemática	80	60	50	30	30	30	--	--	--	--	280
08	Física	--	--	40	20	20	20	--	--	--	--	100
09	Química	--	--	30	20	30	20	--	--	--	--	100
10	Biologia e Programas de Saúde	--	--	--	--	60	40	20	10	--	--	130
11	Educação Física	--	--	--	--	40	30	--	--	--	--	70
12	Educação Artística	--	--	30	20	--	--	--	--	--	--	50
13	Sociologia da Educação	--	--	40	30	30	30	50	40	--	--	220
14	Psicologia da Educação	--	--	--	--	--	--	70	60	40	40	210
15	História e Filosofia da Educação	--	--	--	--	--	--	60	50	40	20	170
16	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	--	--	--	--	--	--	50	30	--	--	80
17	Didática	--	--	--	--	--	--	80	70	50	40	240
18	Recreação e Jogos	--	--	--	--	--	--	30	20	50	40	140
19	Metodologia de Ensino do Pré-Escolar à 4ª série do Ensino de 1º Grau	--	--	--	--	30	30	100	90	90	60	400
SUB TOTAL		260	190	430	300	260	220	460	370	270	200	2.960
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO		--	--	--	--	--	40	--	50	--	60	150
TOTAL GERAL		--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	3.110

Processo N.º 13/041069/99
Data 26 01 99
Rubrica

APPROVADO
Deliberação CEE/MS
N.º 5484, de 17/03/2000
Técnica do CEE/MS

E.F.A - ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - COAAMS

Curso de Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério da Pré-Escola e do Ensino de 1º Grau - 1ª a 4ª Séries

CALENDÁRIO DE ATIVIDADES/JULHO A DEZEMBRO DE 1999

1ª Etapa - 1ª e 2ª Fase

Mês	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Total
Dia																																
Jul	P	P	P	P	P	P	P	P	*a	a	D	a	a	a	a	a	a	D	a	a	a	a	a	D	a	a	a	a	a	a	a*	20
Ago	D	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	S	D	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	S	D	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	S	D	ED	ED	ED	F	ED	ED	D	ED	ED	07
Set	ED	ED	ED	ED	D	ED	F	ED	ED	ED	ED	D	ED	EF	ED	ED	ED	ED	D	ED	ED	ED	ED	ED	D	ED	ED	ED	ED	ED	X	25
Out	ED	ED	D	ED	ED	ED	ED	ED	ED	D	F	F	ED	ED	ED	ED	D	ED	ED	ED	ED	ED	D	ED	ED	ED	ED	ED	ED	D	D	25
Nov	NL	F	ED	ED	ED	ED	D	ED	ED	ED	ED	ED	ED	D	F	ED	ED	ED	ED	ED	D	AC	AC	AC	AC	AC	AC	AC	D	AC	X	15
Dez	AC	AC	CP	EN	D	PL	PL	ER	ER	ER	ER	D	ER	ER	ER	ER	ER	ER	D	R	R	R	R	R	F	D	R	R	R	R	R	-
																																92

* - Início e Término da 1ª Fase
Ensino Direto da 2ª Fase
△ - Iní. e Tér. Ens. à Distância
NL- Não Letivo

ED - Ensino à Distância
F - Feriado
EN - Entrega de Notas
AC - Análise e Correção
CP - Conselho de Professores
ER - Estudo de Recuperação

P - Pré-Matrícula
a - Aula (Ensino Direto)
Fe - Férias Discentes e Docentes
S - Sábado
D - Domingo
PL - Planejamento e Recuperação

APROVADO
Deliberação CEE/MS
nº 5424, de 17/03/2000
Assinatura: [Assinatura]

Port./NIEP/DIVE/SUAIE/SED/MS nº 010/97
Coordenadora

Processo	131041069199
Data	26 07 99
Rubrica	Nereze

X - EMENTA DAS DISCIPLINAS

Língua Portuguesa

Teoria da comunicação. Linguagem verbal e não verbal. Discurso direto e indireto. Morfologia: classes de palavras; crase; semântica; sintaxe; período; termos essenciais da oração; termos acessórios da oração; sintaxe de concordância; estilística.

Literatura

Conceito de literatura. Linguagem literária, gêneros e escolas literárias. Literatura Sul Mato-grossense. Era colonial: Barroco, Arcadismo, Quinhentismo; Era nacional: Período de Transição, Época Romântica, Realista, Naturalista; Parnasianismo; Crítica e história literária; Simbolismo;

Língua Estrangeira Moderna - Espanhol

A importância da língua espanhola; noções de pronúncia; artigos definidos e indefinidos; substantivo, verbos; canções populares.

História

Comunidade, Município e Estado. O estado e suas micro regiões. O Brasil do Descobrimento à Independência. O Brasil Imperial. O Brasil Republicano. O Brasil no contexto mundial.

Geografia

O Universo. A terra. Orientação. Posição geográfica da Comunidade, Municípios, Estados e País. Aspectos Humanos da comunidade, Municípios, Estado e País. Aspectos Econômicos da comunidade, Municípios, Estado e País. Noções Básicas de zona urbana, periferia urbana e zona rural. As micro regiões homogêneas de M.S.O Estado na região Centro-Oeste. Brasil e sua divisão regional. O Mundo Atual.

Ensino Religioso

A terra, a natureza, a semente...; à luz da Bíblia, Cristo: o semeador.

APROVADO

Deliberação CEE/MS

nº 5724, de 17/03/2000

Lilian Maria de Dodey Paré
Técnica do CEE/MS

Processo N.º	131041069199
Data	26 / 07 / 99
Fls.	2,2
Rubrica	Não encaminha

Noções de conjunto. Conjuntos Numéricos. Relações. Conjunto dos números naturais. Conjunto dos números racionais. Introdução à Geometria. Sequências. análise combinatória. Números Binomiais.

Física

Mecânica. Grandezas Vetoriais. Dinâmica. Formas de energia.

Química

Introdução à Química. Átomos e Moléculas. Transformações Químicas. Química Orgânica.

Biologia e Programas de Saúde

Introdução às Ciências Biológicas. Seres vivos. Citologia. Histologia. Fisiologia. Botânica. Zoologia. Ecologia.
Saúde. Proteção e doenças. Principais Agentes causadores de doenças no homem. Agravos Sociais à Saúde das populações. alterações no equilíbrio do ambiente natural. Noções de Primeiros socorros. doenças comuns dos escolares. Doenças venéreas.

Educação Física

O Objeto de Estudo da Educação Física. O significado da Educação Física. Desporto Escolar. O cotidiano da Educação Física nas Escolas da Rede Estadual. O conteúdo da Educação Física. Avaliação em educação Física. Metodologia

Educação Artística

Artes cênicas: os sentidos, expressões universais, nacionais e regionais de teatro; Artes visuais: espaço, superfície, volume, linha, textura e cor; Música: sensibilização, expressão vocal, consciência espacial; História Social da Arte.

Sociologia da Educação

A Sociologia como Ciência Social. Sociologia Educacional. A Educação como processo socializador. funções da Família. O indivíduo e a sociedade. Estratificação social. Os grupos sociais. Noção de cultura. As Instituições

sociais. A escola- uma instituição social. A Educação como processo social. O Estado, a política e a Educação.

Psicologia da Educação

Psicologia. Evolução da Psicologia. determinantes do comportamento. Fatores que concorrem para o desenvolvimento emocional. Desenvolvimento pré-natal. O desenvolvimento da infância - 1ª, 2ª e 3ª. Distúrbios de conduta mais comuns na infância. Etapas evolutivas do desenvolvimento mental (Piaget). Tipos de aprendizagem. Fatores que interferem na aprendizagem. Motivação na sala de aula. Retenção e o esquecimento. A transferência de aprendizagem.

História e Filosofia da Educação

A Educação - natureza e finalidade. Filosofia e Educação. Filosofia da Educação na formação dos educadores (Parecer 349 - CFE). Educação Primitiva. Educação dos povos antigos - Oriente e Ocidente. Educação grega. Educação romana. Educação cristã. Educação humanista - características. Reforma e contra reforma. A educação na Idade Moderna. A tendência naturalista na educação. A tendência psicológica na educação. A Educação no século XIX e XX. Teorias educacionais Contemporâneas. A Educação no Brasil. Leis de Ensino. Princípios e filosofias da educação brasileira atual.

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau

Sistema de Ensino brasileiro. Estrutura Administrativa do ensino de 1º e 2º Graus. A Constituição e os Princípios da Educação. Princípios da Educação Nacional - L.D.B. Fins e Objetivos da Educação. Do ensino de 1º Grau - Lei 5.692/71. currículo do Ensino de 1º Grau. (Par. 853/71 e Res. 87/71 - CFE; Par. 4833/75; Lei 69.450/71 CFE e Del. 86/80 CEE/MS). Verificação do Rendimento Escolar (Lei 5.692/71- Art. 14, Del. 101/80 CEE/MS; Inst. 001/81 CGE/CGVERF). Organização didático-administrativa a nível escolar.

Didática

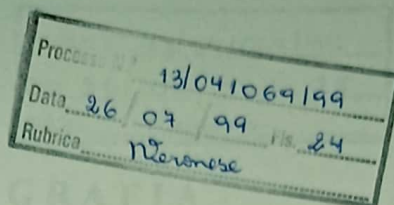
Conceitos básicos. Funções do professor na escola hoje. Planejamento de Ensino. Processo Ensino-Aprendizagem. Objetivos Educacionais. conteúdos da matéria de Ensino. Estratégia. Avaliação. Métodos e Técnicas de Ensino em classes multi-seriadas.

APROVADO

Deliberação CEE / MS

nº 5724, de 17/03/2000

Hay!
Lilian Maria de Lodooy Paré
Técnica do CEE/MS

Recreação e Jogos

Coordenação motora ampla; Coordenação motora fina; Noções de lateralidade; confecção de jogos com sucatas; Cantigas de roda.

Metodologia do ensino do Pré - Escolar à 4ª série do 1º Grau.

Dentro da Disciplina de metodologia de Ensino do Pré-Escolar à 4º série do 1º Grau serão trabalhados os conteúdos abaixo relacionados:

- Funções específicas para aprendizagem de leitura e da escrita. Finalidades e Objetivos específicos da leitura. Método de Alfabetização. Bases Linguísticas. Objetivos da Matéria. Expressão Oral e escrita. Procedimentos para o desenvolver hábitos, atitudes e habilidades. Linguagem oral e escrita. Técnicas e recursos adequados ao ensino de Português e alfabetização. Fundamentos da leitura. Características e objetivos da leitura. Materiais didáticos específicos. Avaliação da aprendizagem.

- Objetivos da "matéria" Ciências. Objetivos de Ciências, sob a forma de iniciação à Ciências, no Ensino de 1º Grau - 1ª à 4ª séries. Método científico e suas aplicação. Técnicas e recursos adequados ao ensino de Ciência. Avaliação da aprendizagem em ciências. Planejamento de unidade em Ciências.

- Matemática de 1º Grau - 1ª à 4ª séries/SE/MS. Abordagem metodológica dos conteúdos mínimos - Noções preparatórias para a aprendizagem do número, conjunto dos números naturais, números fracionários; noções de geometria, prática de medição. Técnica e Recursos adequados ao ensino de Matemática. Avaliação da aprendizagem em matemática. Planejamento de unidade em Matemática.

- Estudos de História e Geografia no ensino de 1º Grau - 1ª à 4ª séries/SE/MS. Técnicas e recursos adequados aos ensino de História e Geografia. Avaliação da aprendizagem em História e Geografia. Planejamento de unidades em História e Geografia.

- Histórico da Educação Física no Brasil. Ginástica Geral. Exame Biométrico. Exercícios variados. Atletismo: Jogos preliminares. Jogos: Basquetebol; Voleibol. Higiene. Ginástica Rítmica. Plano de aula - Iniciação desportiva sistema. Recreação. Lazer. Iniciação desportiva (aplicada através de jogos recreativos). ginástica de solo.

- Artes musicais. Expressão corporal. Artes Cênicas. Manifestações folclóricas.

- ANTUNES, Celso - Curso dinâmico de Geografia do Brasil - 1º Grau - São Paulo
Editora do Brasil S/A 1975
- AZEVEDO, Aroldo de - Geografia do Brasil - São Paulo - Cia. Ed. Nacional - 1977
- BARBOSA, Walter Licínio de M. e PÁVOA, Francisco Liberato - Geografia Regional do Brasil, 2º Grau - Vestibulares e Supletivos, Belo Horizonte - Ed. Lê
- CARVALHO, Marisa massote Teixeira e AFFONSECA, Elisia T. Melgaço - Integração social, 1ª à 4ª Série, MEC, Editora Lemi.
- DOTTORI, Clóvis de B. e ALMEIDA, Ari de - Geografia Dinâmica II, São Paulo - Cia. Editora Nacional
- GONÇALVES, Ariadne F. - Mato Grosso do sul - Estudos Sociais - São paulo - FTD
- LUCCI, Elian Alabi - Geografia Econômica, Rio de Janeiro - Ed. Saraiva - 1976
- LICINIO, Walter - análise Geográfica do Mundo Atual, 2º Grau - Vestibulares Belo Horizonte - Editora Lê.
- MARUM, Antônio - Geovisão, 2º Grau: O Brasil, Belo Horizonte- Ed. Lê - 1981
- MARUM, Antônio - Análise Geográfica do Brasil Atual, 2º Grau - Vestibulares Belo Horizonte- Editora Lê -1978
- MARUM, Antônio - Geovisão - Volume IV, 8ª Série - 1º Grau - Belo Horizonte, Editora Lê, 1980
- MARQUES, Yolanda - Estudos Sociais - 1ª à 4ª série, São Paulo - Cia. Ed. Nacional
- RAVAGNARI, Gilce Trentin Pereira e RASLAN, Leide Lima - características do Mato Grosso do Sul / CGE/SE/MS.
- ANER, Buch Anna e Outros - Curso Moderno de Matemática para o Ensino de 1º Grau 1ª à 4ª série- Cia. Editora Nacional - São Paulo
- ALBUQUERQUE, Irene de - Metodologia da Matemática - Ed. conquista - Rio de Janeiro 1964
- IEZZI, Gelson n. e Outros - Matemática 2º Grau - Atual Editora Ltda. São Paulo
- BONGIOVANNI, Visoto Laureano - Matemática e Vida- Editora Ática - São Paulo.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos, A Formação Política do professor de 1º e 2º Graus - Cortez Editora
- MELLO, Guiomar Namo de, Magistério de 1º Grau, Da Competência técnica ao compromisso político - cortez Editora.
- MARCONDES, Danilo - Filosofia, linguagem e Comunicação - cortez Editora
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida - fundamentos de Psicologia Educacional - Editora Ática.

Processo	13/041069/99
Data	26/07/99
Fls.	27
Rubrica	Veronice

21

LIBÂNIO, José Carlos - Didática - Cortez Editora.
LUCKESI, Cipriano Carlos, Filosofia da Educação - Cortez Editora.
KRUPPA, Sonia M. Portella, sociologia da Educação - Cortez Editora.
GHIRALDELLI, Júnior Paulo - História da Educação - Cortez Editora.

APROVADO

Deliberação CEE/MS
nº 5724, de 17/03/2000


Lilian Maria de Lodooy Paré
Técnica de CEE/MS

XII - CORPO DOCENTE - ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO MAGISTÉRIO

Nº	RELAÇÃO NOMINAL	HABILITAÇÃO	DISCIPLINA COMPONENTE CURRICULAR	Nº DE REGISTRO OU AUTORIZAÇÃO/ ORG. EXP.
01	Antonia das Dores do Carmo	Pedagogia - Psicologia, Didática, Met. do Ensino de 1º grau	Psicologia da Educação	L "P" nº 0418/93 - MS
02	Antônio Bento Paredes	Ciências de 1º grau e Biologia	Biologia e Programas de Saúde	L "P" nº 0404/86 - MS
03	Cleuza Luiza M. Trentin	Matemática	Matemática Física	L "P" nº 41952 - SP "P" NIEPE/DIVE/SUAEE/ SED/MS Nº 022/97
04	Edvaldo Macedo	Estudos Sociais e História	História e Geografia	L nº 75361/75 - SP L "P" Port. nº 769/86 - MEC/DOU/ 04 -11-86
05	Ester Chini	Letras Neolatinas	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol e Ensino Religioso	F. 10385/RS "P" NIEPE/DIVE/ SUAEE/ SED/MS Nº 020/97
06	Nélia Calves de Ávila Cintra	Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º grau	Química	"P" NIEPE/DIVE/SUAEE/ SED/MS Nº 021/97
07	Sônia Maria Ferreira Barrueco	Letras	Literatura, Língua Portuguesa Educação Artística e Recreação e Jogos	L "P" nº 169566 - MS "P" NIEPE/DIVE/SUAEE/ SED/MS Nº 019/97
08	Suelize de Paula Borges Lima Ferreira	Pedagogia - Orientação Educacional, Met. do Ensino do 1º grau, Didática e Sociologia	Didática e Estrutura e Funcionamento do 1º grau	L "P" nº 94001/81 - MS
09	Wilson Pereira da Rosa	Educação Física	Educação Física	L "P" nº 00342/86 - MS

Processo nº 131041069/99
Data 26/04/99
Rubrica

APPROVADO
Deliberação CEE/MS nº 5924, de 17/03/2000
Liliane Maria de Lody Pare
Técnica do CEE/MS

Processo nº 131041069/99
Data 26 07 99
Assinatura

XIII - CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO - ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO MAGISTÉRIO

Nº	RELAÇÃO NOMINAL	HABILITAÇÃO	FUNÇÃO	Nº DE AUTORIZAÇÃO E/OU REGISTRO ÓRGÃO EXPEDIDOR
01	Rosalvo da Rocha Rodrigues	Pedagogia /	Diretor	Port. "p" NIEPE/DIVE/SUA/E/SED/MS Nº 345/96
02	Antonia das Dores do Carmo	Pedagogia /	Secretaria	Port. "p" NIEPE/DIVE/SUA/E/SED/MS Nº 326/96
03	José Roberto Rodrigues de Oliveira	História - cursando o último ano	Coordenador Regional	
04	Olga Manosso	História	Coordenadora Geral	
05	Sirlete Lopes de Souza	Pedagogia - Met. do Ensino de 1º grau, Didática e Psicologia da Educação	Coordenadora Regional	

APROVADO

Deliberação CEE / MS

Nº 5724, de 17/03/2000

Liliana Maria de Dodey Paré
Técnica de CEE/MS