



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

Educação do Campo e Educação Ambiental na Reforma Agrária: Caminhos e Descaminhos percorridos nos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV em Aquidauana/MS

Campo Grande/MS
2023

ANA FÁBIA DAMASCENO SILVA BRUNET

Educação do Campo e Educação Ambiental na Reforma Agrária: Caminhos e Descaminhos percorridos nos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV em Aquidauana/MS

Tese submetida à avaliação no Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências, Área de Concentração em Educação Ambiental, do Instituto de Física (INFI) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Campo Grande/MS.

Orientadora: Prof.^a Icléia Albuquerque de Vargas

Campo Grande/MS
2023

ANA FÁBIA DAMASCENO SILVA BRUNET

Educação do Campo e Educação Ambiental na Reforma Agrária: Caminhos e Descaminhos percorridos nos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV em Aquidauana/MS

Banca Examinadora

Profª. Drª. Icléia Albuquerque de Vargas (orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPEC/UFMS)

Profª. Drª. Vicentina do Socorro Anunciação (membro externo)
Programa de Pós-Graduação em Geografia (CPAQ/UFMS)

Prof. Dr. Paulo Roberto Joia (membro externo)
Programa de Pós-Graduação em Geografia (CPAQ/UFMS)

Profª. Drª. Suzete Rosana de Castro Wiziack (membro interno)
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPEC/UFMS)

Profª. Drª. Patrícia Mirandola (membro interno)
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPEC/UFMS)

Profª. Drª. Ana Paula Correia de Araújo (membro suplente externo)
Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços (CPAQ/UFMS)

Campo Grande/MS
2023

Este trabalho é dedicado:

... à vida e a história das pessoas que amo: meus familiares e amigos, que acreditaram, colaboraram, deram apoio incondicional e sempre estiveram ao meu lado!

... às nossas crenças e valores, que precisam ser revisitadas: algumas vezes transformadas e outras fortalecidas.

AGRADECIMENTOS

À Deus que me orienta e me conduz;

À Comunidade São Pedro e a Paróquia Imaculada Conceição, pela força espiritual e pelas orações;

À minha Família, que é o meu alicerce, o meu fundamento, que dá base para minha construção, desconstrução e reconstrução enquanto “serumano”;

Ao Marcelo Brunet de Freitas, meu amado esposo, que mesmo divergindo dialogicamente sempre me apoiou, no período das aulas da pós-graduação, nos trabalhos de campo, nos eventos que participei e principalmente na finalização da Tese;

Ao meu amado filho, Kayo Damasceno Brunet de Freitas e minha nora Deliony Magalhães de Souza Brunet, pelas orações e pelo seu amor, que me fortalece e me alimenta;

Ao meu amado filho, Murilo Damasceno Brunet de Freitas e minha nora Stefhany Gama de Arruda Costa, pela determinação e o foco na educação. Ao Murilo, que aprendeu a manusear o Qgis, para construir mapas e imagens, desafiando a si próprio e conquistando novos saberes;

Á minha Amada Mãe, Francisca Coelho Damasceno, que mesmo sem entender as minhas ausências, sempre acreditou e incentivou a conquistar dias melhores, através dos estudos;

Ao meu Amado Pai, Antônio José da Silva, onde eu encontrei o meu objeto de pesquisa, foi a partir dele, nele que me encontrei na pesquisa, entendendo que sou fruto de famílias camponesas e a sua esposa Lourdes;

Aos meus Amados Irmãos, Carmencilda Damasceno Silva Severo, seu esposo Claudio Roberto da Silva Severo e Antônio Damasceno Silva, sua esposa Juliana

da Rocha Miranda Damasceno e suas famílias, que eu amo muito e, sempre dividimos as nossas conquistas e acreditamos uns nos outros;

*À minha Sogra **Dalmiria Brunet de Freitas** e ao meu Sogro **Floriano Peixoto de Freitas** que integram o meu ser;*

***Aos meus Amigos e Amigas**, que que contribuíram direta e indiretamente com a finalização da minha tese: Joilcy da Silva Ferreira, Rosana de Carvalho, Arlinda Montalvão de Oliveira, Edilene Rocha da Silva Santos, Ivone Nemer de Arruda, Mareide Lopes de Arruda, Synara Corrêa Azambuja Wendt, João Lúcio Echeverría, Emerson Pinheiro dos Santos e Ednilson Mendes Ferreira;*

Aos meus da Pós-graduação: Gláucia, Arlinda, Juliana, Flávio, Thiago, Diane, Marcos, todos das Turmas de 2019 e os que contribuíram para a minha formação;

*Á Professora Icléia Albuquerque de Vargas, **Minha Orientadora**, que com jeito meigo e delicado me mostrou que a vida vai além do que enxergamos, que na vida há muito mais coisas do que imaginamos e percebemos. Que é necessário fechar os olhos para enxergar!*

*À **Minha Banca Examinadora**, Dr^a. Vicentina do Socorro Anunciação, Dr. Paulo Roberto Joia, Dr^a. Suzete Rosana de Castro Wiziack, Dr^a. Patrícia Mirandola, Dr^a. Ana Paula Correia de Araújo, que fizeram parte de uma importante etapa da minha vida, contribuindo com os seus saberes na minha formação pessoal, intelectual, social e acadêmica;*

*Ao **Programa de Pós-graduação de Ensino de Ciências**, que possibilitou que eu percorresse novos caminhos e conquistasse novos conhecimentos;*

***Á Gestão Municipal (2017-2023)**, Prefeito Odilon Ferraz Alves Ribeiro, a Secretária de Administração, Marluce Martins Garcia Luglio e aos Secretários Municipais de Educação: Ivone Nemer de Arruda, Mauro Luiz Batista e Wilsandra Aparecida de Lima Beda, que apoiam a Formação Continuada e acreditam em uma Educação que transforma vidas.*

RESUMO

A presente investigação transita pelos caminhos e descaminhos da educação oferecida às famílias camponesas, oriundas da Reforma Agrária, constatando a inexistência de políticas públicas para a Educação do Campo no âmbito do município de Aquidauana, Estado de Mato Grosso do Sul. O objeto de análise foi constituído pelos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV, localizados na porção sudeste de Aquidauana, criados em 28 de dezembro de 2007, com capacidade para abrigar 253 famílias, constituindo-se na primeira experiência de assentamento da reforma agrária no município. A proposta dos assentamentos contou com a participação de quatro importantes movimentos sociais, resultando em quatro unidades de assentamentos. O Indaiá I, sobre o direcionamento da Central Única dos Trabalhadores/CUT; o Indaiá II, com a participação da Federação dos Agricultores Familiares/FAF; o Indaiá III, com a Federação dos Trabalhadores da Agricultura/FETAGRI; e o Indaiá IV, coordenado pelo Movimento Sem Terra/MST. A base teórica está assentada em autores que dialogam com a Educação Ambiental Crítica, a Educação do Campo e as políticas de Reforma Agrária, entre os principais autores destacam-se: Paulo Freire (2021), Enrique Leff (2001), Miguel Arroyo (2014), Edgar Morin (2000), Salete Kozel (2007). Foram realizados levantamentos quantitativos junto ao *site* do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), coletados dados junto às Secretarias Municipais de Educação e de Planejamento, Urbanismo e Obras Públicas sobre a contextualização e o funcionamento dos assentamentos. Após a coleta de dados verificou-se a inexistência de escolas baseadas na filosofia da Educação do Campo para atender às famílias camponesas de Aquidauana. Apesar de se comprovar que nos projetos de criação de cada um dos assentamentos foi destinada uma área denominada núcleo urbano para a instalação de espaços coletivos, como escolas, igrejas, centros comunitários, constatou-se a ausência de escolas nos territórios dos assentamentos. Por consequência, a população em idade escolar residente nos assentamentos Indaiás é deslocada diariamente para escolas públicas localizadas no Distrito de Cipolândia ou na Terra Indígena Limão Verde. Além de percorrerem dezenas de quilômetros diariamente em busca da formação escolar, permanecendo mais de quatro horas dentro de veículos de transporte escolar (ida e volta), esses estudantes são conduzidos para instituições escolares vinculadas às políticas educacionais díspares da sua realidade cultural e social, cujas matrizes curriculares estão organizadas para atender às especificidades da modalidade da Educação Indígena e da Educação Básica da área urbana. Diante da realidade apresentada, tendo como problema de investigação a inexistência de políticas públicas para a Educação do Campo destinada à população assentada, propõe-se a implantação de uma escola no território dos Assentamentos Indaiás, apoiada em uma Matriz Curricular direcionada à população camponesa, produzida a partir da Pedagogia da Alternância, com o Tempo Escola e o Tempo Comunidade e com componentes que atendam a parte diversificada e específica dos currículos.

Palavras-chave: Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Matriz Curricular; Escola do Campo; Especificidade do Campo.

ABSTRACT

This investigation moves through the paths and detours of education offered to peasant families, arising from the Agrarian Reform, noting the lack of public policies for Rural Education within the municipality of Aquidauana, State of Mato Grosso do Sul. The object of analysis was consisting of Indaiás Settlements I, II, III and IV, located in the southeast portion of Aquidauana, created on December 28, 2007, with the capacity to house 253 families, constituting the first agrarian reform settlement experience in the municipality. The settlement proposal included the participation of four important social movements, resulting in four settlement units. Indaiá I, on the direction of the Central Única dos Trabalhadores/CUT; Indaiá II, with the participation of the Federation of Family Farmers/FAF; Indaiá III, with the Federation of Agricultural Workers/FETAGRI; and Indaiá IV, coordinated by Movimento Sem Terra/MST. The theoretical basis is based on authors who dialogue with Critical Environmental Education, Rural Education and Agrarian Reform policies, among the main authors the following stand out: Paulo Freire (2021), Enrique Leff (2001), Miguel Arroyo (2014), Edgar Morin (2000), Salete Kozel (2007). Quantitative surveys were carried out on the INCRA website (National Institute of Colonization and Agrarian Reform), collecting data from the Municipal Departments of Education and Planning, Urbanism and Public Works on the contextualization and functioning of the settlements. After data collection, it was verified that there were no schools based on the philosophy of Rural Education to serve the peasant families of Aquidauana. Despite proving that in the projects to create each of the settlements an area called the urban core was allocated for the installation of collective spaces, such as schools, churches, community centers, it was noted that there were no schools in the territories of the settlements. Consequently, the school-age population residing in the Indaiás settlements is moved daily to public schools located in the Cipolândia District or the Limão Verde Indigenous Land. In addition to traveling dozens of kilometers daily in search of education, spending more than four hours in school transport vehicles (round trip), these students are taken to school institutions linked to educational policies that are different from their cultural and social reality, whose Curriculum matrices are organized to meet the specificities of the Indigenous Education and Basic Education modality in the urban area. Given the reality presented, with the investigation problem being the lack of public policies for Rural Education aimed at the settled population, it is proposed to implement a school in the territory of the Indaiás Settlements, supported by a Curricular Matrix aimed at the peasant population, produced from Alternation Pedagogy, with School Time and Community Time and with components that meet the diverse and specific part of the curricula.

Key words: Rural Education; Alternation Pedagogy; Curriculum; Country School; Field Specificity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sede da antiga Fazenda Indaiá	69
Figura 2 - Máquinas de processamento de Arroz - Sede da antiga Fazenda Indaiá.	69
Figura 3 - Identificação e localização dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV	70
Figura 4 - Projeto Indaiá I – Área Geral.....	73
Figura 5 - Projeto Indaiá II - Área Geral.....	75
Figura 6 - Projeto Indaiá III - Área Geral.....	77
Figura 7 - Projeto Indaiá IV - Área Geral	79
Figura 8 - Sede da Fazenda Indaiá	80
Figura 9 - Área destinada ao Núcleo Urbano do Assentamento Indaiá I	82
Figura 10 - Área destinada ao Núcleo Urbano do Assentamento Indaiá II	82
Figura 11 - Área para Construção do Núcleo Urbano do Assentamento Indaiá III....	83
Figura 12 - Área destinada ao Núcleo Urbano do Assentamento Indaiá IV	84
Figura 13 - Casas do Programa do Governo Federal.....	85
Figura 14 - Posto de Saúde - Indaiá III - Ano de 2021.....	87
Figura 15 - Plantio de Abacaxi	88
Figura 16 - Produção de Verduras, Hortas e Plantas Medicinais	89
Figura 17 - Pastos com criação de rebanho.....	90
Figura 18 - Pastos com criação de gado bovino.....	91
Figura 19 - Borracharia Assentamento Indaiá	91
Figura 20 - Bar e Merceria Assentamento Indaiá	92
Figura 21 - Ponto de venda de gasolina.....	92
Figura 22 - Cachoeira dos Indaiás	93
Figura 23 - Uso e ocupação das terras dos Assentamentos Indaiás – Ano de 1999	95
Figura 24 - Uso e ocupação das terras dos Assentamentos Indaiás – Ano de 2009	96
Figura 25 - Uso e ocupação das terras dos Assentamentos Indaiás – Ano de 2019	97
.....	
Figura 26 - Uso e ocupação das terras dos Assentamentos Indaiás – Ano de 2023.....	101
Figura 27 - Localização das Unidades de Ensino - que atendem os estudantes dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV.....	104
Figura 28 - Escola Municipal Ada Moreira Barros - Distrito de Cipolândia.....	105

Figura 29 - Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias	106
Figura 30 - Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias	107
Figura 31 - Estrutura Curricular da Matriz da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana/MS	119
Figura 32 - Estrutura Curricular da Matriz da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.....	121
Figura 33 - Entrega de atividades impressas nas residências - Rede Municipal	123
Figura 34 - Estudantes recebendo atividades da Rede Municipal de Aquidauana/MS.....	124
Figura 35 - Equipamentos de Proteção Individual	126
Figura 36 - Mapa Mental - O QUINTAL DE SUA CASA. A.C.F.O.R, 13 anos, 2020	130
Figura 37 - Mapa Mental - O QUINTAL DE SUA CASA. G.L.F, 14 anos, 2020	130
Figura 38 - Mapa Mental - O QUINTAL DE SUA CASA. K.L, 6 anos, 2020.....	131
Figura 39 - Mapa Mental - O QUINTAL DE SUA CASA. I, 6 anos, 2020	131
Figura 40 - Mapa Mental - O QUINTAL DE SUA CASA. M.E, 10 anos, 2020.....	132
Figura 41 - Mapa Mental - O QUINTAL DE SUA CASA. A.S.L, 14 anos, 2020	132
Figura 42 - Transporte Escolar da Região dos Indaiás I, II, III e IV.....	134
Figura 43 - Linha Indaiá I, II e III à Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias...	135
Figura 44 - Linha Indaiá I, II, III e IV à Escola Municipal Ada Moreira Barros	135
Figura 45 - Linha Fazenda Figueira à Escola Municipal Ada Moreira Barros	137
Figura 46 - Linha Fazenda Rancho Grande à Escola Municipal Ada Moreira Barros	138
Figura 47 - Localização da Antiga Sede da Fazenda Indaiá.....	145
Figura 48 - Área Interna da Sede da Antiga Fazenda Indaiá.....	146
Figura 49 - Elementos de uma proposta Curricular para a Educação do Campo aos Campesinos da Reforma Agrária no município de Aquidauana/MS.....	150
Figura 50 - Quatro Áreas destinados para os Núcleos Urbanos.....	151
Figura 51 - Área para instalação da Escola de Desenvolvimento Integral da Criança e Adolescente na Reforma Agrária (EDICARA)	152

LISTA E GRÁFICOS

Gráfico 1 - Divisão da Fazenda Indaiá nos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV	71
Gráfico 2 - Áreas do Indaiá I	74
Gráfico 3 - Áreas do Indaiá II	74
Gráfico 4 - Áreas do Indaiá III	76
Gráfico 5 - Áreas do Indaiá IV	78
Gráfico 6 - Casas do Programa do Governo Federal	86
Gráfico 7 - Cobertura vegetal e uso da terra dos assentamentos Indaiás I, II, III e IV- 1999	99
Gráfico 8 - Cobertura vegetal e uso da terra dos assentamentos Indaiás I, II, III e IV- 2009	99
Gráfico 9 - Cobertura vegetal e uso da terra dos assentamentos Indaiás I, II, III e IV – 2019	100
Gráfico 10 - Número de Estudantes dos Assentamentos Indaiás matriculados na Educação Básica, ano de 2021	108
Gráfico 11 - Número de Estudantes dos Assentamentos Indaiás matriculados na Educação Básica, ano de 2023	109
Gráfico 12 - Estudantes dos Assentamentos Indaiás - Anos de 2021 e 2023.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Divisão de lotes e área dos Assentamentos Indaiás I,II, III e IV	71
Tabela 2 - Quadro Geral de Áreas dos Assentamentos	81
Tabela 3 - Descrição de cobertura vegetal e uso da terra nos Assentamentos Indaiás	98
Tabela 4 - Matrícula dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos Indaiás I, II, III e IV	111
Tabela 5 - Quantitativo de Estudantes por etapas de Ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) dos Indaiás I, II, III e IV	112
Tabela 6 - Quilometragem percorrida nas Linhas dos Assentamentos Indaiás	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislação Nacional que regulamenta a Educação Ambiental	31
Quadro 2 - Legislação Nacional que regulamenta a Educação do Campo	34
Quadro 3 - Concepções sobre Meio Ambiente (SAUVÉ, 2005)	55
Quadro 4 - Características e dado sobre a Imagem de Satélite	65
Quadro 5 - Descrição das siglas sobre cobertura vegetal e uso da terra	94
Quadro 6 - Elementos da Matriz Curricular do Ensino Fundamental (Área Urbana) - Rede Municipal de Educação de Aquidauana/MS	114
Quadro 7 - Elementos da Matriz Curricular do Ensino Fundamental - Modalidade Educação Indígena - Rede Municipal de Educação de Aquidauana/MS	116
Quadro 8 - Elementos da Matriz Curricular do Ensino Fundamental - Modalidade Educação do Campo - Escola Municipal Polo Pantaneira - Rede Municipal de Educação de Aquidauana/MS	117
Quadro 9 - Elementos da Matriz Curricular do Ensino Fundamental SED/MS - Modalidade Educação do Campo - Escolas do Campo	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGRAER – Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural
APC – Atividade Pedagógica Complementar
APNP – Atividade Pedagógica Não Presencial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CDFR - Escolas das Famílias Rurais
CEB - Câmara de Educação Básica
CEDEJOR - Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância
CEPA – Centro de Educação Profissional de Aquidauana
CF - Constituição Federal
CFR - Casas Familiares Rurais
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CP - Conselho Pleno
CONTAG - Confederação Nacional na Agricultura
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
EA – Educação Ambiental
EAC - Educação Ambiental Crítica
EAT - Educação Ambiental Tradicional
EAR - Escolas de Assentamentos Rurais
ECOR - Escolas Comunitárias Rurais
EDICARA - Escola de Desenvolvimento Integral da Criança e Adolescentes na Reforma Agrária
EEIEM – Escola Estadual Indígena de Ensino Médio
EFA - Escolas Famílias Agrícolas
EPI - Equipamentos de Proteção Individual
ETE - Escolas Técnicas Estaduais
EMIP – Escola Municipal Indígena Polo

FAF - Federação dos Agricultores Familiares
FETAGRI – Federação dos Trabalhadores da Agricultura
IA – Inteligência Artificial
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos
INTER – Instituto Jurídico das Reformas Rurais
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MA - Meio Ambiente
MIRAD – Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário
MMA – Ministério do Meio Ambiente
MS - Mato Grosso do Sul
MST – Movimento dos Sem Terra
PA - Pedagogia da Alternância
PCLE – Práticas de Construção de Leitura e Escrita
PFCA - Plano de Formação do Curso por Alternância
PLPT – Práticas de Leitura e Produção Textual
PME - Plano Municipal de Educação
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNEA – Política Nacional de Meio Ambiente
PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária
PNERA - Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROJOVEM - Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RA - Reforma Agrária
REME - Rede Municipal de Ensino
SED – Secretaria de Estado de Educação
SEMA - Secretaria Especial de Meio Ambiente
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SEPLAN - Secretaria Municipal de Planejamento, Urbanismo e Obras Públicas do Município de Aquidauana/MS

SUDEPE – Superintendência do Desenvolvimento de Pesca

TC - Tempo Comunidade

TE - Tempo Escola

TI – Terras Indígenas

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	19
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 OBJETIVOS.....	24
1.1.1 Objetivo Geral	24
1.1.2 Objetivos Específicos.....	25
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: REFORMA AGRÁRIA	26
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL	30
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO DO CAMPO	32
2.4 OS SUJEITOS DA/NA REFORMA AGRÁRIA	44
2.5 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, MEIO AMBIENTE E REFORMA AGRÁRIA	46
2.6 MEIO AMBIENTE E REPRESENTAÇÕES.....	58
2.7 EDUCAÇÃO DO CAMPO EXIGE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	60
3 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	62
4 CONSTITUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS INDAIÁS I, II, III E IV, NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA/MS	68
4.1 GÊNESE DOS ASSENTAMENTOS INDAIÁS.....	68
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DOS ASSENTAMENTOS INDAIÁS I, II, III E IV	93
5 VEREDAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA/MS	102
5.1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA/MS	112
5.2 REPRESENTAÇÃO DE LUGAR DE ESTUDANTES DOS ASSENTAMENTOS	126
5.3 TRANSPORTE ESCOLAR NOS ASSENTAMENTOS INDAIÁS	133
5.4 DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA OS ASSENTAMENTOS INDAIÁS ...	140
5.4.1 Contexto legal e estrutural da Educação do Campo no Município de Aquidauana/MS.....	141
5.4.2 Proposta de Matriz Curricular para a Educação dos Estudantes dos Assentamentos Indaiás.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153

REFERÊNCIAS	161
ANEXOS I: Matrizes Curriculares da REME Aquidauana - Urbano e Educação Indígena	167
ANEXOS II: Matrizes Curriculares da REME Aquidauana - Educação Campo - Escola Polo Pantaneira.....	168
ANEXOS III: Matriz Curricular da SED/MS - Educação Campo.....	169
ANEXOS IV: Mapa de Linha - Linha Indaiá I, e II - Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias	170
ANEXOS V: Mapa de Linha - Linha Indaiá I, II, III e IV - Escola Municipal Ada Moreira Barros.....	171
ANEXOS VI: Mapa de Linha - Linha Fazenda Figueira - Escola Municipal Ada Moreira Barros.....	172
ANEXOS VII: Mapa de Linha - Linha Fazenda Rancho Grande - Escola Municipal Ada Moreira Barros	173

PRIMEIRAS PALAVRAS

Antes mesmo de começar a descrever a minha pesquisa, gostaria de compartilhar uma descoberta. Descoberta, essa que estava apenas *coberta*, pelo cobertor hegemônico, que cega, vela, naturaliza e transforma conceitos e preconceitos sobre os e com os sujeitos, moldando o “que fazer” de cada um. Quando pensei em escrever sobre o meu objeto de pesquisa “*os assentados e os respectivos assentamentos*”, eu achava que tinha todas as respostas, que até mesmo já sabia onde eu iria chegar, respondendo a algumas indagações iniciais, tais como: Quem é o sujeito assentado? Por que a Reforma Agrária não se consolidou, em Aquidauana? Os assentados se desfazem das terras conquistadas? Qual a educação ofertada às crianças e jovens que residem no campo? Como fazer para que o assentado desenvolva uma consciência ambiental? Como culpabilizar o sujeito por não se manter no campo, retirando o seu sustento da terra? Enfim, eram indagações com respostas prontas, baseadas no meu ponto de vista daquela época.

Destarte, vale ressaltar que o caminho/conhecimento que eu considerava necessário percorrer, durante os dois anos e meio de experiências no programa de doutorado, foram se desmaterializando, desmanchando, desmoronando e novos saberes foram sendo construídos, com o suporte das leituras e dos diálogos com Paulo Freire, Enrique Leff, Edgar Morin, Alberto Acosta, Mauro Guimarães, dentre outros teóricos, como também, com os docentes e colegas do programa, reafirmando a minha necessidade de traçar novos caminhos.

O primeiro desvio desse caminhar foi reflexionado por Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (2021), quando salientou que “o ser humano é um ser inacabado, e que mesmo sendo inacabado, ele nem sempre é consciente do seu inacabamento”. A concepção proposta por Freire me fez pensar sobre o quão somos incompletos e que a busca por conhecimento é intrínseca e exigiria consciência não só do inacabamento, mas que também somos condicionados e as mudanças são possíveis, mesmo sendo consideradas utópicas.

Mesmo não se colocando como um pesquisador da área específica da questão agrária, Paulo Freire, por meio de suas obras, me conduziu a muitas reflexões sobre outro questionamento, que inicialmente considerava ter a resposta. Em sua obra a Pedagogia da Autonomia (2021) um jovem o questionou, dizendo: “Eu não entendo porque o Senhor defende os sem terras, no fundo uns baderneiros criadores de

problemas” (FREIRE, 2021, p. 69), ele, transparentemente e calmamente, respondeu ao jovem: “(...) pode haver baderneiros entre os sem-terra, mas a luta é legítima e ética. Baderneira é a resistência reacionária que se opõe a ferro e fogo à Reforma Agrária. A imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma ordem injusta” (FREIRE, 2021, p. 69).

Todavia, desvelar conceitos e perceber a boniteza da vida não é suficiente para a transformação libertária, que exige de cada um de nós a assunção pela identidade coletiva, pelo fazer socioambiental, que vai muito além de entendermos a complexa relação do ser humano com o ser humano e com o meio em que está inserido. Estamos imersos em um meio e, sem perceber, multiplicamos e reproduzimos o ideário de uma sociedade capitalista, voltada para o ter e não para o ser.

Após várias reflexões e meditações, comecei a olhar para os lados e para o meu processo de construção, enquanto ser humano. Sou filha de pais analfabetos que saíram da região Nordeste, na década de 1980, em busca de melhores condições de vida. Meu pai, um homem que sempre lidou com o campo, como empregado, trabalhou dezenas de anos e hoje detém uma aposentadoria, mas, para sobreviver, necessita continuar a trabalhar. A vida dele dedicada aos empregos, por anos, não era suficiente para atender às necessidades básicas dele e de nossa família. Seu sonho ainda por muito tempo era conquistar um *pedaço de terra* para plantar, criar um gadinho, umas ovelhas, umas galinhas, continuar a trabalhando, mas, para ele e sua família. Este ano (2023) meu pai realizou o seu sonho, toda sua força de trabalho transformou-se em um pedaço de terra, que agora ele sonha em produzir para a sua subsistência.

Minha mãe, mesmo sem estudos, ousou na vida pública, foi funcionária pública, auxiliar de serviços gerais, candidatou-se a vereadora e o sistema a sucumbiu, a engoliu. Ela perdeu seu concurso por não fazer parte da coligação dominante do período. Foi exonerada do cargo efetivo. Hoje, após perder sua audição, escuta somente com aparelhos, conseguiu sua aposentadoria. De toda a labuta e trabalho, o que minha mãe tinha certeza era que precisava nos proporcionar educação, precisávamos investir nos estudos. Ela nos levava e buscava à escola, e sempre cobrava com amor as tarefas que fazíamos com muita dedicação. O “tempo” foi generoso, isto é, com os valores que minha mãe e meu pai têm, conseguimos todos, os três filhos, concluir o ensino superior.

Os afazeres diários de filha, mãe, esposa, funcionária de empresa privada e, um pouco depois, funcionária pública, e em seguida estudante de graduação e pós-graduação, promoveu em mim um “não olhar” para o meio em que vivemos. Talvez poderia afirmar que seria uma cegueira ambiental, isto é, socioambiental, sem perceber a complexidade da existência e das relações presentes entre o todo e a parte e as partes e o todo.

Não que eu tenha descoberto tudo, tenho certeza de que ainda sei muito pouco ou não sei nada! Mas, não posso aceitar as coisas simplesmente por considerar que elas sejam assim. Não posso aceitar que quem nasceu assim, terá que morrer assim. Que as coisas aconteceram porque tinham que acontecer. Talvez, tenha acontecido porque tinha que acontecer, mas não pode ser afirmado como uma história como se fossem verdades únicas, antes de ouvirmos todos os lados e todas as versões.

Assim, ressalto que na vida vivemos constantemente aprendendo, a primeira grande descoberta, foi olhar para o “eu”, descobrindo os arranjos e desarranjos promovidos pelo cotidiano. Desvendando que as representações do “eu penso e reproduzo” não fazem parte da construção individual, elas são, como diria Vygotsky, influenciadas e alteradas pelo meio. Porém, não é o meio ambiente ao qual fazemos parte, integramos, mas, o meio humano, socioeconômico e político que cega, cria ideais, padrões e horizontes a serem seguidos e multiplicados.

A segunda grande descoberta foi a conexão existente entre os saberes dos sujeitos do campo, dos povos tradicionais, dos assentados, dos ribeirinhos, dos quilombolas e dos indígenas com a busca do bem viver, de uma sociedade com direito à vida e à formação de sujeitos conscientes e ativos na busca por um futuro melhor.

As descobertas colaboraram para que eu tivesse um novo olhar para a educação dos estudantes, assim como das reflexões sobre as políticas de Educação Básica Educação do Campo e de Educação Ambiental, analisadas a partir da visão da Educação Ambiental Crítica.

1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de compreendermos a filosofia da Reforma Agrária, as relações socioambientais e culturais, no contexto educacional dos assentamentos Indaiás, localizados no município de Aquidauana (MS), realizamos uma viagem no processo de normatização das políticas públicas brasileiras, estabelecidas há aproximadamente seis décadas em todo o país.

O recorte temporal que subsidiou a construção desta tese partiu da análise da Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964, que dispõe sobre o Estatuto da Terra¹ (BRASIL, 1964), regulamentando os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para a implantação da Reforma Agrária e a promoção da política agrícola. Também foram percorridas e observadas as políticas públicas sobre o Meio Ambiente e a Educação do Campo, complementando com um olhar para o Parecer 22/2020 (BRASIL, 2020) que institui as Diretrizes Curriculares para a Pedagogia da Alternância².

A retrospectiva histórica das políticas públicas, tanto de políticas para a Reforma Agrária, quanto para a Educação Ambiental (EA) e Educação do Campo (EC), justaposto ao olhar da Educação Ambiental Crítica, corroborou para a compreensão do contexto atual da invisibilidade da educação camponesa, de como os sistemas educacionais estão estruturados e quais os reflexos das políticas públicas não efetivadas na Reforma Agrária (RA).

Somando-se às políticas públicas, analisamos os modos de produção com a crescente demanda e oferta de alimentos e produtos industrializados, com pouco tempo de vida útil, uso irracional de matéria prima, poluição atmosférica e terrestre, acelerando a todo momento o que chamamos nesta pesquisa as “*incertezas do mundo contemporâneo*”. Compreende-se que as ações sociais e políticas, com reflexo no sistema educacional, atingem toda a sociedade, sendo necessário ressignificar valores e modos de produção para a existência de um futuro possível.

As incertezas apresentadas por Morin (2007), em sua obra os Sete Saberes necessários para a Educação do Futuro, aponta o ser humano como o centro da

¹ Estatuto da Terra é a forma como legalmente encontra-se disciplinado o uso, ocupação e relações fundiárias no Brasil.

² Parecer CNE/CP Nº 22/2020 Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

descentralização, sendo necessária a busca por um pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes dimensões e saberes da vida, levando-o a não se considerar mais como o centro do universo, mas entender-se como sujeito ativo dentro do ecossistema, compreendendo-se como parte do todo e não como a parte mais importante do todo.

Repensar as incertezas que as ciências não mensuram, significa olhar para o lado ou para os acontecimentos e conhecimentos passados, desconstruindo verdades absolutas impostas pelo sistema hegemônico e dominante.

Nesta pesquisa, abordamos fatores em micro e macro escala, como, por exemplo: refletimos sobre a organização curricular das escolas nas quais os estudantes dos assentamentos Indaiás de Aquidauana estão inseridos; analisamos as representações sociais desses estudantes; contextualizamos as atividades econômicas e sociais dos assentados dos Indaiás; apontamos as dificuldades impostas para a sobrevivência no campo, correlacionando com o valor social da terra e a não permanência dos assentados em seus lotes; e, para finalizar, sugerimos uma proposta, sistematizando uma matriz curricular para a Educação do Campo, com um olhar interdisciplinar e transdisciplinar. Assim como os fatores macro, ressaltamos os reflexos das políticas de desmonte e desvalorização do sujeito do campo e da Educação Ambiental no sistema educacional.

Enquanto pesquisadora foram necessários a desconstrução de paradigmas que sustentam a sociedade hegemônica e precisam ser reflexionados, para a compreensão da atual estrutura dominante, assim partimos dos seguintes questionamentos: Para que serve a Reforma Agrária (RA)? Quem são os sujeitos da RA? Qual a diferença entre Reforma Agrária e distribuição de terras? Qual o papel dos movimentos sociais na RA? Por que alguns assentados desistem das terras e abandonam o campo? Qual a relação da Reforma Agrária e a Educação Ambiental? Como é ofertada a educação básica aos sujeitos camponeses, dos assentamentos? Há políticas educacionais de manutenção das famílias no campo? Qual a diferença entre Educação do Campo e Educação Rural (no campo)?

Para responder às indagações, esta tese está organizada em capítulos, que buscam responder às certezas e as incertezas, desconstruindo estereótipos e estigmas produzidos na sociedade contemporânea capitalista, apresentando uma proposta de educação que contemple a especificidade do campo. O Capítulo I que compreende a introdução, apresenta como será organizada a estrutura da tese,

contendo os objetivos geral e específicos a serem respondidos nos demais capítulos; o Capítulo II está organizado com os marcos políticos da Reforma Agrária e as relações socioambientais, com aporte teórico e metodológico em: Paulo Freire (2021), Enrique Leff (2001), Miguel Arroyo (2014), Edgar Morin (2000), Salete Kozel (2007), Mauro Guimarães (2006), Roseli Salete Caldart (2009), Frederico Loureiro (2012), Marcos Reigota (2007); no Capítulo III apresentamos os Caminhos Metodológicos percorridos na pesquisa, como foram organizados e coletados os dados da tese; já no Capítulo IV, inicia-se a apresentação dos resultados e discussões, apontando os processos históricos e políticos dos assentamentos Indaiás I, II, III e IV, no município de Aquidauana/MS, identificando os desafios socioambientais e econômicos do cotidiano dos assentados. Para finalizar, no Capítulo V discorreremos sobre os sistemas educacionais, os marcos legais, e sobre os efeitos da Pandemia da Covid-19, Sars-Cov-2, apontando os impactos educacionais, sociais e econômicos no cotidiano dos sujeitos do campo. Ainda nesse último capítulo projetamos as Matrizes Curriculares e Modalidades de Ensino, as quais os estudantes camponeses, dos assentamentos Indaiás I, II, III e IV, estão inseridos e apontamos os caminhos para construção de uma Matriz Curricular que deve ser analisada e adequada à construção coletiva dos sujeitos do campo. Sistematizamos uma proposta de Matriz Curricular Interdisciplinar e Transdisciplinar utilizando como recurso organizacional e metodológico a Pedagogia da Alternância.

1.1 OBJETIVOS

Com a presente tese busca-se analisar os reflexos das políticas hegemônicas sobre a Reforma Agrária e a Educação do Campo, observando o contexto de constituição dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV, as políticas públicas, com suporte teórico e metodológico na Educação Ambiental Crítica, que versa sobre um olhar global.

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar os reflexos da política agrária hegemônica, conjecturando com os caminhos e descaminhos das políticas educacionais para a Educação do Campo e a Educação Ambiental, no município de Aquidauana/MS, oferecida aos estudantes camponeses dos assentamentos Indaiás I, II, III e IV, propondo caminhos a serem dialogado com os sujeitos do campo, para a efetivação de políticas públicas eficazes.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Contextualizar os processos históricos, sociais e políticos de ocupação dos Assentamentos Indaiás, em Aquidauana (MS);
- Elencar desafios socioambientais e econômicos inseridos no cotidiano dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV;
- Identificar as políticas da Educação do Campo oferecidas aos estudantes dos assentamentos, identificando a Educação Ambiental; e
- Sistematizar uma Matriz Curricular para a Educação do Campo, a partir do lugar em que vivem os sujeitos campesinos dos assentamentos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As relações socioambientais estabelecidas entre os seres humanos e os bens naturais são determinantes para a construção e reconstrução dos espaços ambientais. Essas relações são conduzidas e/ou influenciadas pelo sistema dominante, haja vista, a utópica busca por desenvolvimento econômico a qualquer custo, sem a preocupação com as gerações futuras, predominante no sistema capitalista de produção. Para a sociedade dominante, o movimento de resistência, avesso à verdade imposta, o movimento contrário à busca pelo desenvolvimento a qualquer custo, é totalmente desconsiderado.

O caminho a ser percorrido para a sobrevivência da humanidade pode ser a busca de novos (ou velhos) saberes, ou seja, considerar os saberes dos povos tradicionais e da população do campo. Esses sujeitos clamam por olhares mais sensíveis sobre a realidade social. Desse modo, consideramos que a população camponesa oriunda da Reforma Agrária, constituída por sujeitos plenos de valores e saberes, pode propiciar caminhos a serem percorridos no processo de produção de novos conhecimentos, visando à construção de uma sociedade mais justa e libertadora, considerando o ideário das famílias camponesas.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: REFORMA AGRÁRIA

Historicamente os movimentos por Reforma Agrária no Brasil emergiram dentro de grupos populares, inicialmente com o aval da Igreja Católica, afirmando a necessidade de distribuição de terras, apoio técnico e implementos agrícolas aos sujeitos do campo.

O sonho de uma Reforma Agrária se constitui em um movimento de resistência, real e necessária, dos oprimidos contra os dominadores. Paulo Freire, na obra “Pedagogia do Oprimido” (2021), nos leva a refletir sobre a necessidade de insurgência dos movimentos sociais, da convicção da busca pela existência planetária, sustentando a convicção de que ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão.

Somente quando os oprimidos descobrem nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmo, superando assim sua "convivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas

esteja associada a sério empenho de reflexão para que seja práxis (FREIRE, 2021, p. 72).

Para Silva (1988), a Reforma Agrária não se trata de uma luta somente da população campesina, dos trabalhadores rurais, ela perpassa toda classe trabalhadora da cidade. Compreendendo que a crise econômica e socioambiental, gera fome, altos preços, alimentos produzidos com base em agrotóxicos, poluição dos solos e das águas, desemprego, doenças, enfim, uma série de infortúnios que atinge toda a sociedade, com pessoas sem trabalho na cidade e no campo, sobrevivendo em condições precárias.

A Reforma Agrária permite ao trabalhador rural o acesso à terra, emprego digno, além de frear o parasitismo do latifúndio, oferecendo alimentos saudáveis, produzidos com menor custo. A luta do movimento pela terra, abraçada pelos movimentos sociais, se opõe às expropriações, espoliação e exploração dos povos pelos latifundiários, que iniciou concomitante ao estabelecimento da propriedade privada em nosso país.

No Brasil, o primeiro marco regulatório para a Reforma Agrária foi o Estatuto da Terra, criado pela Lei Federal nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Há quase seis décadas em vigor, esta lei regulamentou inicialmente os direitos e obrigações referentes aos bens imóveis rurais, para a Reforma Agrária e para a promoção da política agrícola, considerando os seguintes conceitos no Art. 1º parágrafos 1º e 2º:

§ 1º Considera-se reforma agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento da produtividade. § 2º Entende-se por política agrícola o conjunto de providências de amparo a propriedade da terra que se destina a orientar, no interesse da economia rural, as atividades agropecuárias, seja no sentido de garantir-lhes o pleno emprego, seja no de harmonizá-las com progresso de industrialização do país (BRASIL, 1964).

De acordo com Estatuto da Terra (1964), no Artigo 16, são considerados objetivos e meios de acesso à propriedade privada para a Reforma Agrária: criar um sistema de relações entre o sujeito, a propriedade rural e o uso da terra, promovendo a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural, conseqüentemente o desenvolvimento econômico do país e, gradativamente, acabar com minifúndios (imóvel rural de área e possibilidades inferiores às da propriedade familiar) e os latifúndios. Todavia, o acesso à propriedade rural poderia ser pela distribuição ou redistribuição de terras, através de desapropriação por interesse social, doação,

compra e venda, arrecadação dos bens vagos, e herança ou legado, com a finalidade de desenvolver a função social da terra.

De acordo com Artigo 33, e o subsequente Artigo 34, do Estatuto da Terra, a Reforma Agrária deveria ser realizada por meios de Planos Periódicos, Nacionais e Regionais, com prazos e objetivos determinados, apontando: “O Plano Nacional de Reforma Agrária deverá ser elaborado pelo Instituto Brasileiro de Reforma Agrária e aprovado pelo Presidente da República (...)” (BRASIL, 1964, p. 9).

Em 10 outubro de 1985, durante a gestão do então Presidente da República, José Sarney, circunstanciado no Artigo 34 do Estatuto da Terra, na Constituição Federal e nos interesses das classes dominantes, foi aprovado através do Decreto nº 91.766, de 10 de outubro de 1985 o Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, apresentado pelo Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário - MIRAD, para o período 1985/1989, abrangendo 1.400.000 (um milhão e quatrocentas mil) famílias beneficiárias, executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA (BRASIL, 1985).

Pressionados pelos latifundiários e fazendeiros que lideravam a luta antirreformista, em 21 de outubro de 1987, através do Decreto-Lei nº 2.363, o Governo Federal extinguiu o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA (criado pelo Decreto-Lei nº 1.110/1970) (BRASIL, 1987) e criou o Instituto Jurídico das Reformas Rurais - INTER. Todavia, o Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 2/1989, revogou a extinção do INCRA, que existe até os dias atuais.

Ainda no mesmo Decreto-Lei nº 2.363, no Artigo 5º, tornou algumas áreas intocáveis, não podendo ser desapropriadas, como por exemplo as áreas em produção no imóvel rural e, quando desapropriadas, garantiu a escolha de 25% aos proprietários das terras, restando aos sujeitos da Reforma Agrária 75% da área ocupada, que certamente ficariam as terras que precisariam de maior preparo para a produção da agricultura, como ressalta o texto contido no Instituto de Estudos Socioeconômicos - INESC (1988), em propriedades acima de mil e quinhentos até dez mil hectares. As áreas, destinadas ao produtor, não podem mais ser objeto para fins de Reforma Agrária.

No imóvel que, por acaso, for desapropriado, o dono ainda tem direito de ficar com 25% da área, à sua livre escolha. Isso quer dizer que, para os trabalhadores rurais sobraram as terras piores, imprestáveis e de difícil acesso, ou seja, as terras improdutivas. “Restarão para Reforma Agrária,

apenas os carrascais, charcos, areiões, piçarras e pirambeiras” (SILVA, 1988, p.18).

A luta pela Reforma Agrária é uma luta de movimentos sociais, engajados no direito à vida planetária, buscando romper com a premissa de que o desenvolvimento econômico pode se sustentar com medidas paliativas e ações isoladas, que minimizem os impactos socioambientais. Todavia, vivemos em um mundo díspar, em que há grupos que defendem o desenvolvimento econômico para a manutenção da sociedade e outros defendem a manutenção da sociedade para depois alcançar o desenvolvimento econômico.

No percurso das políticas de Reforma Agrária houve muitos avanços, mas, infelizmente, no ano de 2016, após uma mudança radical de ideologia na Presidência da República, que destituiu a Presidenta da República, vítima de um golpe parlamentar, midiático e jurídico, que não pôs fim às crises política e econômica (CNTE, 2017, p.11), foram desencadeados vários retrocessos que vieram se consolidar no ano de 2022, como, por exemplo, a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário, expressa na Lei Federal nº 13.341, em 29 de setembro de 2016, e de outros ministérios como: o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, a transformação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome em Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, expressam os sinais do retrocesso.

A regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à Reforma Agrária, contidos no Capítulo III, Título VII da Constituição Federal de 1988, foram normalizados pela Lei Federal nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, que prevê no Artigo 2º que “a propriedade rural que não cumprir a função social prevista no art. 9º é passível de desapropriação”.

Art. 9º A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo graus e critérios estabelecidos nesta lei, os 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, 1993).

Após a análise conjuntural do processo de Reforma Agrária em âmbito nacional, assim como das relações socioambientais, teremos suporte para compreender como o sistema educacional no campo, para os assentamentos rurais,

estão organizados, ou não, para atender à população camponesa da Reforma Agrária, do município de Aquidauana/MS.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Concomitante aos atos normativos para a Reforma Agrária, foram se fixando as legislações para o Meio Ambiente, destacando: através da Lei Federal nº 7.735 de 22 de fevereiro de 1989, a extinção da Secretaria Especial de Meio Ambiente - SEMA e a Superintendência do Desenvolvimento da Pesca - SUDEPE, integrando através da criação, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis-IBAMA, exercendo o poder de polícia ambiental (BRASIL, 1989a).

A Educação Ambiental a ser dialogada no âmbito das escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino da educação pública, sua instituição foi sinalizada na Política Nacional de Meio Ambiente, aprovada pela Lei n. 6.938/1981, e entendida como essencial, de acordo com o contido na Lei, no Artigo 2º, Inciso X:

Art. 2º - A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios: (...) X - educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1981).

A inserção da Educação Ambiental, enquanto política essencial e permanente na educação brasileira, se consolidou no ano de 1999, com a aprovação da Lei n. 9.795/99, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental, salientando no primeiro artigo:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

É necessário ressaltar a indissociabilidade entre ser humano e os bens naturais, compreendendo a totalidade e a complexidade do Meio Ambiente. A fundamentação do ato normativo, a Política Nacional de Educação Ambiental, tem por princípio que a concepção do Meio Ambiente em sua totalidade considera a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, para o alcance da sustentabilidade (BRASIL, 1999). As normativas apontadas no Quadro abaixo,

organiza o sistema nacional e dá subsídio para organização dos sistemas estaduais e municipais.

Quadro 1 - Legislação Nacional que regulamenta a Educação Ambiental

Nº DA LEI/DECRETO/RESOLUÇÃO	TEOR
Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981	Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.
Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999	Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.
Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002	Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.
Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Fonte: Senado, 2023 – Org.: Autora, 2023

De acordo com o Artigo 1º do Decreto n. 4.281/2002, a Política Nacional de Educação Ambiental será executada pela sociedade civil organizada e pelos sistemas:

Art. 1º A Política Nacional de Educação Ambiental será executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade. (BRASIL, 2002)

As Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental estão expressas na Resolução n. 2/2012, que aponta a EA como uma dimensão da educação, devendo ser aplicada com intencionalidade, compreendendo que as relações sociais e ambientais devem ser potencializadas para a prática social e a ética ambiental integradas, apresentando no Artigo 13º, da Resolução, os seguintes objetivos:

- I - Desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;
- II - Garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental;
- III - Estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;

- IV - Incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
- V - Estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;
- VI - Fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;
- VII - Fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;
- VIII - Promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;
- IX - Promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo na Reforma Agrária, somente no século XXI ganha um importante marco, estabelecido pelo Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que instituiu a Política do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tendo como princípios:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da

educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Vale destacar que, além da população jovem e adulta beneficiária dos projetos de assentamentos criados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, também eram beneficiários do PRONERA alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA; professores e educadores que exerciam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e as famílias cadastradas pelo INCRA, com o objetivo de desenvolver projetos de alfabetização, escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental, formação profissional conjugada com o ensino médio e a capacitação aos educadores (BRASIL, 2010).

Em 2008, as famílias camponesas recebem como normatização complementar para a Educação do Campo a Resolução Nº 2, que estabelece diretrizes, normas e princípios a serem seguidos, ressaltando que são os sujeitos do campo.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008)

Vale ressaltar que, de acordo com o Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, concluído no ano de 2015, observam-se ideais generalistas, sendo que a educação ainda não atingiu a todos como um direito humano e social, com a universalização da educação básica e com a efetivação de pedagogias necessárias para os sujeitos do campo. Nesse sentido, no Relatório do II PNERA³, destaca-se:

Nos eventos que antecederam a criação do Pronera, em 1997 e 1998, uma das principais preocupações dos atores envolvidos – movimentos sociais e sindicais do campo, universidades e intelectuais – referia-se à necessidade de assegurar que todos os camponeses, crianças, jovens e adultos, tivessem acesso à educação em todos os níveis, articulada com as necessidades dos assentamentos e a necessidade de desenvolver os conhecimentos indispensáveis ao seu pleno desenvolvimento econômico, humano e social. Nesse sentido, uma das principais estratégias referia-se à formação de professores para assegurar escolas nas áreas rurais, com uma pedagogia própria, capaz de organizar um processo educativo por meio do qual as capacidades e potencialidades humanas aí presentes fossem aperfeiçoadas. A outra estratégia referia-se à formação e à capacitação profissional com escolarização, no sentido de formar uma base técnica em

³ II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2015).

acordo com os desafios que historicamente, no campo tecnológico e da produção dos meios de vida, se apresentassem (BRASIL, 2015, p. 65).

No citado Relatório é apontado um significativo avanço sobre os cursos oferecidos em todo o país, entre os anos de 1998 a 2011, demandados principalmente pelos movimentos sociais e sindicais, equivalente a 58% das demandas, estando a frente das solicitações as organizações: Confederação Nacional na Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) e Comissão Pastoral da Terra (CPT), somando para essas três 81% dos pedidos dos cursos demandados. Ressalta-se, pois, no II PNERA que, (...) Contag, MST e CPT são as organizações mais atuantes do campo brasileiro, o que também é comprovado por suas participações na Educação do Campo (BRASIL, 2015 p.53).

As políticas públicas consolidadas nem sempre são executadas. Algumas não saem do papel ou das propostas pedagógicas e dos currículos das escolas. Elas servem para organizar o sistema burocrático, mas não cumprem o papel social de atender o sujeito na Reforma Agrária. Para a Educação do Campo as leis que regem o sistema nacional são:

Quadro 2 - Legislação Nacional que regulamenta a Educação do Campo

Nº DA LEI/DECRETO/RESOLUÇÃO	TEOR
Parecer n. 36 de 04 de dezembro de 2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB n. 1, de 1º de fevereiro de 2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA
Parecer CNE/CP n. 22, de 08 de dezembro de 2020	Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Fonte: MEC, 2023 – Org.: Autora, 2023

Para corroborar com as indagações faz-se indispensável conhecer e compreender quem são os sujeitos da/na Reforma Agrária, consoante um olhar da Educação Ambiental. A Educação do Campo pela qual lutamos para atender aos

sujeitos do campo em sua integralidade, apresenta controvérsias na sua efetivação e na sua execução. Ora afirmada como essencial e necessária para os povos do campo, que foram ao longo da história excluídos e marginalizados, ora essas mesmas normativas não são consolidadas, havendo simples transferência dos currículos gerais das escolas das áreas urbanas para os povos do campo.

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 (BRASIL, 2012).

Dentre as normativas nacionais, a primeira a ser apontada para a Educação do Campo é o Parecer nº. 36, de 04 de dezembro de 2001, que definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001), instituída através da Resolução nº. 1, de 3 de abril de 2002. Salaria que, na legislação brasileira a Educação do Campo é tratada como Educação Rural e que compreende os povos da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, sendo que:

(...) o campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2012, p.7).

Contudo, nesse período os movimentos sociais lutavam por uma educação inclusiva, libertadora, que atendesse a diversidade dos sujeitos dos assentamentos rurais, garantindo em seus currículos:

Artigo 5º, Parágrafo único - Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002)

Em 2008, através da Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008, foram estabelecidas as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo, compreendendo e incluindo a educação aos assentados e aos acampados da Reforma Agrária:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores

artesanais, ribeirinhos, **assentados e acampados da Reforma Agrária**, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, Artigo 1º, grifo próprio).

Ainda, de acordo com a Resolução nº. 2/2008, o ensino às crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá ser oferecido na própria comunidade rural, evitando o deslocamento das crianças e os processos de nucleação, ressaltando que:

(...) Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades (BRASIL, 2008).

A política específica para atender os sujeitos do campo, da Reforma Agrária, foi sancionada pelo Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA,

Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - **populações do campo**: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e. II - **escola do campo**: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, grifo próprio).

Dentro dos princípios da EA no PRONERA, o primeiro trata sobre o "(...) respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia". E tem por objetivo oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária, em todos os níveis de ensino, melhorando as condições de acesso à educação pública e proporcionando melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais, por meio da qualificação do público e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas (BRASIL, 2010).

A educação formal, direito fundamental e constitucional, ao longo da história, percorreu caminhos e descaminhos. Alguns que garantiram a sua implementação e outros que desviaram a essência do seu direito.

Nas últimas décadas, a partir da Constituição de 1988, foram identificados e garantidos os direitos das especificidades dos diversos territórios, como a Educação do Campo, a Educação Indígena, a Educação Especial e a Educação de Jovens e

Adultos. Sobretudo, vale ressaltar que mesmo diante dos avanços educacionais, a educação brasileira, de uma maneira geral, sempre tendenciou para atender às demandas do sistema dominante, uma sociedade capitalista, que forma mão-de-obra para abastecer o mercado de trabalho e a economia hegemônica.

Iniciaremos este recorte temporal, para a educação formal, a escolarização, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que são a base de construção das políticas públicas a serem implantadas em todos os territórios nacionais.

No Artigo 6º da Constituição Federal de 1988 é definido como direito para todas as pessoas, em primeiro lugar, a educação, como forma de desenvolvimento da sociedade, a saber:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Somando-se ao Artigo 6º, apontamos o Artigo 193, Parágrafo único, que ressalta a responsabilidade dos Estados em planejar as políticas públicas em todas as esferas, com a participação da sociedade na formulação, monitoramento e avaliação.

Corroborando com os direitos assegurados na lei, ainda na Constituição, no Artigo 205 é destacado o dever do Estado e da família com a Educação, sendo promovida com a participação de toda a sociedade, visando ao desenvolvimento pleno da pessoa e a preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Todavia, quando genericamente falamos em educação, mais especificamente Educação do Campo, podemos reproduzir um conceito homogêneo, estruturado, produzido e reproduzido pela sociedade capitalista, onde a estrutura curricular das escolas apresenta um padrão único, com uma matriz curricular voltada para a formação geral, com conhecimento instrumentalizado, sem considerar as especificidades locais, deixando-se, na grande maioria, invisível à população do campo.

Desta forma, pensar a especificidade da EAC é olhar para o campo como espaço, um território de múltiplas relações sociais, econômicas, educacionais, culturais e ambientais.

As Diretrizes Curriculares Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, foi instituída, através da Resolução CNE/CEB, nº. 1, de 3 de abril de 2002, ressaltando que a filosofia da escola do campo está pautada sobre a realidade dos estudantes e sobre a qualidade social e a vida coletiva no país, observando:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a **Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial**, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, grifo próprio).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), em seu Artigo 26, aponta a obrigatoriedade da Educação Básica, a estudantes de 4 a 17 anos de idade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em manter em seus currículos uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, a ser complementada com características locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes, em cada sistema de ensino ou nos próprios estabelecimentos escolares.

No Artigo 28, da LDBEN (1996) destaca que os sistemas de ensino propiciarão as adaptações curriculares e metodológicas necessárias, considerando as especificidades da vida rural e da localização de cada região:

Art. 28 (...) I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Considerando a possibilidade de adequação dos calendários escolares e dos conteúdos curriculares para territórios da zona rural, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica emitiu, em 1º de fevereiro de 2006, o Parecer nº 1, que regulamentou os dias letivos para a Aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros familiares de Formação por Alternância (CEFFA), compreendendo que os centros de formação estão presentes nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro Oeste, com diferentes formas de organização (CNE, 2006), sendo:

1. **Escolas Famílias Agrícolas (EFA)**, aplicando-se na organização curricular dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Técnica de nível médio;

2. **Casas Familiares Rurais (CFR)**, organizada para atender os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Técnica de nível médio;
3. **Escolas Comunitárias Rurais (ECOR)** desenvolvendo-se nos anos finais do Ensino Fundamental;
4. **Escolas de Assentamentos Rurais (EAR)** organizada para atender as demandas de crianças e adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental;
5. **Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM)**, organização curricular para atender os cursos de qualificação profissional;
6. **Escolas Técnicas Estaduais (ETE)**, com matriz curricular para ensino técnico de nível médio e profissionalizante;
7. **Casas das Famílias Rurais (CDFR)** desenvolvida para atender os anos finais do Ensino Fundamental; e
8. **Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR)** com atuação em cursos de qualificação profissional.

Os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), distribuídos pelo Brasil nas formas de organização apresentadas, de acordo com o Parecer nº 01/2006, são sustentadas por dois pilares: Pilares meios e Pilares fins. Os Pilares meios têm sua estrutura alicerçada na associação local (pais, familiares, profissionais, instituições) e na Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica). E os pilares fins visam à formação integral dos adolescentes/jovens e ao desenvolvimento consciente e sustentável do meio (social, econômico, humano, político, cultural, entre outros).

No Brasil, as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) nasceram através do MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), a partir de 1969, com influências argentinas e italianas na sua origem. O MEPES foi fundado oficialmente em 26 de abril de 1968 e tinha como finalidade a promoção integral da pessoa humana e transformação social, principalmente para os sujeitos da Educação do Campo (QUEIROZ, 1997). Ainda, de acordo com o autor, as EFAs criadas no Brasil têm forte ligação com os movimentos da Igreja Católica e, em alguns casos, como no Espírito Santo, com a Igreja Luterana e com sindicatos e movimentos sociais. A EFA tem por objetivo a formação intelectual dos estudantes, salientando:

As EFAs querem proporcionar aos jovens do meio rural uma possibilidade de educação a partir da sua realidade, da sua vida familiar e comunitária e das suas atividades. Isto feito procurando desencadear junto aos jovens um processo de reflexão e ação que possa transformar essa mesma realidade (QUEIROZ, 1997, p.63)

De acordo com Queiroz (1997), a forma de organização das atividades educacionais e atividades sociais, tempo escola e tempo família, estabelecidos pela Pedagogia da Alternância, nas Escola Famílias Agrícolas, eram organizadas quinzenalmente, sendo: quinze dias de atividades realizadas na escola e quinze dias junto aos familiares. Essa forma de organização não é apenas uma forma alternada de conduzir as atividades escolares. O período de escola é período de refletir, pesquisar, aprofundar e partilhar os fatos e os fenômenos da vida familiar e comunitária, desenvolvendo trabalhos em grupo e convivendo com outros jovens e adultos. Já durante a convivência com a família os adolescentes e jovens irão desenvolver os conhecimentos obtidos na escola e realizar pesquisas com pais, vizinhos para correlacionar os conhecimentos do seu meio, com os produzidos na escola.

A Pedagogia da Alternância estabelece que a Educação do Campo precisa pensar na organização curricular, incluído o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, porém, ela é uma pedagogia em construção e, segundo Queiroz (1997), é possível identificar três tipos de alternância dos CEFFAs, a saber:

1. **Alternância justapositiva**, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles.
2. **Alternância associativa**, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição.
3. **Alternância integrativa real ou copulativa**, com a compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, 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. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização (QUEIROZ, 2004, grifo próprio).

A organização curricular estabelecida pela Pedagogia da Alternância (PA) é um importante marco para a Educação do Campo. A PA precisa ser dialógica, compreendendo a multidimensionalidade e a complexidade das relações existentes entre a escola, família e comunidade, buscando na alternância a integração real e copulativa.

Para Borges *et al* (2012, p.40), a Pedagogia da Alternância praticada nos Centros Familiares de Formação por Alternância não é apenas um método, é um sistema educativo que se caracteriza por:

a) um projeto político-pedagógico com finalidades ambiciosas de formação integral e desenvolvimento sustentável do meio,

b) uma visão do estudante como sujeito de sua própria formação, ator socioprofissional e sociocultural situado a experiência e a realidade como ponto de partida e de intervenção social,

c) uma rede de parceiros como formadores: a família, a equipe educativa do CEFFA, as comunidades suas lideranças, profissionais, mestres de estágios,

d) um dispositivo pedagógico com instrumentos didáticos apropriados para ligar os tempos e espaços, os saberes, os processos, articular as entidades e pessoas,

e) um ambiente educativo favorável, o internato que favorece as diferentes aprendizagens, e

f) uma concepção de educador como animador socioeducativo, aquele que acompanha, motiva e coordena os processos,

Garantir a oferta da educação à população do campo, não significa somente garantir o desenvolvimento educacional da pessoa. Os sistemas educacionais precisam considerar as múltiplas dimensões do sujeito e sua integralidade. Borges *et. al* (2012) salienta:

A formação integral compreende a formação da pessoa como um todo, levando em consideração todas as dimensões da pessoa: pessoal e coletiva, afetivo-emocional-intuitivo e intelectual-racional, profissional e lúdica, física e psicológica, espiritual e material-econômica, ética e ecológica, política e cultural (BORGES *et. al*, 2012, p. 41)

O Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação, instituiu a Resolução/SED nº 3.201, de 2 de fevereiro de 2017, com Diretrizes para as Escolas do Campo da Rede Estadual, normatizando a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio, tendo como objetivo, constante no Art. 2º, oferecer a educação básica às comunidades camponesas, apontando como finalidade as especificidades para a efetivação da Educação do Campo:

IV- educar para a cooperação agrícola, para criar e aprender novas formas de desenvolvimento do meio rural, tais como as relacionadas à agroecologia e à agricultura familiar em harmonia e respeito à natureza como novas formas de cooperação; V- proporcionar uma educação que considere suas práticas educacionais não formais e comunitárias e que atenda às especificidades dos trabalhadores do campo, permitindo, por meio da parte diversificada do

currículo, um exercício pleno de cidadania e melhor inserção ativa no mundo do trabalho; VI- contribuir para a melhoria da qualidade de vida no campo dos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos das florestas, caboclos, indígenas e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural do Estado de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

A mesma resolução, no Art. 6º, prevê que a educação básica do campo poderá utilizar como instrumento normativo, para a organização do processo de formação do estudante, a Pedagogia da Alternância, oferecendo aos estudantes momentos de ação e reflexão e vice-versa. A alternância dos estudos é organizada em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). O TE se desenvolve por meio de aulas, leituras, estudos, reflexões, atividades culturais e esportivas e outras atividades no ambiente escolar. O TC a ser realizado em espaços fora do ambiente escolar, envolve a realização de projetos, atividades de pesquisa, atividades complementares a realizada em sala de aula, sendo sempre orientada, avaliada e registrada pelo professor (MATO GROSSO DO SUL, 2017)

A organização da carga horária a ser destinada à Educação do Campo no Estado de MS, usando a Pedagogia da Alternância, deve estar prevista em Calendário Escolar, seguindo as orientações da resolução, que define, no Artigo 8º:

Art. 8º Quando da distribuição da carga horária anual e dos dias letivos de cada etapa de ensino, deverá ser assegurado o mínimo de 70% (setenta por cento) do total previsto para o Tempo Escola e 30% (trinta por cento) para o Tempo-Comunidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2017)

No Artº 12 da mesma Resolução, observa-se que quando o quantitativo de estudante é menor para a organização das turmas, orienta-se que dependendo da demanda e dos espaços físicos disponíveis, as turmas poderão ser agrupadas em anos diferentes, considerando turmas do 1º ao 5º ano, do 6º ao 9º ano e do ensino médio (1º ao 3º ano).

Para contemplar a Educação do Campo na Rede Estadual de MS, a Resolução orienta que as escolas devem elaborar suas Propostas Pedagógicas, incluindo os Eixos Temáticos Terra-Vida-Trabalho, considerando e abrangendo os componentes curriculares e seus conteúdos (MS, 2017). Porém, quando se analisa a Matriz Curricular do Projeto Conectando Saberes - Campo, para a Educação de Jovens e Adultos, nota-se que o Eixo Temático Terra-Vida-Trabalho está organizado como um componente curricular/disciplina, na Área de Conhecimento - Ciências da Natureza,

não estando integrado como eixo temático, encontrando-se fragmentado como disciplina.

A forma de organização compartimentada dos currículos e, conseqüentemente, das matrizes curriculares, denota a segregação/separação criada historicamente pelo sistema hegemônico, produzindo entraves para o desenvolvimento integral e integrado dos estudantes. Os professores de áreas específicas, como Matemática e Língua Portuguesa, dificilmente conseguirão integrar-se ao eixo temático Terra-Vida-Trabalho, a não ser que haja orientações curriculares para o trabalho com projetos.

Uma outra experiência analisada que contribuirá para construção de conceitos e caminhos desta Tese é da Escola Família Agrícola Dom Fragoso, localizada no território de Inhamuns-Crateús, Estado do Ceará, idealizada na década de 1980, a partir da demanda da população do campo, onde se presencia a saída dos seus filhos do campo para estudar na cidade. A EFA Dom Fragoso começou a funcionar a partir de 2002, com a oferta do Ensino Fundamental, Anos Finais (neste período 5ª a 8ª série), com qualificação profissional para a Agropecuária, utilizando a Pedagogia da Alternância, organizada quinzenalmente, sendo 15 dias de Estadia Escolar na EFA e 15 de Estadia Socioprofissional. Com a necessidade de continuação dos estudos e com o aumento da demanda nos anos seguintes, a EFA viabilizou a implantação do Curso de Educação Profissional de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio com habilitação em Técnico em Agropecuário, com os mesmos princípios do Ensino Fundamental (BORGES, et. al. 2012).

O Currículo da EFA Dom Fragoso está estruturado em um plano de formação para formar jovens rurais, como sujeitos coletivos, cidadãos críticos e emancipados, capazes de contribuir com o desenvolvimento local do semiárido da região. O Plano de Estudos é composto por um conjunto de instrumentos didáticos e pedagógicos específicos, organizados em períodos de alternância. Para a estadia no meio familiar socioprofissional é criado um projeto de estudo que permite ao aluno desenvolver seu conhecimento e, a partir desse conhecimento, chegar à curiosidade dos conhecimentos científicos partindo sempre do local para o global e do simples para o complexo (BORGES, et. al. 2012).

Para que haja continuidade e articulação entre as estadias alternadas, não havendo ruptura entre as idas e vindas dos estudantes, os planos de formação são fundamentais para a organização dos ciclos da EFA, podendo ser trabalhados com os

temas geradores e subtemas para cada ano e etapas de ensino (BORGES, et. al. 2012).

A Educação do Campo ainda hoje é um campo de muitas descobertas. Tem conquistado muitos avanços na legislação, apresentando algumas experiências exitosas. Entretanto, no campo global da aplicabilidade, à Educação do Campo ainda se configura como um desafio, exigindo reestruturação e reconhecimento. Dar o direito à voz e vez para as populações que vivem no campo, em territórios considerados complexos, é a proposta desta pesquisa. Porém, antes de apresentar uma organização curricular que contemple a população do campo, pretende-se analisar como está estruturada a educação formal oferecida aos estudantes oriundos da Reforma Agrária.

2.4 OS SUJEITOS DA/NA REFORMA AGRÁRIA

As concepções dos sujeitos da/na Reforma Agrária se materializam através da análise do estudo de Caldart (2009) sobre a Educação do Campo. Segundo a autora, a Educação do Campo é uma crítica à realidade da educação brasileira oferecida ao povo brasileiro que vive e trabalha no campo, a população camponesa. A luta desses sujeitos se manifesta através dos movimentos sociais, que compreendem que a educação rural não atende aos anseios dos sujeitos da Reforma Agrária e das populações que moram no campo.

Ainda corroborando, com a definição e a importância do pronome “do” empregada na palavra Educação do Campo e conseqüentemente dos sujeitos da Reforma Agrária, assim salienta Caldart (2009):

Na sua origem, o “do” da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo: não é “para” e nem mesmo com: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia do oprimido... Um “do” que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade (CALDART, 2009, p. 41).

Os sujeitos “da” (pertencentes à) Reforma Agrária são homens, mulheres, crianças, cidadãos de direito, que foram, de alguma forma, negligenciados e excluídos da sociedade (SILVA, 1988). O trabalhador camponês busca a produção de alimentos básicos para combater a fome e a pobreza, ter direito à cidadania, à justiça social, manter-se no campo e garantir seus direitos constitucionais, previstos no Artigo 6º da

Constituição Federal de 1988, que ressalta: “(...) São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Os sujeitos “na” Reforma Agrária estão inseridos, mas não têm o sentimento de pertencimento, englobam toda a sociedade que ainda não percebeu a complexidade das relações humanas e socioambientais, mas que usufruem direta ou indiretamente da produção agrícola e não da luta pela causa, porque compreendem não fazerem parte deste sistema (SILVA, 1988). E reproduzem o discurso que advoga que somente os meios tecnológicos e o desenvolvimento econômico vão sustentar a existência humana, produzindo uma sociedade desenvolvida, de “primeiro mundo”.

A sociedade idealizada, desenvolvida, urbano industrial, estabelece e impõem relações de opressão e exclusão, como salienta Guimarães (2006):

Modelo que denominamos de sociedade moderna urbano-industrial, que no desenvolvimento histórico de seu modo de produção, estabeleceu (e foi estabelecida por) relações de denominações entre classes sociais e entre sociedade e natureza, o que expõe, entre as partes dessas relações, uma situação de antagonismo, opressão e exclusão. No entanto, apesar de ser uma relação, ela é de forma reducionista, pois sobrepõe um em detrimento do outro, e ao final degrada a ambos, o opressor e o que está oprimido, raiz e motor da grave crise socioambiental que vivemos na atualidade (GUIMARÃES, 2006, p.10)

Contudo, chegamos a um pico do desenvolvimento e da crise ambiental, em que os seres humanos precisam repensar a sociedade que almejam, transformando-se em sujeitos ecológicos e reflexionando sobre as incertezas do futuro.

Leff (2012) nos traz forte reflexão ao indicar a crise ambiental como fruto da racionalidade científica e econômica, que almeja o progresso a qualquer preço, com visão fragmentada da realidade, buscando sempre o fantasma do desenvolvimento econômico.

Morin (2000, p.16) ressalta: “As ciências permitiram que experienciássemos muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incerteza”. As incertezas, apontadas pelo autor, agora no século XXI encontram-se latentes, pulsando no nosso dia a dia. Estamos vivenciando uma série de crises socioambientais relacionadas às ações antrópicas e às armadilhas paradigmáticas. As certezas de que a ciência ao longo da história buscou consolidar se difundiram em

uma crise da razão, silenciada neste século pela pandemia do Covid-19, ainda não mensurada pela ciência e que extirpou milhares de vidas humanas.

Ao estabelecer a conexão entre a Educação Ambiental, Meio Ambiente e Reforma Agrária, buscando compreender a complexidade dessa integração, poderemos desvelar ou desconstruir pré-conceitos estabelecidos e naturalizados, entendendo que um com o outro é diferente de um mais um.

2.5 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, MEIO AMBIENTE E REFORMA AGRÁRIA

A história da humanidade nasceu em meio ao ambiente natural e com o advento tecnológico, a primeira natureza foi se transformando com o objetivo principal de atender às necessidades humanas. O homem evolui e, para Morin (2000), esse ápice de inteligência e evolução é classificado como IA (Inteligência Artificial), uma falsa racionalidade que, segundo este pensador: “O problema dos humanos é beneficiar-se das técnicas, mas não se submeter a elas”.

O ser humano historicamente buscou na natureza recursos materiais para sua sobrevivência e para o seu bem-estar. Inicialmente era o sustento e moradia, com o aperfeiçoamento das técnicas e com o surgimento de novas invenções, a fonte de matéria prima ainda continuou sendo a natureza. Rodrigues (1998, p 188) afirma que a problemática ambiental é um produto idealizado pelas formas como o homem se apropria da natureza. Os problemas são causados pela irracionalidade do ser humano, que usa e não percebe que está causando desequilíbrio no sistema.

Com as inovações surge uma nova organização social, as pessoas migraram da zona rural, do campo para as cidades, na busca pela proximidade com o seu trabalho e por um novo mercado consumidor. O campo, para a sociedade, passou a ser fornecedor de matéria prima, com um número muito reduzido de trabalhadores, que foram sendo substituídos por máquinas e novas tecnologias, dando espaço para os agrotóxicos, as monoculturas e a pecuária intensiva.

As novas invenções, resultado da modernização, trouxeram com elas problemas ambientais, novos objetos e materiais foram criados, a produção passou a ser em larga escala, a vida útil dos materiais passou a ter tempo determinado, sendo criada a ideia de obsolescência planejada ou da obsolescência perceptiva, seguindo a dinâmica do consumismo em larga escala e a substituição dos materiais produzidos e consumidos com menor tempo de vida útil.

A crise ambiental chegou aos nossos dias, os seres humanos vêm consumindo, usando e desperdiçando, de forma indiscriminada, os bens que a natureza oferece. Leff (2001) certifica que a crise contemporânea é sinal de que atingimos o limite do desequilíbrio ambiental, a natureza está saturada e precisamos ressignificar e orientar a história. Em síntese, é uma mudança de percepção, de comportamento, de postura e um novo olhar, desconstrução ideológica, para o sistema dominante. A crise em que precisamos vivenciar não é uma crise ecológica, mas uma crise da razão (LEFF, 2001, p. 217).

O comportamento da sociedade, segundo Grippi (2006), se caracteriza pela falta de informação e de posicionamento. Para ele, a preservação ambiental se concretizará através da educação formal e/ou informal, que constrói o indivíduo e altera comportamentos e atitudes. Porém, não se pode somente culpabilizar o ser humano de forma individual. Olhemos também para as produções industriais e econômicas, que não atendem a todos da mesma forma.

Scarlato e Pontin (2009) ressaltam que o absenteísmo do poder público contribui para a destruição do Meio Ambiente. Destacam ser fundamental divulgar as informações científicas e criar campanhas educacionais sobre os problemas ambientais, evidenciando que todos somos responsáveis pelo Meio Ambiente e pela preservação dos bens naturais.

Morin (2000) afirma que, no século XX, a humanidade pode ter acesso ao conhecimento científico e aos campos de novas técnicas, mas, em contrapartida, produziu em si mesmo uma nova cegueira relacionada a problemas globais, fundamentais e complexos. A segregação de conhecimentos impede de perceber a totalidade dos avanços e os danos causados por ele. O homem é um ser cultural, se constitui pela cultura e na cultura. A interação do homem com o meio cultural, transforma e modifica sua forma de ser e agir, sua mente emerge e se constitui na relação cérebro-cultura (MORIN, 2000, p. 52). Assim o autor define ainda que o papel da cultura na construção e transformação do indivíduo:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas. (MORIN, 2000, p. 56).

Mesmo com as mudanças e imposições do sistema econômico, observamos que os movimentos sociais, as populações camponesas, lutam pelo bem viver, estão conectados à preservação do meio ambiente e com as culturas estabelecidas entre si. Nesse sentido, Arroyo (2014) destaca:

Um dado a não ser perdido na procura das virtualidades questionadoras dos movimentos sociais que remetem ao perene da condição humana: a terra, o lugar, a comida, o trabalho, a moradia, a infância, a sobrevivência, a identidade e diversidade de classes, idade, raça ou gênero. Os sujeitos coletivos que se agregam e põem em movimento se identificam com essas dimensões tão perenes (ARROYO, 2014, p. 77).

O homem, integrante ativo desta cultura, apresenta diferenças no encéfalo, que podem ser influenciadas por fatores biológicos (gênero e idade) que, segundo Tuan (1980, p. 54), são surpreendentes, cada indivíduo tem traços e medidas que os distinguem uns dos outros. Para este autor, as diferenças físicas são pequenas em relação às diferenças de mentalidade, as mentes são altamente produtivas e diferenciadas.

Para Tuan (1980) os homens idealizaram as primeiras cidades não somente para atender às necessidades econômicas e comerciais, mas também com o objetivo de criar um espaço sagrado, o centro do cosmo, com o objetivo de atender todas as suas necessidades econômicas e sociais. O campo passou a ter um novo valor cultural, era o lugar onde se buscava matéria prima para abastecer as cidades.

Conceber que todos nós somos natureza é uma tarefa que precisa ser exercitada e compreendida. Acosta (2016), salienta que precisamos de um mundo reencantado com a vida, estabelecendo caminhos da dialogicidade entre os seres humanos e a comunidade, construindo o Bem Viver, e que precisamos ter a consciência de que somos parte da natureza, pois, para o autor:

Os Direitos Humanos e os Direitos da Natureza, que articulam uma igualdade biocêntrica, sendo analiticamente diferenciáveis, se complementam e transformam em uma espécie de direitos da vida e direitos à vida. É por isso que os Direitos da Natureza, imbricados cada vez mais com Direitos Humanos, insta a construir democraticamente sociedades sustentáveis a partir de cidadania plurais pensados também desde o ponto de vista da ecologia (ACOSTA, 2016, p.148).

Com essa nova organização social e econômica, muitas pessoas que viviam no campo, migraram para as cidades em busca de trabalho e sobrevivência e muitos

não tiveram êxito. Nesta perspectiva, a Reforma Agrária apresenta-se como um caminho para garantir moradia e sustento para brasileiros das zonas rurais, famílias camponesas, que estão ligadas ao campo e algumas se encontram em situação de risco social e alimentar (INCRA, 2019).

Tuan (1980, p.112) pontua a relação do homem com o campo, que também pode ser de amor e ódio, para um homem do campo a terra é considerada parte do seu corpo, como se fosse seus braços e suas pernas, ao mesmo tempo que ela é amiga também é sua inimiga. A natureza e o homem do campo se constituem em um só, com sentimento topofílico. Para o autor, esse sentimento é compreendido como um sentido amplo, como os laços afetivos (simbólicos) dos seres humanos com o Meio Ambiente, que se compara às emoções humanas, que estabelece a relação e os sentimentos.

A relação sociedade e natureza pode estar muito mais ligada à sobrevivência do que entender a dualidade desta relação, sociedade e natureza, que são indissociáveis.

Quando o indivíduo atua na sociedade, age de acordo com seus valores, composto por vários saberes, sejam saberes familiares, religiosos, construídos nas relações interpessoais ou reproduzidas e influenciadas pelo sistema dominante, em que compõem suas representações sociais. Então, não se pode afirmar ser o humano composto apenas de saberes pessoais. Para Moscovici (1978), o estudo das representações é uma preparação para a ação, em que o ser humano possui sua individualidade, mas age na coletividade.

Para Davidoff (1983), a percepção é o processo de organizar e interpretar as informações (sensações), conseqüentemente desenvolver a consciência de si e do meio em que está inserido.

Corroborando com o autor, Soulé (1997) enfatiza:

[...] existem algumas etapas para se perceber a Natureza: primeiramente, existe a experiência imediata ou sensorial; em seguida, esta informação é categorizada, interpretada e analisada pela mente e podem-se gerar respostas emocionais como medo, repulsa, felicidade, paz, etc. Posteriormente, pode haver uma dimensão de valor, através do julgamento e, a partir de então, a dimensão científico-analítica poderá se realizar através do estabelecimento de relações, da formulação de teorias e conceitos (SOULÉ 1997, 2009, p. 593).

Guimarães (2006) aponta para uma crítica do conhecimento já concebido como verdade absoluta. Para ele, as reflexões devem ser críticas e não podem apoiar-se na

estabilidade das certezas, com análise simplificadora e reducionista da realidade. Faz-se necessário analisar as interações e interrelações das partes com o todo e do todo com as partes, para compreender a dinâmica e a complexidade do Meio Ambiente.

Meio ambiente não é apenas o somatório das partes que compõem, mas é também a interação entre essas partes em inter-relações com o todo, ou seja, é um conjunto complexo como uma unidade que contém a diversidade em suas relações antagônicas e complementares de forma muitas vezes simultânea. É tudo junto ao mesmo tempo agora. Da mesma forma, sociedade (como totalidade) não é apenas o resultado da soma dos indivíduos que a compõem (GUIMARÃES, 2006, p.13).

A dinâmica do sistema capitalista de produção e acumulação, com a implantação de modelos tecnológicos inadequados, desde a dominação colonial e imperial, desorganizou as relações entre os sistemas naturais e as formações sociais, baseadas na irracionalidade produtiva, na ineficiência do manejo ecológico e energético, gerando altos custos ambientais, para a produção de mercadorias (LEFF, 2001, p. 26).

O ambiente está integrado por processos, tanto de ordem física como social, dominados e excluídos pela racionalidade econômica dominante: a natureza superexplorada e a degradação socioambiental, a perda da diversidade biológica e cultural, a pobreza associada à destruição do patrimônio de recursos dos povos e a dissolução de sua identidade étnicas; a distribuição desigual dos custos ecológicos do crescimento e a deterioração da qualidade de vida. Ao mesmo tempo, o ambiente emerge como um novo potencial produtivo, resultado da articulação sinérgica da produtividade ecológica, da inovação tecnológica e da organização cultural (LEFF, 2001, p. 159).

Historicamente, a classe dominada forma mão de obra (conjunto de pessoas que vendem sua força de trabalho) para atender às demandas econômicas, do mercado de trabalho, especializando e segregando saberes. Isso acontece em todas as áreas de conhecimento, até mesmo nas escolas públicas, oferecendo a ensino para a técnica, formação tecnicista. Corroborando com essa visão, os sistemas de separação, denominados por MORIN (2000) de disjunção, provocam entre a humanidade e as ciências uma separação, na qual cada uma com um tipo de saber, ficam fechadas em si e sem contextualização.

Guimarães (2006, p.11) reafirma a necessidade da conexão entre as partes e o todo, ressaltando a “multidimensionalidade do real, constituído pela inter-relação das partes, das partes com o todo e do todo com as partes, interagindo reciprocamente”. Não podemos atribuir a responsabilidade de mudança comportamental da sociedade, à escola, essa é uma visão da Educação Ambiental Crítica, que pode ser empregada

em qualquer área de conhecimento. Sozinha a escola não transformará a sociedade, esse é um discurso que culpabiliza somente a escola pelas ações da sociedade:

É em razão dessa crença que aponta a educação como sendo a solução de tudo, já que, por essa lógica, basta ensinar o conhecimento do que é ecologicamente correto (conteudista), para que o educando, compreendendo esse ensinamento (racionalista), transforme seu comportamento, passando agir corretamente (comportamentalista). É a ideia de que podemos transformar a sociedade, transformando primeiro o indivíduo. Se conseguirmos uma maioria de indivíduos transformados (ecologicamente corretos), teremos, como resultado da soma desses indivíduos, uma sociedade que transformará e superará os problemas (...). Essa é uma forma simplista e reduzida de compreender o processo educativo, fundada no pressuposto de uma autonomia absoluta do sujeito, como se este tivesse comando absoluto sobre suas práticas individuais e sociais (GUIMARÃES, 2006, p.14).

Acrescento Santos (1997, p. 96), que somando à ideia central exposta por Guimarães, contribui afirmando que "[...] o todo somente pode ser conhecido através do conhecimento das partes, e as partes somente podem ser conhecidas através do conhecimento do todo". Para este pensador, essas duas verdades são, porém, parciais, sendo que para atingir a verdade total, seria necessário reconhecer o movimento do todo e das partes, através do processo de totalização.

A Educação Ambiental Crítica (EAC) entende o conhecimento como uma construção social, não sendo neutra, atende diferentes fins em cada sociedade, ao contrário da Educação Ambiental Tradicional (EAT) que aparece nos currículos de formas fragmentadas e hierarquizadas, com a neutralidade do conhecimento transmitido e produzido, trabalhadas isoladamente em projetos, principalmente nas áreas de conhecimentos das disciplinas de Geografia e de Ciências (LOUREIRO, 2006, p. 32).

Quando nosso olhar se volta para a crise ambiental e os paradigmas educacionais, principalmente para a população do campo, analisamos alguns conceitos que alienam os seres humanos e os colocam como *analfabetos ecológicos*, enquanto indivíduos rodeados de informações, mas não as transformam em conhecimento. Destarte, para a produção do conhecimento o ser humano precisa estar aberto a novos saberes, porque é mais fácil criar um falso conhecimento do que provar que o conhecimento, isto é, que do outro sabe, não seja o correto.

Para Leff (2001) há saberes que precisam ser ressignificados, não extintos, todavia estendidos. A ciência pela ciência não está dando conta de resolver as

incertezas, resultantes das certezas estabelecidas por ela mesma. O autor busca um caminho novo que leve a uma compreensão de um olhar planetário, incorporando a incompletude do ser, o diálogo de saberes e interseção da subjetividade, dos valores e dos interesses nas tomadas de decisão e nas estratégias de apropriação da natureza.

A crise está nos nossos pés, ou melhor, sobre a nossa cabeça, então o que fazer? Qual o papel dos sujeitos e das pedagogias? Voltamos agora para Arroyo (2014) para compreender qual a relação entre a Crise Ambiental (Meio Ambiente), Reforma Agrária e Educação e Educação do Campo e como os reflexos dessas inter-relações chegam aos nossos estudantes.

Segundo Arroyo (2014, p.1), os movimentos sociais têm muito a compartilhar com a sociedade, para ele: “A resposta mais contundente é que os coletivos populares se reconhecem sujeitos de conhecimento, de valores, culturais, sujeitos de processos de humanização/emancipação”.

O conhecimento oriundo dos movimentos sociais, apontado por Arroyo (2014), é amplo e está em constante movimento. Segundo ele:

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia, nem estática, nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam (ARROYO, 2014, p. 29).

Os sujeitos dos assentamentos rurais, organismos vivos, utilizam do meio ambiente natural para desenvolver as atividades econômicas que propiciem seu sustento e sua moradia, onde existe um território complexo de múltiplas relações e de muitos saberes.

Quando pontuamos que as diversidades dos movimentos sociais podem e devem contribuir para ampliar o conhecimento, os saberes que devem ser democraticamente dialogados, não se definem em uma verdade absoluta, porém, como corrobora Loureiro (2006), nenhuma cultura é superior a outra.

Assim, quando se fala em respeito à diversidade cultural, admitindo que antropológicamente nenhuma cultura é superior a outra, isso não significa que as culturas em suas singularidades não possam ser criticadas respeitosamente. Em uma sociedade de classes como é o capitalismo, o diferente se define vinculado a processos de discriminação e desigualdade, resultantes de relações de expropriação e dominação que não podem ser confundidas com o respeito ao Plural (LOUREIRO, 2006, p. 68).

Ao analisarmos a história brasileira, observamos que a educação sempre esteve a serviço das demandas do sistema econômico dominante do país. Ora com o oferecimento de cursos técnicos, ora com um currículo voltado para a formação básica dos estudantes, sem a qualificação técnica profissional. Todavia, a partir de 2017, através de legislações federais, foi implantada a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo para subsidiar a construção dos currículos nos estados e municípios para a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

A educação está em permanente conflito, com embate pela hegemonia:

Essas diferentes concepções de educação presentes em nossa sociedade travam um embate pela hegemonia. Uma, atrelada aos interesses populares de emancipação, de igualdade social e melhor qualidade ambiental; outra que assume prioritariamente os interesses do capital, da lógica do mercado, defendida por grupos dominantes. Esta última, hegemônica na constituição da sociedade contemporânea (GUIMARÃES, 2000, p. 16).

Observamos que a educação muitas vezes se apresenta a serviço do sistema dominante, criando cenários e multiplicando conceitos na sociedade, tidos como verdades absolutas, e que a divergência entre uma educação progressista e a bancária é latente, e o “que fazer” pedagógico é voltado para o ter e não para o ser. Paulo Freire (2021) apresenta importante análise sobre a educação que separa, segrega e classifica saberes, concebendo o professor como o detentor do conhecimento e o estudante uma folha em branco, que nada sabe, que não possui saber nenhum, nessa concepção ele afirma:

Na visão bancária da educação o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que se julgam nada saber, doação que se funda numa das manifestações estruturais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância que constitui o que chamamos de alienação da ignorância segundo a qual esta, se encontra sempre no outro (FREIRE, 2021, p. 81).

Layrargues (2004) e Sauv  (2005) dialogam sobre as distintas formas de fazer Educa o Ambiental nos espa os escolares, em rela o   crise ambiental. Para esses autores, existe um campo contradit rio, diversificado, conflitivo e complementar, com tend ncias de realiza o de projetos de Educa o Ambiental com base te rica conservadora e outros que se constituem em projetos mais radicais, voltados para a transforma o e a emancipa o da sociedade, como: Educa o Ambiental Cr tica, Ecopedagogia, Educa o Ambiental Feminista, Alfabetiza o Ecol gica, Educa o Ambiental Hol stica e Educa o Ambiental Biorregionalista, exemplos que

caracterizam a pluralidade de intencionalidades educativas que perpassam o campo da Educação Ambiental

Para Guimarães (2006), os conhecimentos produzidos ou reproduzidos nas escolas estão superando os modelos tradicionais, seguindo duas vias diferentes. Uma direcionada para procedimentos técnicos de transmissão dos conteúdos tidos como universais, defendidos nos currículos como a parte de formação geral, para atender ao mercado de trabalho, outra focada nas experiências das crianças, na resolução de problemas cotidianos, no aprender a aprender como preparação para a vida democrática. Embora seguindo metodologias distintas, o autor salienta que ambas insistem que a escola se coloca como um instrumento de salvação ou de ajuste funcional da sociedade (GUIMARÃES, 2006).

Desta forma, o autor sinaliza, como preocupação, a forma como a sociedade delega a responsabilidade somente ao sistema educacional para promover a educação sustentável. Ainda, somando-se a essa condição, precisamos refletir sobre o fato de a Educação Ambiental não seguir uma única corrente, professores que trabalham com diferentes concepções de Educação Ambiental, determinados pela sua formação e atuação, ainda entendem a Educação Ambiental como uma ferramenta para defender a natureza da ação antrópica, não buscando compreender a complexidade das relações socioambientais. Assim, Guimarães nos coloca mais algumas reflexões sobre o estado da EA nas escolas:

O que se coloca de imediato para mim é a necessidade de refletir sobre essa fragilidade da educação ambiental na escola como prática pedagógica. Ela se dá pela falta de formação dos educadores para a EA? Pela falta de discussões sobre a EA na sociedade, que possibilitem uma formação continuada a esses educadores? Pela falta de uma produção acadêmica voltada para o desenvolvimento dessa prática pedagógica no cotidiano escolar? Essas são questões a serem consideradas (...) em seu conjunto, isoladamente acredito que nenhuma dessas questões possa explicar a fragilidade da EA nas escolas. (GUIMARÃES, 2004, p. 37).

Ainda, de acordo com Guimarães (2004, p. 80), a tomada de decisão para uma formação ambiental crítica, voltada para a formação da cidadania ativa e planetária, constitui uma importante ferramenta que certamente contribuirá para a gestação de relações sustentáveis, entre as sociedades humanas e a natureza.

A formação para a transformação não pode ser individual, isolada, segregada e autossuficiente. Consoante, Freire (2021):

Em verdade, não seria possível a educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se

como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e o educando. Como também não seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 2021, p. 95).

Para Guimarães (2004), a efetivação da Educação Ambiental Crítica tem por ideal a promoção de espaços educativos para desconstruir as ideias hegemônicas, com práticas que buscam a mobilização de novas condutas, indo além da transmissão de conhecimentos ecológicos, transformando e criando sociedades ativas e protagonistas do seu saber, valorizando o conhecimento dos povos tradicionais.

Corroborando com o autor, Sauv  (2005) aponta a necessidade de entendermos a Educa o Ambiental n o como uma simples ferramenta, ela vai al m, desde a base do desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos at  a sua participa o ativa na sociedade, ressaltando:

A educa o ambiental n o  , portanto, uma “forma” de educa o (uma “educa o para...”) entre in meras outras; n o   simplesmente uma “ferramenta” para a resolu o de problemas ou de gest o do meio ambiente. Trata-se de uma dimens o essencial da educa o fundamental que diz respeito a uma esfera de intera o que est  na base do desenvolvimento pessoal e social: a da rela o com o meio em que vivemos, com essa “casa vivida” compartilhada. A educa o ambiental visa induzir din micas sociais, de in cio na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e cr tica das realidades socioambientais e uma compreens o aut noma e criativa dos problemas que se apresentam e das solu oes poss veis para eles (SAUV , 2005, p. 317).

Sauv  (2005) salienta ainda que, como educadores para intervirmos no mundo, enquanto pesquisadores, ativistas, sociedade civil organizada, precisamos considerar as diversas facetas das rela oes com o Meio Ambiente, vinculadas   forma de como o concebemos. Para esta autora, existem diversas formas de compreendermos e de assimilarmos o conceito de Meio Ambiente, dentre elas, consideremos as concep oes descritas a seguir, no Quadro 3:

Quadro 3 - Concep oes sobre Meio Ambiente (SAUV , 2005)

CONCEP�O DE MEIO AMBIENTE	CONCEITO
Meio Ambiente - natureza (para apreciar, respeitar, preservar);	Na origem dos atuais problemas socioambientais existe essa lacuna fundamental entre o ser humano e a natureza, que � importante eliminar. � preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer � natureza, a esse fluxo de vida de que participamos. A educa�o ambiental leva-nos também a explorar os estreitos vínculos existentes entre identidade, cultura e natureza, e a tomar consciência de que, por meio da natureza, reencontramos parte de nossa própria identidade humana, de nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos.

Meio Ambiente recurso (para gerir, para repartir)	Não existe vida sem os ciclos de recursos de matéria e energia. A educação ambiental implica uma educação para a conservação e para o consumo responsável e para a solidariedade na repartição equitativa dentro de cada sociedade, entre as sociedades atuais e entre estas e as futuras. Trata-se de gerir sistemas de produção e de utilização dos recursos comuns, tanto quanto sistemas de tratamentos de resíduos e sobras.
Meio Ambiente - problema (para prevenir, para resolver)	Trata-se, inicialmente, de tomar consciência de que os problemas ambientais estão essencialmente associados a questões socioambientais ligadas a jogos de interesse e de poder, e a escolhas de valores. E de resto, a educação ambiental estimula o exercício da resolução de problemas reais e a concretização de projetos que visam preveni-los.
Meio Ambiente — sistema (para compreender, para decidir melhor)	Pode ser apreendido pelo exercício do pensamento sistêmico: mediante a análise dos componentes e das relações do Meio Ambiente como “eco-sócio-sistema” (...) Dentro de uma perspectiva sistêmica, a educação ambiental leva também a reconhecer os vínculos existentes entre aqui e alhures, entre o passado, o presente e o futuro, entre o local e o global, entre as esferas política, econômica e ambiental, entre os modos de vida, a saúde e o Meio Ambiente etc.
Meio Ambiente — lugar em que se vive (para conhecer, para aprimorar).	É o ambiente da vida cotidiana, na escola, em casa, no trabalho etc. Uma primeira etapa de educação ambiental consiste em explorar e redescobrir o lugar em que se vive, ou seja, o “aqui e agora” das realidades cotidianas, com um olhar renovado ao mesmo tempo apreciativo e crítico trata-se também de redefinir-se a si mesmo e de definir o próprio grupo social com respeito às relações que se mantêm com o lugar em que se vive. (...) Mediante essa exploração do meio e a concretização de tais projetos, a educação ambiental visa a desenvolver um sentimento de pertencer e a favorecer o enraizamento.
Meio Ambiente — biosfera (onde viver junto e a longo prazo)	Leva-nos a considerar a interdependência das realidades socioambientais em nível mundial, que James Lovelock nos induz a considerar como um macroorganismo (Gaia) em reequilíbrio constante. É o lugar da consciência planetária e até mesmo cósmica: a Terra como uma matriz de vida, esse jardim compartilhado que alimenta o universo simbólico de inúmeros povos indígenas.
O Meio Ambiente — projeto comunitário (em que se empenhar ativamente).	É um lugar de cooperação e de parceria para realizar as mudanças desejadas no seio de uma coletividade. É importante que se aprenda a viver e a trabalhar em conjunto, em “comunidades de aprendizagem e de prática”. O Meio Ambiente é um objeto compartilhado, essencialmente complexo: somente uma abordagem colaborativa favorece uma melhor compreensão e uma intervenção mais eficaz. É preciso que se aprenda a discutir, a escutar, a argumentar, a convencer, em suma, a comunicar-se eficazmente por meio de um diálogo entre saberes de diversos tipos — científicos, de experiência, tradicionais etc.

Fonte: SAUVÉ, 2005. Org.: Autora, 2023

Assim, para compreendermos a prática e o ideal de uma EA voltada para a construção de uma educação democrática e participativa, precisamos constantemente, utilizar da reflexão crítica sobre os aspectos políticos das realidades socioambientais latentes no nosso dia a dia (SAUVÉ, 2005). Porém, a autora não restringe a essas únicas concepções apontadas, existem outras ligadas ao território,

à paisagem etc., mas o que definirá essa relação será eminentemente contextual e culturalmente determinada pelos sujeitos que a reproduzem.

Dentre essas concepções, a autora nos leva a refletir sobre as diversas construções historicamente impostas para a sociedade, ora o Meio Ambiente é compreendido como uma parte segregada da vida humana, ora apresenta-se como a soma dos elementos de um sistema. Entendendo-se que os conceitos e as relações com o Meio Ambiente são construídos e culturalmente determinados por correntes e ideais filosóficos. Destarte, as concepções de Meio Ambiente apresentadas como sistema, lugar em que se vive, biosfera e projeto comunitário nos conduz à reflexão da interdependência, de fazer parte do todo, compreendendo as realidades socioambientais que existem em âmbito mundial. Segundo a autora, a vida não pode ser isolada, há dependências e interdependências, precisando de equilíbrio entre os organismos (SAUVÉ, 2005, p. 318).

Para iniciar o próximo subitem, consideramos necessário compreender qual a concepção que a “escola” tem sobre Meio Ambiente e sobre a Educação Ambiental. Acreditamos que o olhar socioambiental pode contribuir para a desconstrução do conhecimento tradicional, que compartimenta as disciplinas/áreas de conhecimento e segrega os conhecimentos. As escolas geralmente desenvolvem projetos de EA voltados para a preservação dos cursos d'água, a redução do consumismo e sobre as etapas do gerenciamento dos resíduos sólidos, voltados principalmente para a reciclagem, reutilização e disposição final.

As escolas, de uma forma bem generalista, utilizam-se da Educação Ambiental para minimizar e para buscar a resolução de conflitos ambientais, em âmbito local, interferências regionais ou nacionais, promovendo e multiplicando o discurso do desenvolvimento sustentável como solução para os problemas ambientais e sociais, não refletindo sobre a criação de um projeto de sociedade harmônica, onde as ações políticas e econômicas refletem no nosso cotidiano. Nota-se:

A concepção utilitarista da educação e a representação “recursista” do meio ambiente, adotada pela “educação para o desenvolvimento sustentável”, mostram-se nitidamente reducionistas com respeito a uma educação fundamental preocupada em otimizar a teia de relações entre as pessoas, o grupo social a que pertencem e o meio ambiente. A relação com o mundo não pode ficar limitada a uma dinâmica de “gestão de recursos”; as atividades humanas não podem ser interpretadas unicamente dentro do quadro de referência do “desenvolvimento”, utilizando exageradamente a linguagem da sustentabilidade (ou viabilidade, ou durabilidade) (SAUVÉ, 2005, p.318).

Assim, reproduzindo o discurso hegemônico, em que os projetos das escolas são construídos a partir de uma problemática apresentada à educação ou à comunidade escolar. Todavia, é necessário conceber como as escolas constroem suas representações, façamos as seguintes indagações: Quais problemas encontramos nas escolas, quais as representações dos estudantes e dos professores? O que e, quem influencia na construção das representações sociais?

2.6 MEIO AMBIENTE E REPRESENTAÇÕES

Consoante a Morin (2000, p. 36), para a Educação Ambiental faz-se necessário entender o contexto, mergulhar nas informações e entender o sentido da palavra, que necessita do texto e o texto necessita do contexto no qual apresenta. Desta forma, compreender as representações no espaço da pesquisa dará suporte para compreender as concepções dos educadores sobre Meio Ambiente (MA), projetos ambientais e conseqüentemente o que a sociedade vem multiplicando.

A Educação Ambiental Crítica concebe o estudo das partes e do todo, visando compreender a complexidade das relações socioambientais, fortalecendo a responsabilidade de cada um para posteriores ações conjuntas. Uma temática a ser analisada que é desenvolvida nas escolas como Educação Ambiental é a geração de resíduos sólidos. Este tema geralmente é concebido como problema ambiental que causa danos e por isso é de responsabilidade da EA achar soluções para o descarte e a escola tem o papel de formar e conscientizar os estudantes.

Todavia, Waldman (2010) assegura que a geração de resíduos é uma ação indissociável das atividades humanas, independentemente do tempo e do espaço. O autor relata que, desde os primórdios da humanidade, os materiais descartados pelo homem já necessitavam de atenção, porém a geração era pouco significativa e não causava danos visíveis a olhos nus.

O ser humano sempre extraiu da natureza grande quantidade de matéria prima, produzindo resíduos que são descartados no Meio Ambiente (FOLADORI, 1999). O ecossistema é regido pela dinâmica de receber e diluir os materiais descartados, porém a ação antrópica, que leva as pessoas a descartar os resíduos nos ambientes naturais, está sendo mais veloz do que a capacidade de decomposição e recuperação da natureza.

O comportamento da sociedade, segundo Grippi (2006), se caracteriza pela falta de informação. Este autor advoga que a preservação ambiental se concretizará

através da educação formal ou informal, capaz de moldar o indivíduo e alterar comportamentos e atitudes.

Com o advento tecnológico e dialogando com a ideia central de Grippi (2006), salientamos que o mundo vivencia, no século XXI, o excesso de informações, que nem sempre são transformadas em conhecimento. É tanta informação que terminam perdendo o sentido, a razão e a necessidade. Elas se constituem em conhecimento a partir da importância atribuída a elas, quando o sujeito abre a mente para compreender.

Todavia, o excesso de informações com o advento informacional não está condicionado a ambientes físicos, ele ultrapassa limites territoriais, formando representações sociais e coletivas. Nos dias atuais, não podemos afirmar que as representações se constituirão a partir das relações físicas e sociais, essas relações sociais perderam as barreiras dos espaços físicos, são concebidas da sua identidade coletiva.

Segundo Moscovici (2004), a Teoria das Representações Sociais estuda o sujeito como agente ativo no processo, ele representa ações da coletividade que são sentidas pelo Meio Ambiente e podem ser irreversíveis. Para este autor, as representações apresentam duas funções:

Elas **convencionam** os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma de dar uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as põem como um modelo de determinado tipo, distinto e compartilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Mesmo quando uma pessoa ou um objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser compreendido, nem decodificado. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um Sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura; Representações **são prescritivas**, isto é, elas se impõem sobre nós com irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (MOSCOVICI, 2004, p. 34).

Reigota (2002) aponta em seus estudos que o conceito de representação é introduzido a partir do século XX, entendendo que as representações são sociais e não individuais. A partir desta concepção, sobre as representações, é possível compreender a importância do conceito e como os ideais da coletividade transformam o pensamento e influenciam nas decisões tomadas pelos sujeitos individualmente. Desta forma, as representações individuais não mudam a coletividade, mas sim as

representações da coletividade, que podem ser influenciadas pelas questões religiosas, culturais ou políticas, mudam as representações individuais.

As representações sociais sobre o Meio Ambiente, conforme analisado por Reigota (2002) em seus estudos com professores sobre representação do Meio Ambiente, sinalizam que elas são compostas por componente científico, porém percorrem o senso comum, e algumas vezes consenso entre os mesmos. O autor percebeu uma unidade dentro do grupo estudado da corrente naturalista, em que o Meio Ambiente para eles é sinônimo de natureza, que pode ser dividida em dois grupos:

Cerca da metade dos professores representa o meio ambiente de maneira espacial, ou seja, ele corresponderia ao “lugar onde os seres vivos habitam”. O outro subgrupo, por sua vez, divide uma concepção de meio ambiente enquanto elementos circundantes (elementos bióticos e abióticos) ao homem, aqui entendido no seu aspecto biológico. (REIGOTA, 2002 p.74)

Tamaio (2000) pontua que a EA é um elemento essencial para modificar as relações socioambientais. Porém, o autor destaca que ela por si própria não é suficiente, mas uma ferramenta para mediação entre culturas, comportamentos e interesses de grupos sociais. Para resgatar as relações ambientais faz-se necessário vivenciar as práticas e conhecer variáveis da cultura de cada grupo social. Porém, conhecer as representações sociais contribuirá para o desenvolvimento da tese.

2.7 EDUCAÇÃO DO CAMPO EXIGE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Parafraseando Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (2021), a educação é um ato político e exige: consciência do inacabamento, comprometimento, rigorosidade metodológica, pesquisa, criticidade, estética, ética, corporificação das palavras, bom-senso, alegria, esperança, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, e enfatiza que a educação é ideológica e dialógica. De todos os apontamentos e ensinamentos do autor, a Educação Ambiental Crítica fornece suporte epistemológico para que a Educação do Campo possa ser dos sujeitos do campo e não somente uma extensão dos currículos urbanos ou a construção de currículos e propostas pedagógicas que não saem do papel.

A EA apresenta diversas especificidades que vão além das normativas preconizadas, precisando ser metodologicamente diferenciada. Freire (2021) ressalta que quem melhor discute os acontecimentos é quem os vivencia. Não se pode

entender a Educação no Campo, sem que haja dialogicidade com os sujeitos do campo.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela prática de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2021, p. 43).

Paulo Freire (1983) alerta para os equívocos de considerar o agrônomo extensionista, como educador. Em outro de seus escritos, “Extensão ou comunicação?”, o autor discute a assistência técnica, como um ato educativo. Para ele, o ato do extensionista não pode ser entendido, somente como o ato de estender as mãos de levar a informação, mas estender seus conhecimentos e técnicas, considerando o sujeito e seus conhecimentos do campo, para a transformação e a adequação.

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante ao seu mundo. Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. (FREIRE, 1983, p.13).

O processo de transmissão, entrega, doação de conhecimentos, difundidos na ação do extensionista, é comumente multiplicado no ambiente escolar. Se trata de uma cultura hegemônica de transferência, influenciada pelo sistema dominante. São conceitos e pré-conceitos naturalizados que transformam o ser humano em objeto, passível, no processo de formação e construção, não correspondendo o que fazer educativo libertador (FREIRE, 1983).

Assim, devemos considerar a luta dos movimentos dos grupos sociais, que não deixam 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.

3 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa estão amparados nos métodos quali quantitativo e fenomenológico, amparada na metodologia de investigação com o objetivo de conhecer a realidade, não apresentando dados meramente descritivos, mas, contextualizando a formação histórica, econômica, cultural e socioambiental dos assentamentos oriundos de projetos da Reforma Agrária e os reflexos na educação básica do campo ofertada aos estudantes do assentamento dos Indaiás I, II, III e IV.

O aporte teórico do estudo foi amparado em nomes que dialogam no campo da Educação Ambiental, da Educação do Campo e da Questão Agrária, dentre os quais: Paulo Freire, Enrique Leff, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Edgar Morin, Salette Kozel, Mauro Guimarães e outros que apresentam a complexidade da interação e da compreensão das relações socioambientais e educacionais.

Quanto ao método quali quantitativo, foi adotada uma técnica de produção de dados também denominada como observação de estudo, com a participação direta e indireta do pesquisador, com a finalidade de explorar, descrever, compreender, identificar e generalizar problemas e hipóteses (LAKATOS e MARCONI, 2011). Segundo os autores, o objetivo principal da metodologia qualitativa é a análise e interpretação dos aspectos detalhados, buscando observar os fatos locais, para a compreensão dos acontecimentos globais.

O método de abordagem da fenomenologia, criado por Husserl (1859-1938), busca compreender a consciência do sujeito através de suas expressões e de suas experiências que serão aplicadas no seu dia a dia. É o estudo do fenômeno e a consciência do sujeito (REALE, 1990)

Merleau-Ponty (1999) pontua que a fenomenologia está estritamente ligada ao fato, ao estudo do fenômeno e sua essência:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade (MERLEAU-PONTY, 1999, p.3).

Para Claval (1978, *apud* VARGAS, 2006), a abordagem com enfoque cultural ajuda o pesquisador a entender a complexidade do indivíduo, observando as variáveis

dos lugares, do espaço, do tempo e de suas experiências, compreendendo o sentido que cada ser humano dá à sua existência.

Consoante, Reigota (2002) admite que a imersão do pesquisador e conhecimento das diferentes representações são fundamentais para se buscar as soluções dos problemas ambientais. Faz-se necessário obter dados qualitativos que darão suporte para a pesquisa.

As representações sociais constituem-se resultados de representações de um grupo, da coletividade que, segundo Moscovici (1978), estão interrelacionadas com o sujeito e o objeto, dando origem aos acontecimentos sociais.

Com o objetivo de analisar a visão dos estudantes sobre o lugar de vivência, foi solicitado para que eles representassem o quintal de suas casas, através de desenhos livres (Mapas Mentais) visando o levantamento da representação de lugar. Esses mapas foram analisados a partir da Metodologia Kozel, que tem como finalidade:

Com o intuito de investigar como as pessoas constroem e decodificam signos relacionados ao espaço geográfico, surgiu a necessidade de criar mecanismos para alcançar tal desafio. É relevante considerar também que as pessoas agem em função de sentimentos e valores que referendam ações e comportamentos, cujos significados precisam ser desvelados, pois se constituem em mensagens. O grande desafio é a decodificação das mensagens e, conseqüentemente, desvelar os signos explícitos nos Mapas Mentais, aqui considerados enunciados. (KOZEL, 2007, p.59)

Desta forma, com o presente estudo, amparado nos métodos qualitativo e fenomenológico, com a visão e enfoque sociocultural, investigou-se o sujeito, suas interações, constituições e suas representações sociais, assim como os reflexos no sistema educacional, utilizando seguintes recursos metodológicos:

- Definição da área/sujeito de pesquisa: como área de pesquisa foram investigados os territórios dos assentados da Reforma Agrária que historicamente têm sido marginalizados por parte da sociedade. Inicialmente a população camponesa saiu de suas terras, tendo que migrar para a cidade em busca de sobrevivência, na atualidade as famílias camponesas, que lutam por Reforma Agrária, são pessoas que voltam para lidar com terra, mas não recebem apoio para a permanência no campo. A falta de infraestrutura e de políticas de permanência no campo refletem nas políticas públicas do sistema educacional, que na maioria das vezes são invisíveis na aplicação das políticas públicas. O recorte analítico foi realizado nos assentamentos rurais,

denominados Indaiás I, II, III e IV, no município de Aquidauana/MS, desde a sua constituição até os dias atuais.

- Pesquisa bibliográfica: o embasamento teórico e metodológico foi amparado em autores que dialogam sobre os temas: Reforma Agrária, Educação Ambiental, Educação do Campo, relações socioambientais, percepção ambiental, lugar, espaço e tempo. Foram utilizados como aporte teórico, publicações em livros, artigos, periódicos, jornais, revistas, legislações nacionais, estaduais e municipais, que possibilitaram a compreensão da temática apresentada. As legislações de âmbito nacional sobre a Educação Ambiental foram retiradas do site oficial do Senado Legislação Brasileira; as normativas estaduais e municipais, sobre a Educação e a Educação do Campo, foram levantada no diário oficial do município Aquidauana e no site do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.
- Observação da área de estudo: o trabalho de campo foi realizado junto aos Assentamentos Indaiás (I, II, III e IV), com levantamento dos aspectos históricos, socioeconômicos, socioambientais e socioeducacionais (políticas educacionais e dificuldades de implementação).
- Levantamento de dados: foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, direção escolar, lideranças dos Indaiás, alguns líderes dos movimentos sociais, que acompanharam o processo de acampamento, assentamento e escolarização até os dias atuais. Também foram realizadas entrevistas com representantes da Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural - AGRAER, da Secretaria Municipal de Assistência Social - SAS, Secretaria Municipal de Planejamento, Urbanismo e Obras Públicas - SEPLAN e da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, com o objetivo de coletar dados quantitativos, gerando a análise qualitativa.
- Produção de figuras/imagens: para contextualizar a localização, ocupação e a infraestrutura dos assentamentos Indaiás I, II, III e IV, criadas a partir das seguintes informações:

Imagem de satélite – CBERS4A_WPM21513820230520;
CBERS4A_WPM21513920230520 – SENSOR: CBERS4A_WPM_L4_DN –
Data: 2023-05-20.

Quadro 4 - Características e dado sobre a Imagem de Satélite

Características	Dado
Bandas Espectrais	P : 0,45 - 0,90 μm B1: 0,45 - 0,52 μm B2: 0,52 - 0,59 μm B3: 0,63 - 0,69 μm B4: 0,77 - 0,89 μm
Largura da Faixa Imageada	92 km
Resolução Espacial	2 m (pancromática) 8 m (multiespectral)
Visada Lateral de Espelho	Não
Taxa Bruta de Dados	1800.8 Mbps 450.2 Mbps
Câmera Multiespectral e Pancromática de Ampla Varredura (WPM)	

Composição colorida de bandas

Bandas 3, 4 e 2 de 8 metros de resolução espacial inseridas no Programa SPRING/INPE.

Gerada a imagem falsa cor e trabalhadas na transformação IHS

Com inserção da banda 0 (zero), pancromática de 2 metros.

TRANSFORMAÇÃO IHS < - > RGB DE IMAGENS

O controle dos equipamentos de visualização de imagens multiespectrais é feito através das componentes R, G e B que apresentam os seguintes significados:

LETRA	INGLÊS	PORTUGUÊS
R	Red	Vermelho
G	Green	Verde
B	Blue	Azul

Neste tópico, será abordada a técnica de transformação no espaço de cores ou, mais precisamente, a transformação IHS que apresentam os seguintes significados:

LETRA	INGLÊS	PORTUGUÊS
I	Intensity	Intensidade
H	Hue	Matiz
S	Saturation	Saturação

A transformação IHS consiste em projetar a informação de cores representadas no espaço Vermelho-Verde-Azul (RGB) para outro conjunto de eixos de medição de cores, no caso, o IHS para descrever a amplitude de possíveis variações na tonalidade das cores. O sistema IHS possui a vantagem de apresentar as cores de uma forma mais aproximada àquela utilizada pelo sistema de visão humano, pois os tons são descritos em termos de Intensidade, Matiz e Saturação que apresentam os seguintes significados:

LETRA	PORTUGUÊS	SIGNIFICADO
I	Intensidade	representa o brilho ou a energia total da imagem
H	Matiz	representa o comprimento de onda dominante da cor
S	Saturação	representa a pureza da cor

A transformação para o espaço IHS permite um maior controle individual sobre os componentes cromáticos (matiz) e acromáticos (saturação) da imagem.

Imagens elaboradas a partir do programa QGIS – A confecção de imagens foi realizada a partir da instalação do programa QGIS, que é um software de Sistema de Informações Geográficas (SIG) livre e gratuito na plataforma Windows, na versão em português. Foram utilizadas imagens de satélite de 3 de setembro de 2018, extraídas do software Google Earth® e processada no software QGIS versão 3.16 Hannover. Os shapefiles foram retirados do site do IBGE e as coordenadas geográficas de dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação (Mapas de Linha do Transporte Escolar) e da Secretaria Municipal de Planejamento, Urbanismo e Obras Públicas (Projeto INCRA - Indaiás I, II, III e IV).

- Interpretação das imagens: foram analisadas as imagens tendo como objetivo materializar o objeto de estudo e identificar a evolução no transcorrer do tempo, conforme a ocupação das áreas.
- Elaboração de quadros, tabelas e gráficos com os dados quantitativos que deram suporte à análise qualitativa.
- Análise dos dados: a partir do levantamento dos dados, eles foram analisados à luz dos diversos saberes e experiências, para a construção da tese.
- Tabulação dos dados: os dados foram agrupados e analisados, contribuindo para a construção de conceitos e construção da tese.

- Redação dos capítulos da tese com base no referencial teórico: após leituras e direcionamentos, foram organizados os capítulos da tese e, subsequentemente, a redação final e encaminhamento para a apreciação e aprovação da banca

4 CONSTITUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS INDAIÁS I, II, III E IV, NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA/MS

4.1 GÊNESE DOS ASSENTAMENTOS INDAIÁS

Criados em 28 de dezembro de 2007, através da Superintendência Regional/SR 16, do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), em Mato Grosso do Sul, os Assentamentos Indaiás I, II, III e IV estão localizados na porção sudeste do município de Aquidauana, em uma área de pouco mais de 6.700 hectares, com capacidade para assentar 253 famílias, compreendendo o único complexo de assentamento rural de Aquidauana. O sorteio dos lotes e o lançamento oficial dos assentamentos ocorreu bem posterior a sua criação, somente em 15 de dezembro de 2009 (INCRA, 2019).

De acordo com dados obtidos por meio da pesquisa de campo, os assentamentos se formaram a partir de forte demanda gerada por vários acampamentos instalados no município de Aquidauana e proximidades, dentre os quais: localizado nas margens da MS 450, na curva conhecida como “Curva da Morte”, situada entre a sede administrativa de Aquidauana e o Distrito de Camisão; na margens da MS 345, às margens da rodovia, denominado 13 de Outubro; Itamarati, Região do Cascalho, no Acogo, município de Anastácio; próximo ao Posto Corrente, nas margens da BR 262, também no município de Anastácio; 8 de Maio, nas margens BR 262, município de Miranda; e nas margens da BR 262, no município de Dois Irmãos do Buriti. No início do ano de 2007, esses acampamentos se organizaram e se estabeleceram em frente à antiga Fazenda Indaiá, sendo oficializado a criação dos assentamentos, em dezembro de 2007.

De acordo com Cerdeira (2020, p.97), os acampados buscavam a desapropriação da antiga Fazenda Indaiá, para a Reforma Agrária, pois os proprietários da fazenda possuíam dívidas com a União e a propriedade não cumpria a função social, estando sem produção econômica e abandonada. A Fazenda Indaiá pertencia a herdeiros (quatro irmãos, filhos dos antigos proprietários) que possuíam outras terras, que não tiveram intenção de desenvolverem atividades produtivas na Fazenda Indaiá.

No período em que a referida fazenda estava com produção, as principais atividades eram a pecuária e o plantio de arroz e milho, principalmente nas áreas que atualmente compreendem os Assentamentos Indaiás III e IV. A Antiga Sede da

Fazenda Indaiá ficou nas terras pertencentes ao Assentamento Indaiá IV, onde há edificações que permanecem sem uso até os dias atuais. (Figura 1)

Figura 1 - Sede da antiga Fazenda Indaiá



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2023

Nas proximidades da residência, na sede da Fazenda, há outra edificação onde funcionam as máquinas de processamento de arroz. Sendo uma importante atividade econômica da Fazenda, no período em que era produzido e manufaturado arroz de sequeiro (FIGURA 2).

Figura 2 - Máquinas de processamento de Arroz - Sede da antiga Fazenda Indaiá

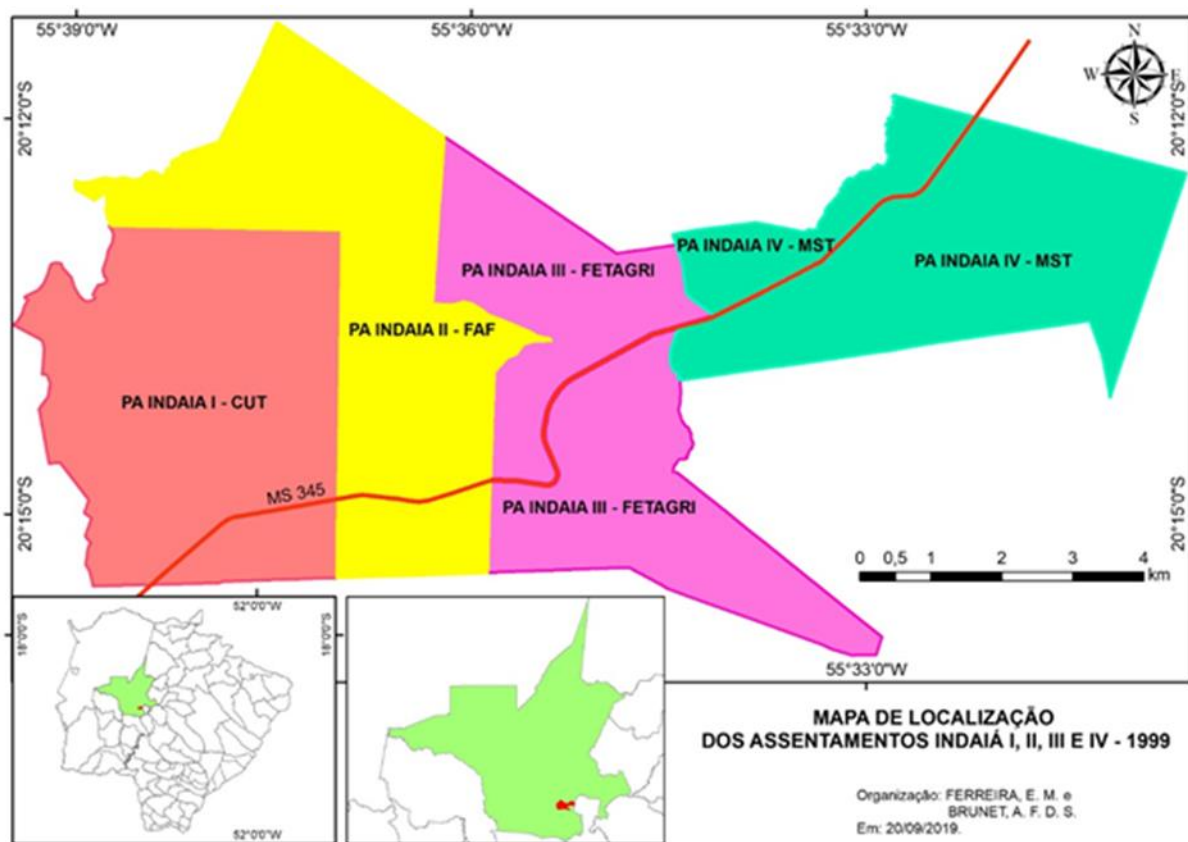


Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2023

Durante o período de acampamento, as famílias recebiam cestas básicas dos governos Estadual e Federal, com cadastros realizados e acompanhados pelo INCRA. Para a efetivação das negociações, dentro dos acampamentos havia representantes das federações, lideranças que representavam os acampados junto às negociações com o Governo Federal e com órgãos envolvidos, para a desapropriação da fazenda.

O complexo dos assentamentos Indaiás (Figura 3) foi criado com a participação de quatro movimentos sociais (Central Única dos Trabalhadores/CUT – Indaiá I, Federação dos Agricultores Familiares/FAF – Indaiá II, Federação dos Trabalhadores da Agricultura/FETAGRI – Indaiá III e Movimento Sem Terra/MST – Indaiá IV) que registram a importante participação dos grupos sociais organizados, na luta por garantir os direitos à terra.

Figura 3 - Identificação e localização dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV



Dividido em quatro assentamentos, em: I, II, III e IV, de acordo com a Tabela 1, - Divisão de lotes e área dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV, o complexo dos Indaiás ocupam uma área territorial de mais de 6.750,25 ha, sendo destinado,

segundo o INCRA (2019), 20% do total das terras, para as Áreas de Preservação Ambiental e de Reserva Legal.

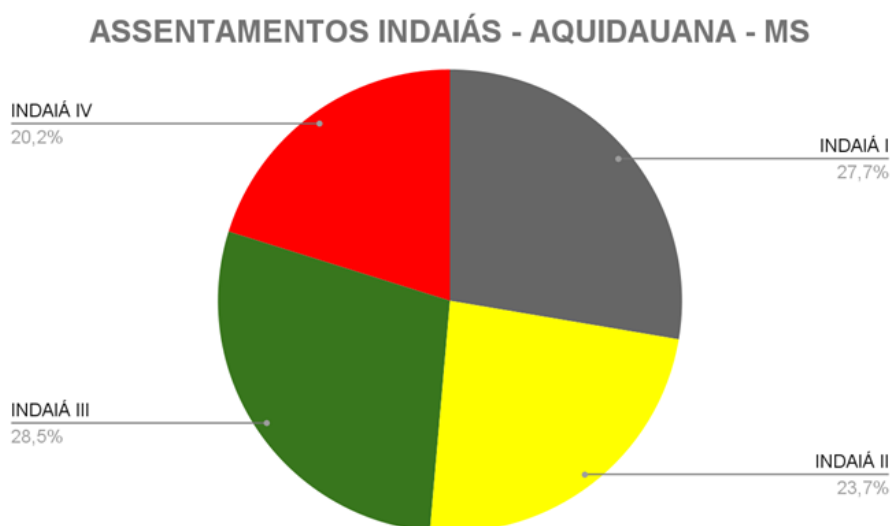
Tabela 1 - Divisão de lotes e área dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV

Ord.	Assentamento	Quantidade de Lotes	Tamanho Total (ha)
01	Indaiá I - CUT	70	1.804,7021
02	Indaiá II - FAF	60	1.674,3778
03	Indaiá III - FETAGRI	72	1.635,0456
04	Indaiá IV - MST	51	1.636,1332
TOTAL		253	6.750,2587

Fonte: INCRA, 2019 - Org.: Autora, 2021

Consoante ao Gráfico 1, Divisão da Fazenda Indaiá nos Assentamentos Indaiás, observa-se que do todo da fazenda, os assentamentos estão divididos em: Indaiá I, corresponde a 27,7%; o Indaiá II compreende 23,7% ; Indaiá III, abrange a 28,5% e o Indaiá IV, compreende a 20,2% da propriedade. Observa-se no Gráfico 1 uma pequena margem de erro, por aproximação, da soma das partes, totalizando 100,1 (cem inteiros e um décimo por cento).

Gráfico 1 - Divisão da Fazenda Indaiá nos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV



Fonte: INCRA, 2019 - Org.: Autora, 2021

Foram cadastradas, segundo dados coletados no site do INCRA (2019), trezentos e dezessete famílias de 2007 a 2010 e, no ano de 2009, por meio de sorteio, foram beneficiadas com a Reforma Agrária nesse projeto, 243 famílias, tendo como titular do lote 177 mulheres e 66 homens.

De acordo com dados coletados no site do INCRA (2019), todas as pessoas interessadas poderiam concorrer para receber um lote da Reforma Agrária, porém havia prioridades a serem seguidas, tendo preferência: o indivíduo desapropriado; o trabalhador rural no imóvel desapropriado na data da vistoria de classificação; o trabalhador rural desentrosado de outra área, em virtude de ações de interesse público, localizada no mesmo município do assentamento para a qual se destina a seleção; o trabalhador rural sem-terra em situação de vulnerabilidade social inscrito no CadÚnico; o trabalhador rural vítima de trabalho análogo à escravidão; a quem trabalhe como posseiro, assalariado, parceiro ou arrendatário em outros imóveis rurais; e ao ocupante de área inferior a fração mínima de parcelamento.

Após a verificação das preferências foram seguidos critérios de avaliação para a classificação, como: tamanho da família e força de trabalho; tempo de residência no município; unidade familiar chefiada por mulher; família ou indivíduo integrante de acampamento; filhos que residam no mesmo projeto dos pais assentados; famílias de trabalhadores rurais agregadas; tempo na atividade agrária; e renda familiar mensal declarada no CadÚnico (INCRA, 2019).

A seleção considerou o item “unidade chefiada por mulheres”, sendo uma política divulgada pelo INCRA e pelos movimentos sociais junto às famílias, que as mulheres teriam prioridade nos sorteios dos lotes, sendo a maioria consolidada. A partir do início do ano de 2010 as famílias ocuparam os seus lotes, definidos por sorteios.

A Figuras 4 e Gráfico 2, representa o Projeto Indaiá I, Área Geral, organizadas a partir de dados levantados no INCRA e na SEPLAN (Secretaria Municipal de Planejamento, Urbanismo e Obras Públicas do Município de Aquidauana), apresentando os espaços destinados para cada área. Para a Área dos Lotes no Indaiá I, ficaram destinados 768,8766 hectares; para a Área de Reserva Legal (20%), 360,9404 hectares; para a Área de Reserva Remanescente, 548,9999 hectares; para a Área do Núcleo Urbano, 3,9142 hectares; para a Área de Preservação Permanente, 86,4679 hectares; e para a Área de Estrada, 35,5031 hectares, perfazendo 1.804,7021 hectares.

Figura 4 - Projeto Indaiá I – Área Geral

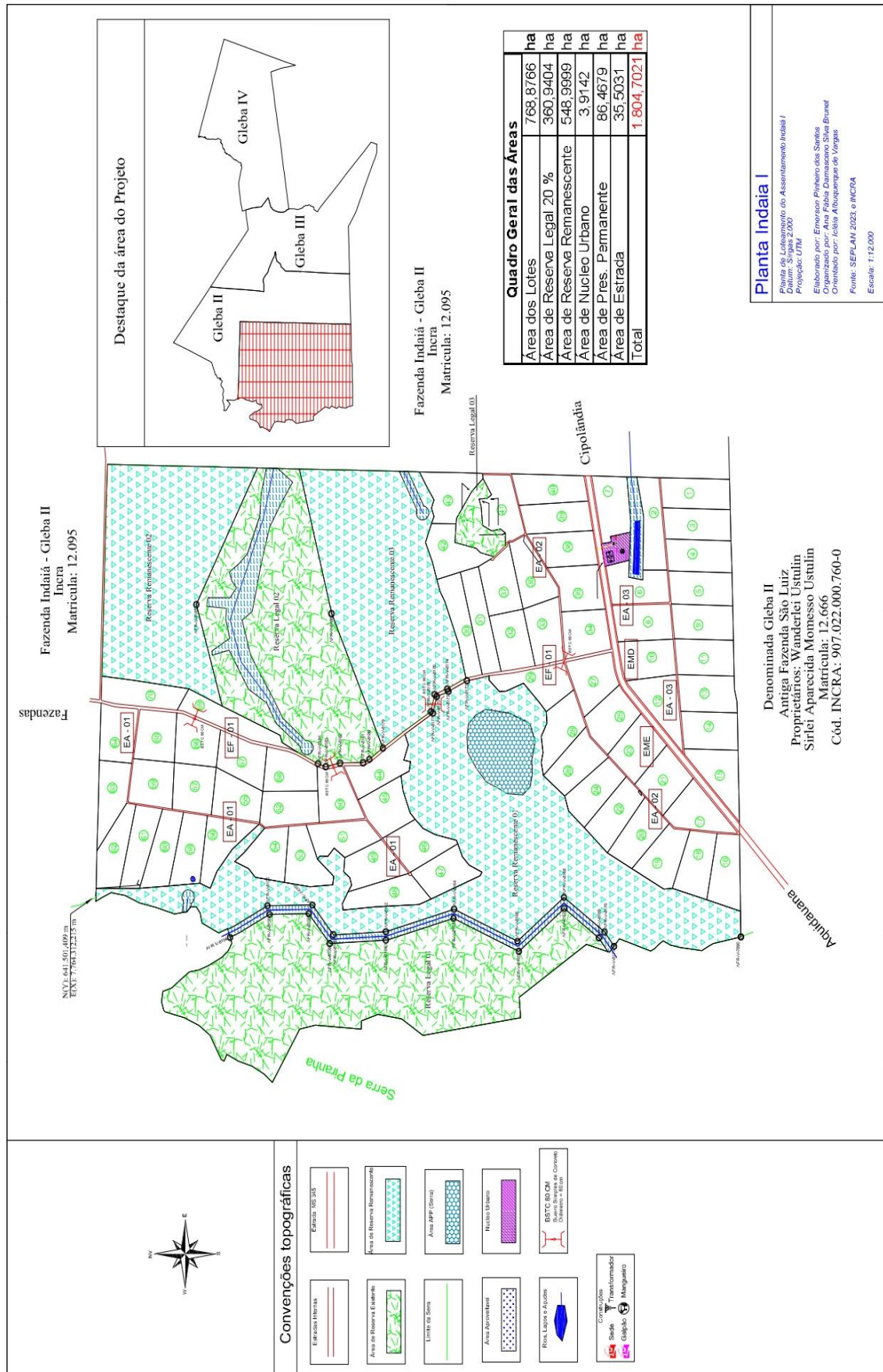
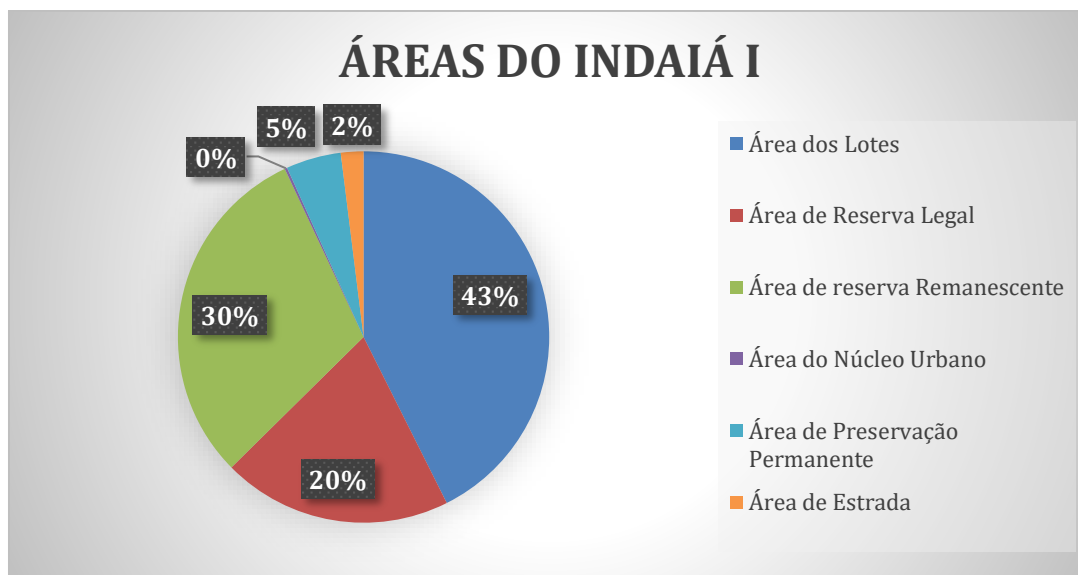


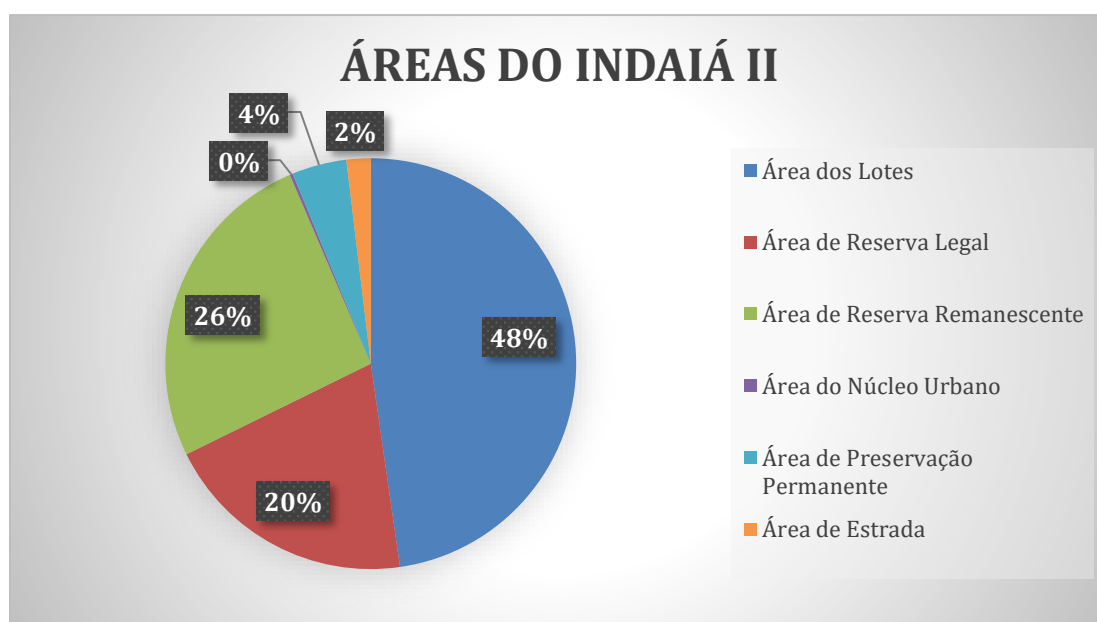
Gráfico 2 - Áreas do Indaiá I



Fonte: SEPLAN E INCRA, 2023 - Org.: Autora, 2023

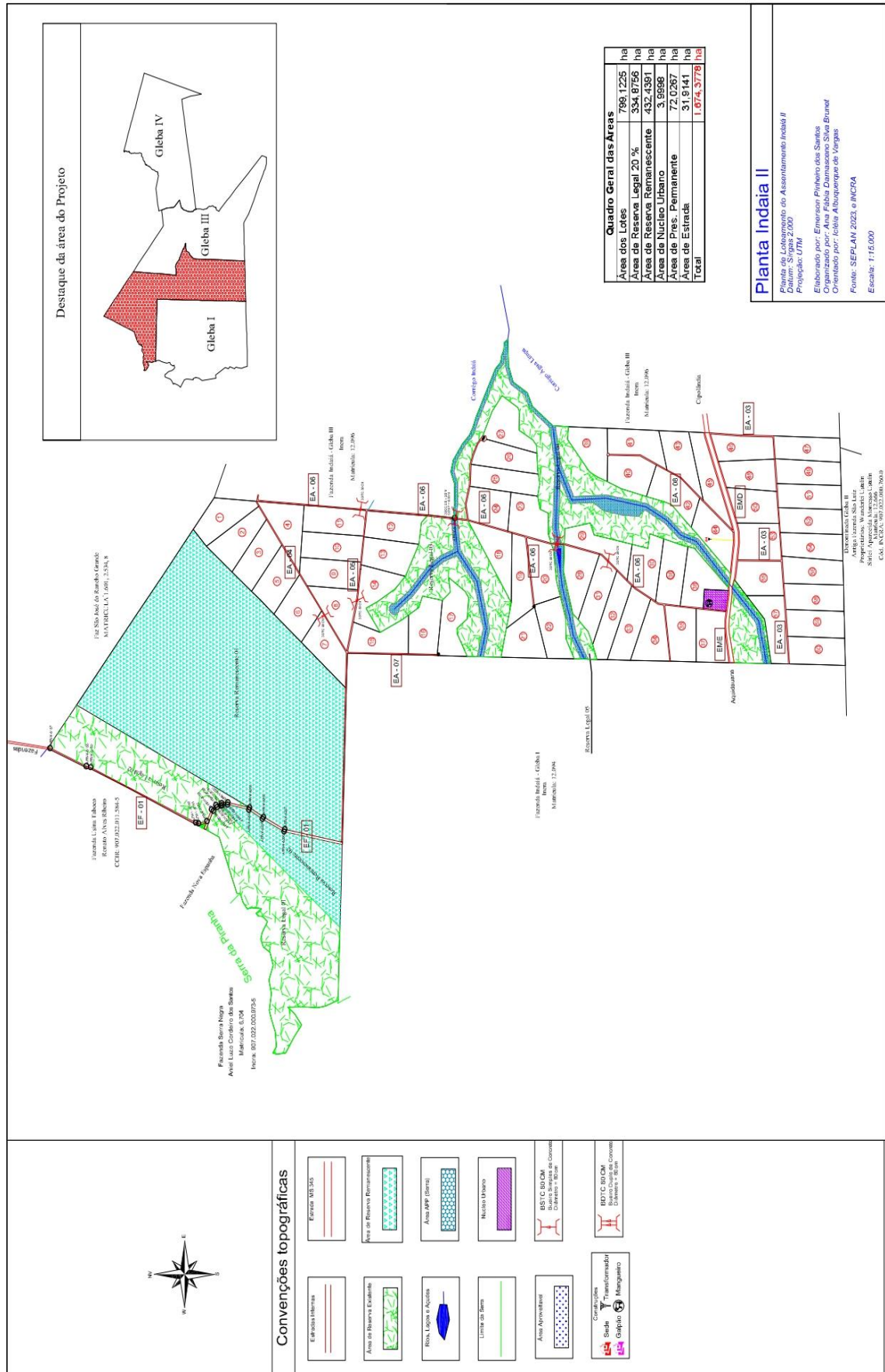
A Área do Indaiá II, (Figura 5) totaliza 1.674,3778 hectares, sendo subdivido em: Área dos Lotes compreende 799,1225 hectares; Área de Reserva Legal (20%), 334,8756 hectares; Área de Reserva Remanescente, 432,4391 hectares; Área do Núcleo Urbano, 3,9998 hectares; Área de Preservação Permanente, 72,0267 hectares; e Área de Estrada, 31,9141 hectares (GRÁFICO 3). Na região do Indaiá II são banhados pelos Córregos Indaiás e Água Limpa e ao noroeste faz divisa com a Serra da Piranha.

Gráfico 3 - Áreas do Indaiá II



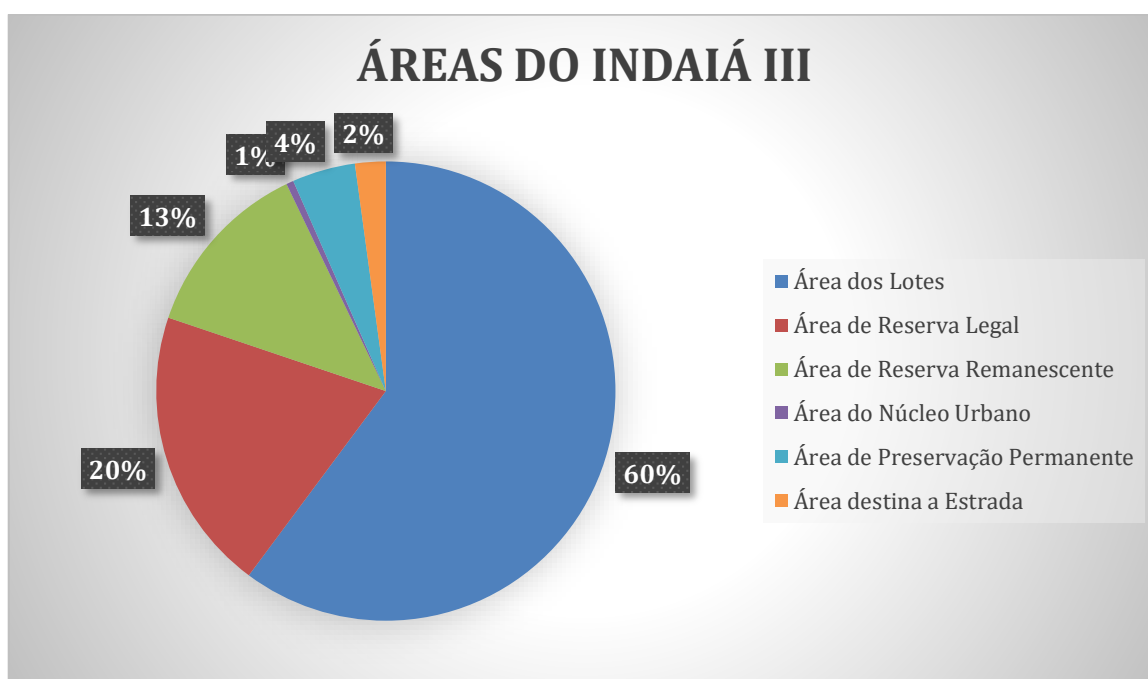
Fonte: SEPLAN E INCRA, 2023 - Org.: Autora, 2023

Figura 5 - Projeto Indaiá II – Área Geral



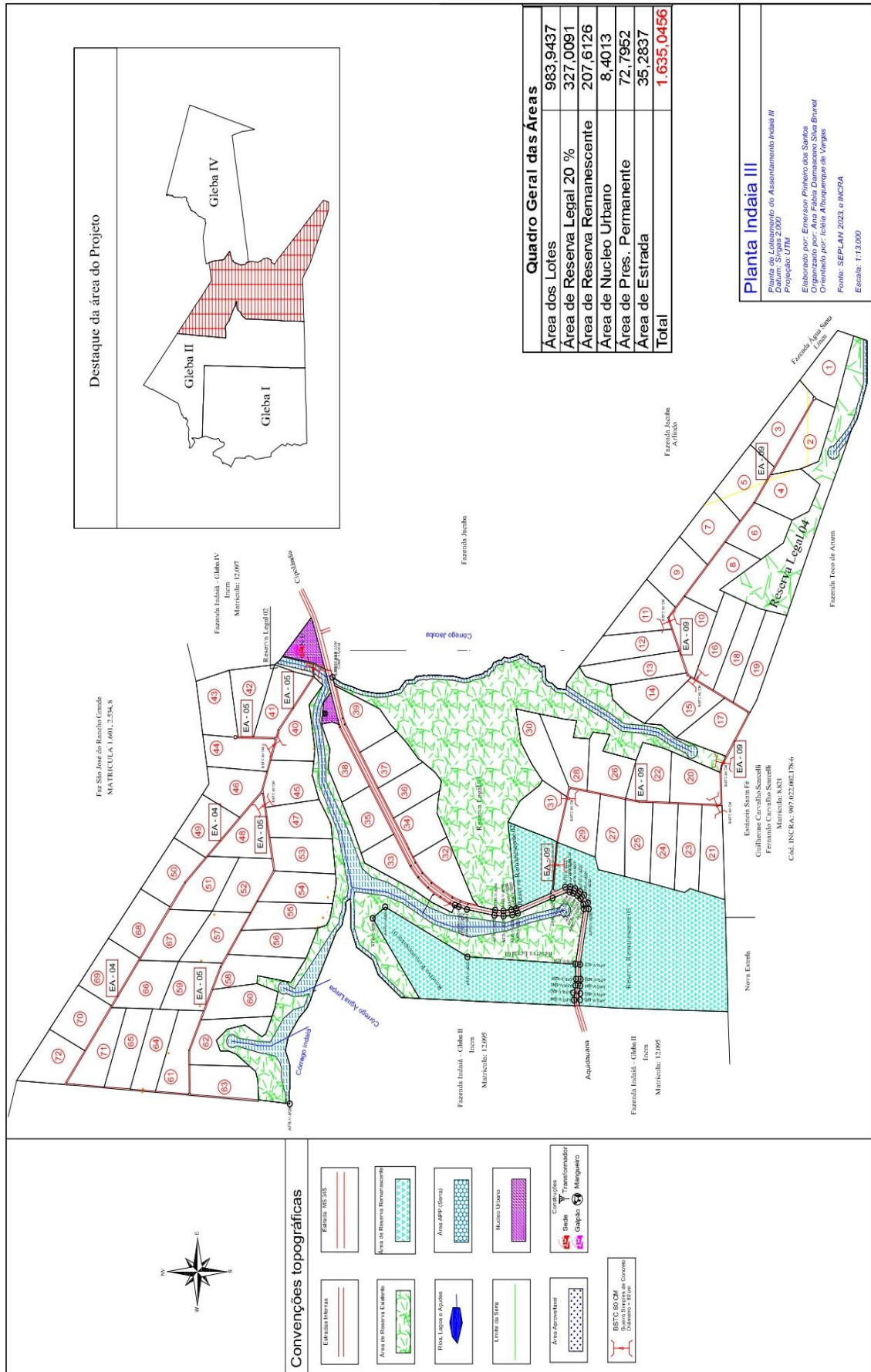
Consoante detalhamento da Figura 6, o Assentamento Indaiá III, com 72 lotes, compreende uma área total de 1.635,0456 hectares, sendo dividida em: 983,9437 hectares para a Área dos Lotes; 327,0091 hectares para a Área de Reserva Legal; 207,6126 hectare para a Área de Reserva Remanescente; 8,4013 hectares para a Área do Núcleo Urbano; 72,7952 hectares para a Área de Preservação Permanente; e 35,2837 para a Área destinada à Estrada. Corroborando com o detalhamento da figura o Gráfico 4, apresenta a divisão em porcentagem.

Gráfico 4 - Áreas do Indaiá III



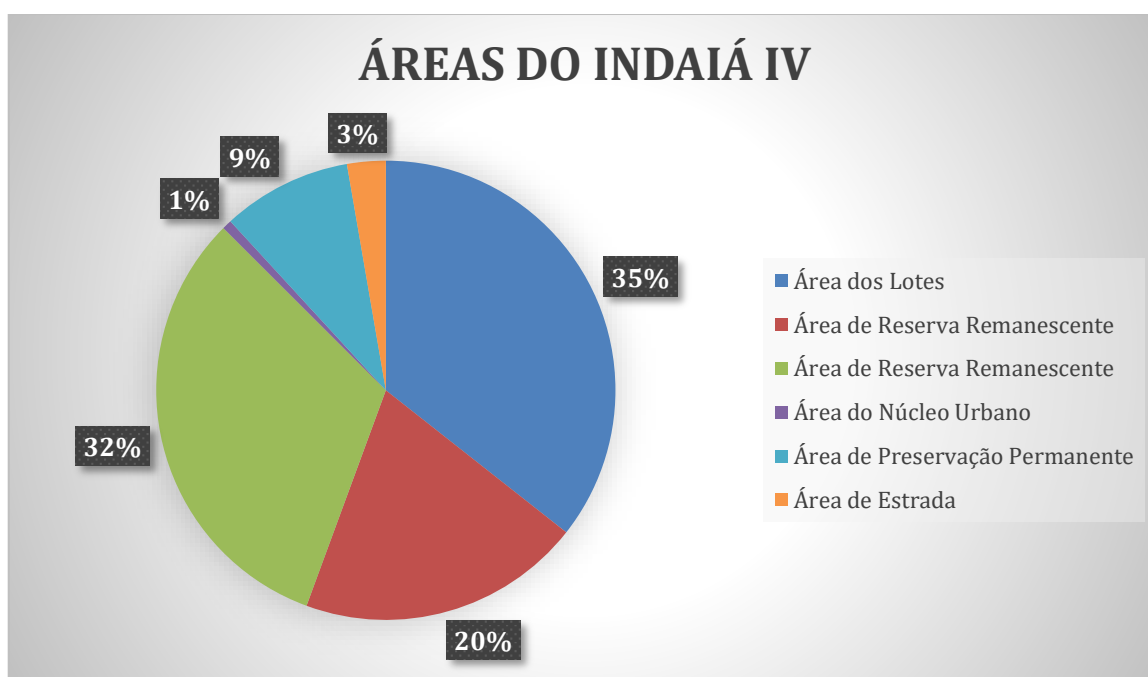
Fonte: SEPLAN E INCRA, 2023 - Org.: Autora, 2023

Figura 6 - Projeto Indaiá III – Área Geral



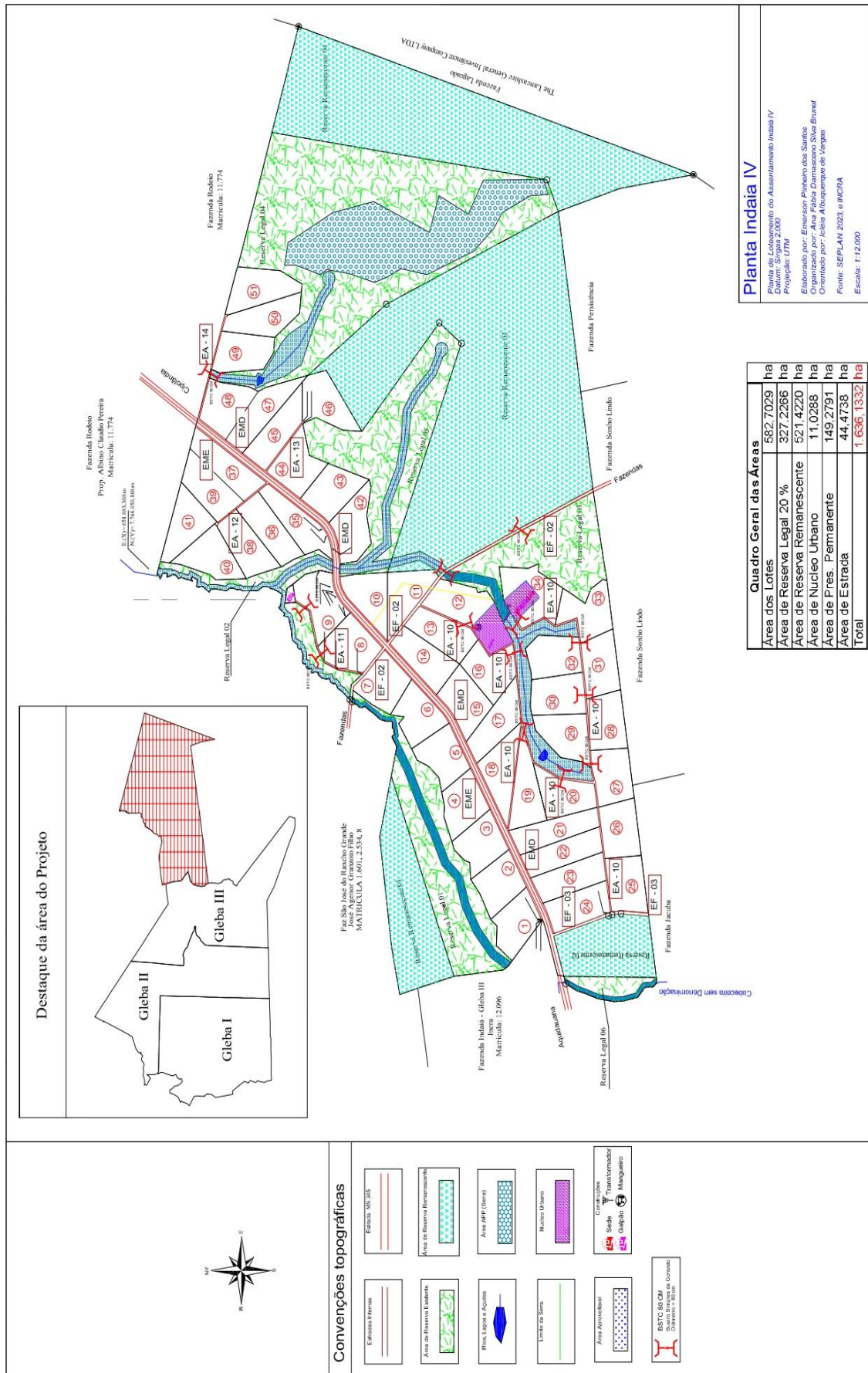
Na Figura 7 identificamos as áreas divididas no Assentamento Indaiá IV, que compreende 51 lotes, em um território de 1636,1332 hectares. Para as Área dos Lotes foi destinados 582,7029 hectares; para a área de Reserva Legal, 327,2226 hectares; para a Área de Reserva Remanescente, 521,4220 hectares; para a Área do Núcleo Urbano, 11,0288 hectares; para a Área de Preservação Permanente, 149,2791 hectares; e para a Área de Estrada, 44,4738 hectares. A antiga sede na Fazenda Indaiá fica localizado nesse assentamento, onde é também a área do Núcleo Urbano. O Gráfico 5, a seguir apresenta a divisão em porcentagem das áreas do Assentamento Indaiá IV.

Gráfico 5 - Áreas do Indaiá IV



Fonte: SEPLAN E INCRA, 2023 - Org.: Autora, 2023

Figura 7 - Projeto Indaiá IV – Área Geral



BSTC BUCAM
Diretor de Engenharia

Durante visita técnica à Secretaria Municipal de Planejamento, Urbanismo e Obras Públicas do Município de Aquidauana (SEPLAN), foram levantados dados do INCRA, ano de 2019, referente ao Projeto Indaiá MST - Gleba: Indaiá IV, sobre a área da sede da Fazenda Indaiá e sua ocupação. Esta área compreende 11,02 ha e não entrou no sorteio dos lotes. Ela ficou destinada para a implantação de escolas, igrejas, centros e serviços comunitários, denominada Área de Núcleo Urbano, pertencente ao Indaiá IV (SEPLAN, 2019). A casa principal (Figura 8), não é utilizada, mas permanece limpa e cuidada por uma família que vive aos fundos, desde o ano de 2012. Como não havia participado do processo de acampamento, esta família não foi beneficiada pelo sorteio dos lotes. A base da renda desta família tem sido o plantio e comercialização de mandioca, pimenta e uma pequena criação de gado de leite para subsistência. A família aguarda receber um lote, porém tem ciência que estão ali provisoriamente, pois se trata de um espaço comunitário, embora afirmem possuir autorização para permanecer vivendo nesse espaço.

Figura 8 - Sede da Fazenda Indaiá



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2023

De acordo com a SEPLAN, em visita em 2019, pudemos confirmar que quando criados, em todos os projetos de Assentamento Indaiá I, II, III e IV, já era previsto dentro de sua estrutura, um quadro geral das áreas, contemplando: áreas dos lotes, áreas de reserva legal (20%), áreas de reserva remanescente, áreas de núcleo urbano, áreas de preservação permanente e áreas destinadas às estradas, a saber:

Tabela 2 - Quadro Geral de Áreas dos Assentamentos

Descrição da área (ha)	Indaiá I	Indaiá II	Indaiá III	Indaiá IV
Áreas dos Lotes	768,8766	799,1225	983,9437	582,7029
Área de Reserva Legal 20%	360,9404	334,8756	327,0091	327,2266
Área de Reserva Remanescente	548,9999	432,4391	207,6127	521,4220
Área de Núcleo Urbano	3,9142	3,9998	8,4013	11,0288
Área de Preservação Permanente	86,4679	72,0267	72,7952	149,2791
Área de Estrada	35,5031	31,9141	35,2837	44,44738
ÁREA TOTAL	1.804,7021	1.674,3778	1.635,0456	1.636,1332

Fonte: INCRA, 2019 - Org.: Autora, 2023

Dentre as áreas observadas (Tabela 2), nota-se que a maior extensão territorial dos lotes se encontra para o Indaiá III, com mais de 983,94 ha. Para as áreas destinadas às Reservas Legais (20%), elas seguem uma distribuição proporcional, entre 327,00 ha e 360,94 ha. A maior área de Preservação Permanente está localizada no Indaiá IV, perfazendo 149,27 ha.

Um dado relevante a ser apontado na observação sobre a distribuição das áreas, considerando os Indaiás quatro assentamentos distintos, organizados com a participação dos movimentos sociais CUT, FAF. FETAGRI e MST, todos detêm uma área específica para a criação do Núcleo Urbano, local comunitário, pertencente a todos para o desenvolvimento de atividades sociais, educacionais, culturais e religiosas.

Nas figuras a seguir, observamos como estão organizados os espaços nos assentamentos destinados ao Núcleo Urbano:

Figura 9 - Área destinada ao Núcleo Urbano do Assentamento Indaiá I



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2023

A área destinada para o Núcleo Urbano do Assentamento Indaiá I (FIGURA 9) compreende aproximadamente 3,99 ha, estando localizada à direita das margens da MS 345, no sentido de sede de Aquidauana ao Distrito de Cipolândia. É uma área em que pode ser usado o pasto e as terras de forma coletiva pelos moradores do Indaiá I. Recentemente, em 2018, iniciou-se a construção de uma igreja católica.

Figura 10 - Área destinada ao Núcleo Urbano do Assentamento Indaiá II



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2023

No Assentamento Indaiá II, para a área destinada à criação do Núcleo Urbano (FIGURA 10), foram reservados 3,99 ha, estando localizada em frente à MS 345, à esquerda do percurso da sede de Aquidauana ao Distrito de Cipoândia. Nesse espaço não há a placa de identificação, existe apenas um mangueiro que pode ser utilizado para o manejo de gado, de forma coletiva, pelos moradores do Assentamento Indaiá II.

A área destinada ao Núcleo Urbano (FIGURA 11), no Assentamento Indaiá III, está localizada à esquerda da estrada MS 345, sentido sede de Aquidauana ao Distrito de Cipoândia, compreendendo 8,40 ha, prevista para sediar atividades comunitárias do assentamento. Em 2018, mesma época em que foi dado início às obras da Igreja Católica do Indaiá II, foi construída outra Igreja Católica no Indaiá III.

Figura 11 - Área para Construção do Núcleo Urbano do Assentamento Indaiá III



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2018

Nessa mesma área (FIGURA 11), até o ano de 2022, funcionavam os serviços de saúde para a população dos quatro assentamentos, com atendimento de um médico clínico geral e uma enfermeira. Todavia, no ano de 2023 foi dado início à reforma total do prédio da unidade de saúde, sendo que as demandas de saúde dos quatro assentamentos foram direcionadas para o Distrito de Cipoândia.

Figura 12 - Área destinada ao Núcleo Urbano do Assentamento Indaiá IV



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2023

Para o Assentamento Indaiá IV ficou reservada a sede da antiga Fazenda Indaiá (FIGURA 12), localizada entre os lotes 12,13, 16, 32, 33 e 34, representando a maior área destinada aos núcleos urbanos dos quatro assentamentos, equivalente a 11,02 ha. Atualmente, na sede da antiga fazenda encontra-se instalado um casal que cuida da limpeza do espaço físico, planta e cria gado para a comercialização de leite e queijo. Outros moradores dos Assentamentos Indaiás IV também utilizam as terras de forma coletiva para o plantio de cana, capim, mandioca, abacaxi, etc.

Todavia, além dos espaços destinados à implantação de núcleos urbanos, foram construídas pelos programas federais, ao longo desses quinze anos (2007-2023), residências para os assentados enquadrados no perfil do Programa Minha Casa, Minha Vida.

Figura 13 - Casas do Programa do Governo Federal

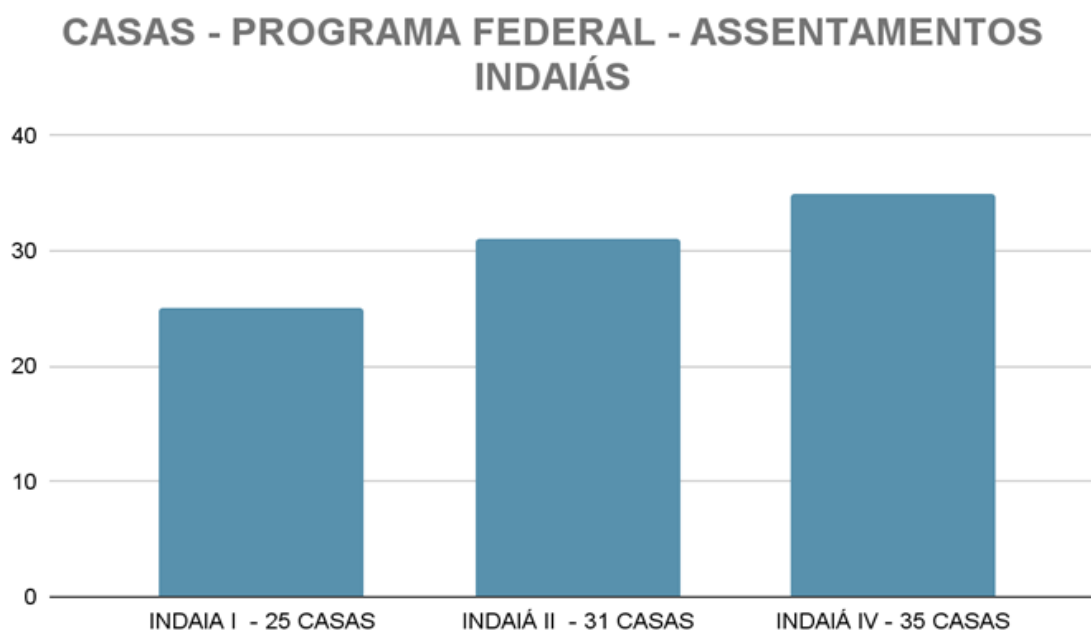


Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2021

Na Figura 13 observamos o modelo das casas subsidiadas pelo Programa Minha Casa, Minha Vida, do Governo Federal, que contemplou 91 (noventa e uma) famílias dos Indaiás I, II e IV. Cada unidade residencial é composta por um banheiro, dois quartos, sala e cozinha. Essas casas foram financiadas após o estabelecimento nos lotes. Porém, a maioria dos assentados, em especial do Indaiá III, não foram contemplados por esse programa, mesmo já se passando mais de uma década após o sorteio. A principal justificativa é que parte dos assentados não se enquadra nas exigências do referido programa, destinado estritamente à construção da primeira moradia.

Dentre as casas financiadas, 25 (vinte e cinco) foram para o Indaiá I, 31 (trinta e um) para o Indaiá II e 35 (trinta e cinco) para o Indaiá IV, totalizando 91 (noventa e uma) residências - (Gráfico 6). Todavia foram 243 (duzentos e quarenta e três) lotes assentados, ficando sem o financiamento de moradia 152 (cento e cinquenta e duas) famílias.

Gráfico 6 - Casas do Programa do Governo Federal



Fonte: Autora, 2021

O abastecimento de água encanada para os assentamentos ainda enfrenta problemas de ordem estrutural. Em alguns lotes a água é captada por gravidade diretamente do Córrego Indaiá, em outros foram perfurados poços artesianos, que chegam a medir até 120 metros de profundidade, principalmente no Indaiá I, onde o solo é mais rochoso. Ocorre também a utilização compartilhada de poços, em que os assentados utilizam-se do mesmo poço e dividem as despesas. Dentro das políticas do projeto já havia previsão de água encanada, tanto é que existe a canalização e a perfuração de alguns poços, porém, as escavações dos poços, realizadas pela empresa terceirizada, não chegou a atingir o nível da água, para atender as famílias e empresa abandonou a obra.

Outro serviço essencial para os assentamentos é o serviço de atendimento à saúde. Até o ano de 2022 a unidade de saúde dos Indaiás funcionava na edificação existente na antiga Fazenda que servia de Retiro. Hoje encontra-se em reforma, sendo que os serviços de saúde para população dos assentados estão sendo oferecido na unidade do Distrito de Cipolândia.

Figura 14 - Posto de Saúde - Indaiá III - Ano de 2021



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2021

Os serviços de saúde foram implantados em um prédio, pertencente à área destinada ao Núcleo Urbano do Assentamento Indaiá III (Figura 14), já existente na antiga fazenda, que servia de retiro para os trabalhadores do campo. A Unidade de Saúde era responsável por todos os assentamentos Indaiás I, II, III e IV, com atendimento uma vez por semana, realizado por uma enfermeira e por um médico clínico geral. Cada assentamento possui um agente de saúde, morador do próprio assentamento, que realiza as visitas e o agendamento prévio. As especialidades são encaminhadas para a sede do município de Aquidauana/MS, ou, quando mais grave, para a capital do estado, Campo Grande.

A busca por contextualização dos aspectos sociais, econômicos e estruturais dos quatro assentamentos Indaiás, objetiva entender a dinâmica da reforma agrária que incide diretamente na estrutura da educação, seja na educação formal ou informal. Quando procuramos responder aos questionamentos sobre as causas dos assentados não permanecerem em seus lotes, pois alguns “vendem”, repassam para outras pessoas, as respostas não podem ser únicas, haja vista a complexidade que envolve inúmeras situações que precisam ser analisadas. As primeiras a serem apontadas nesta caracterização estão relacionadas ao absenteísmo do poder público na efetivação das políticas. Como se manter no assentamento “*sem casa*”, sem água, sem escola, com atendimento limitado de saúde e, necessariamente, sem condução

para locomoção e escoamento dos serviços? Diante desse cenário, é possível afirmar que não foi realizada a Reforma Agrária, apenas parte dela, somente a distribuição de terras. A manutenção do assentado, que supostamente buscaria o seu sustento da terra, não é possível sem o atendimento de suas necessidades básicas.

Mesmo diante dessa situação, os assentamentos apresentam uma produção de pequena escala de produtos comercializados para a sua subsistência. Os assentamentos são conhecidos pela produção do abacaxi do Indaiá, um produto de fácil comercialização, avaliado como doce e com pouca acidez, conforme se verifica na Figura 15.

Figura 15 - Plantio de Abacaxi



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2021

Dentre as atividades comumente desenvolvidas pelos trabalhadores do campo (assentados) identificamos as hortas (Figura 16), com o plantio de alface, cheiro verde, couve e outras hortaliças. Há também outros produtos comercializados, como: abacaxi, mandioca, maxixe, abóbora, melancia, limão, laranja, manga, banana, pequi, mamão, leite e queijo, que são vendidos na cidade de Aquidauana, em pontos estratégicos, nas ruas de maior fluxo, em bancadas móveis. Alguns produtores entregam seus produtos em mercados e, no caso do abacaxi, é comercializado até para fora do município.

Figura 16 - Produção de Verduras, Hortas e Plantas Medicinais



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2023

Em 2020, havia uma grande expectativa de comercialização com as escolas das redes municipais e estaduais, através da Chamada Pública, com a venda de gêneros alimentícios da agricultura familiar com pagamentos oriundos dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A Lei n. 11.947 de 16 de junho de 2009 determina a aquisição de, no mínimo 30% (trinta por cento) do valor repassado do PNAE para a compra diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas, sendo possível a dispensa de licitação e se realizando por Chamada Pública, processo com menor burocracia (BRASIL, 2009).

Todavia, as escolas suspenderam as aulas presenciais no ano de 2020, em virtude da Pandemia do Covid-19, o que causou muitas incertezas e poucas ações concretas foram realizadas, impossibilitando a distribuição de alimentação escolar e consequentemente a compra desses produtos da agricultura familiar. Nesse período, os produtos planejados para venda nas escolas tiveram que seguir outro destino, a venda ambulante na cidade, e alguns como são perecíveis tiveram que ser doados, e até mesmo serviram de alimentos para os animais.

Dentro das atividades econômicas identificamos também a comercialização de leite e queijo, produtos derivados da pecuária leiteira. Em um dos lotes a proprietária aguarda o Fomento Mulher, programa do governo federal, para construir a sua

queijaria, solicitado logo após a aprovação da normativa, no ano de 2018. O Programa Fomento à Mulher é uma política prevista no Decreto n. 9.424, de 26 de junho de 2018, que dispõe sobre a concessão de créditos de instalação de projetos de assentamentos aos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária. Esse programa promove a implementação de projeto produtivo, no qual a mulher é a responsável e titular do lote, o valor de financiamento é de até cinco mil reais, em operação única.

Os proprietários de lotes que não conseguem investir para a sua sobrevivência buscam alternativas para não se desfazerem de suas terras, muitas das vezes arrendando/cedendo seus pastos para vizinhos que cultivam a pecuária bovina e/ou ovina (Figura 17 e 18).

Figura 17 - Pastos com criação de rebanho



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2021

Figura 18 - Pastos com criação de gado bovino



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2021

As necessidades de serviços para atender às demandas econômicas dos assentados propiciaram a geração de outras atividades econômicas, como a borracharia, contida na imagem (Figura 19), estabelecida no lote.

Figura 19 - Borracharia Assentamento Indaiá



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2021

Os espaços foram se reorganizando, se transformando, para atender às novas demandas. É comum encontrarmos placas de mercearias, bares, mercadinhos, e até de vendas de combustíveis, como gasolina (Figura 20 e 21).

Figura 20 - Bar e Merceria Assentamento Indaiá



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2021

Figura 21 - Ponto de venda de gasolina



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2021

Dentro das atividades desenvolvidas nos assentamentos Indaiás, uma que vem ganhando espaço é a atividade de turismo, com visitação às cachoeiras, constituindo-

se como atividades econômicas informais (Figura 22), localizadas entre os Indaiás III e IV. Porém, por se tratar de uma área aberta e de fácil acesso, as cachoeiras recebem muitas visitas sem orientação ou acompanhamento para a manutenção e cuidados ambientais da área. Essas atividades podem gerar renda, sendo desenvolvida como atividade econômica e como fonte de renda para os assentados.

Figura 22 - Cachoeira dos Indaiás



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2021

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DOS ASSENTAMENTOS INDAIÁS I, II, III E IV

As áreas ocupadas pelos assentamentos ou áreas antrópicas, de acordo com Silva et.al (2011), são áreas adquiridas pela União e distribuídas para pequenos agricultores sem-terra, visando promover a subsistência de suas famílias e a produção das terras.

Nos assentamentos Indaiás a base econômica que predomina é a agropecuária para a subsistência, com a agricultura de lavouras temporárias (mandioca, abacaxi, banana, quiabo, maxixe, cheiro verde, hortaliças, entre outros) e a criação de gado de corte e de leite.

Durante a trajetória dos assentamentos, período anterior à criação, a ocupação e produção das atividades nos lotes, passaram-se mais de duas décadas que transformaram a cobertura vegetal e o uso da terra. Esse cenário será identificado a

partir da análise de três mapas temporais, correspondentes aos anos de 1999, 2009 e 2019.

De acordo com Silva et al (2011), o Projeto GeoMS - cobertura vegetal e uso da terra do Estado de Mato Grosso do Sul - apresenta classificações que auxiliam a compreensão das áreas ocupadas. O Quadro 5 representa as siglas e os seus significados, sobre a vegetação e do uso de solo encontradas nos assentamentos Indaiás I, II, III e IV, município de Aquidauana/MS.

Quadro 5 - Descrição das siglas sobre cobertura vegetal e uso da terra

SIGLA	DESCRIÇÃO
Ap. S	Pastagem Plantada na Região de Savana (anterior a ocupação das terras)
Ag_ar	Assentamentos Rurais (antiga Pastagem Plantada, nomenclatura dada após a ocupação das terras)
Fa	Aluvial (Arbórea, arbustiva, herbácea) ao longo dos rios
Sa+Sd	Arborizada + Florestada
Sas	Arborizada - sem floresta de galeria
Sd	Florestada Cerradão
SNc/Sd+Fs	Savana/Floresta Estacional Semidecidual Submontana (Mata)
Vs. S	Vegetação Secundária de Savana

Fonte: Projeto GeoMS, 2011

Consoante Silva et.al (2011), as savanas ou cerrado brasileiro são consideradas uma das floras mais ricas do Brasil e do mundo, tendo mais de 12 mil espécies de plantas catalogadas. Os solos, nas áreas de Cerrado, são predominantemente arenosos, podendo ser encontrados solos argilosos. O Cerrado apresenta diversas fisionomias, desde campo limpo até cerradão. O ambiente diverso produz uma riqueza florística, sendo um dos fatores determinantes desse sistema.

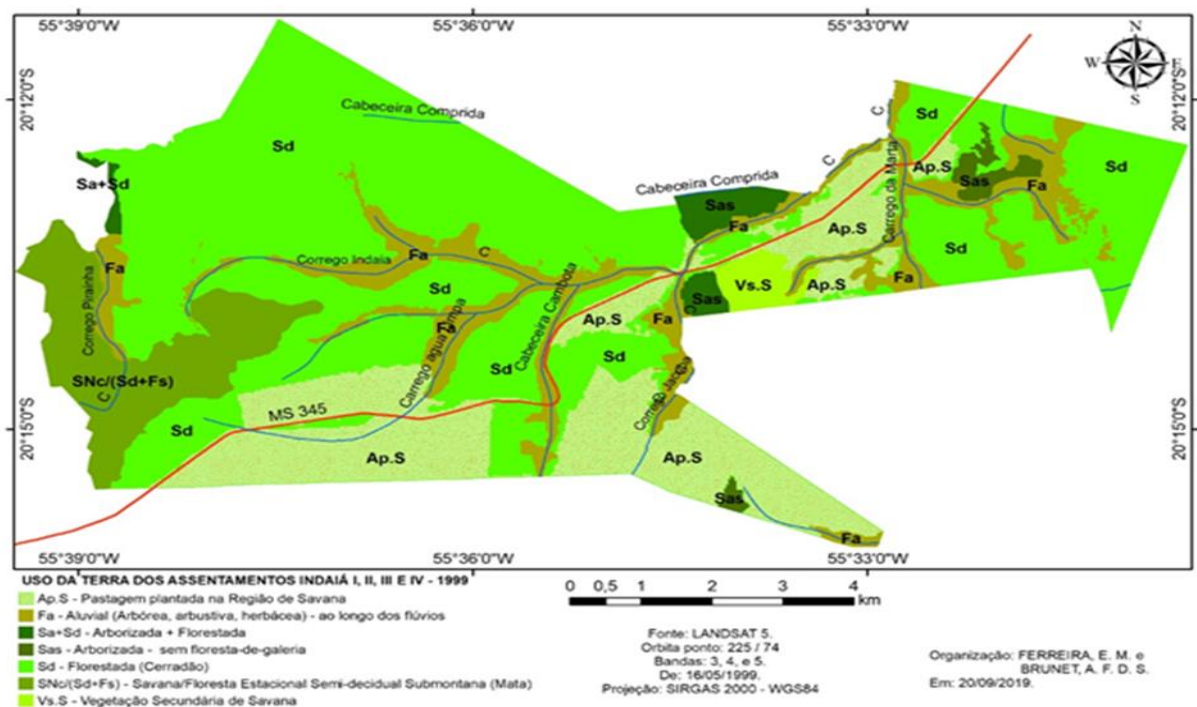
A Vegetação Arborizada de Savana possui como características as árvores com estrato arbóreo descontínuo, espaçadas e tortuosas, com altura entre 7 e 12

metros, havendo arbustos, subarbusto e ervas (gramíneas e outras). Geralmente a Savana Arborizada encontra-se na Planície do Pantanal, em áreas pouco alagáveis, nos relevos ondulados e suave-ondulados. A Savana Florestada apresenta uma estrutura semelhante a uma floresta, as copas das árvores se tocam, podendo haver estratos arbustivos e herbáceos, variando de 8 a 15 metros, com a presença de cipós.

A Savana/Floresta Estacional Semidecidual Submontana/Mata, descrita no Quadro 2, identificada também como Mata Ciliar, encontra-se nas margens de cursos d'água, na maioria das vezes, em áreas de ocupações fluviais e solos argilosos ou areno-argilosos, caracterizando-se por ser vegetações úmidas, apresentando diferentes fisionomias, tais como campos gramíneos úmidos, vegetação arbustiva e flutuante. Uma característica importante é que no inverno essa formação perde de 20% a 50% das folhas do conjunto florestal.

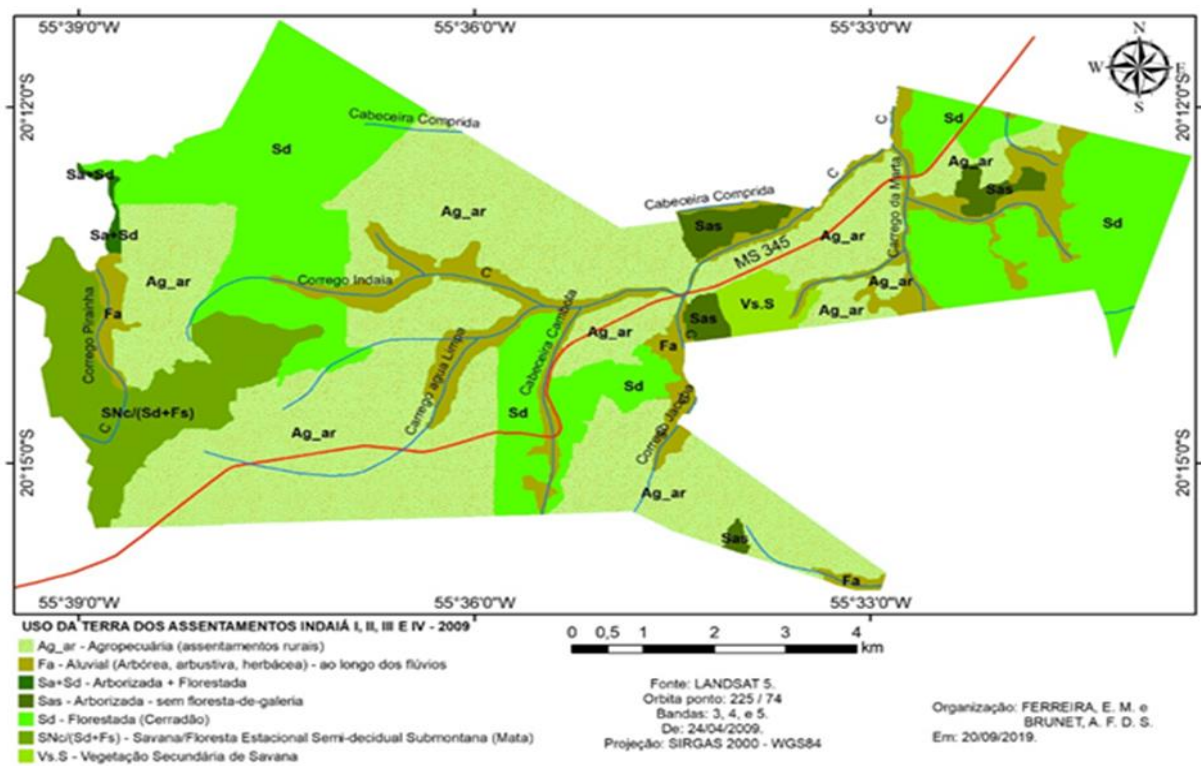
O uso e a ocupação das terras dos Indaiás I, II, III e IV, descritos a seguir em três períodos, separados por uma década a cada período sendo o primeiro período, ano 1999, antecede a constituição do assentamento, período que as terras pertenciam a Fazenda Indaiá; o segundo período, ano de 2009, foi o ano de sorteio dos lotes, para posterior ocupação e o terceiro período, ano de 2019, dez anos após o estabelecimento do assentamento, período com maior ocupação de uso e das terras, identificando as alterações na paisagem.

Figura 23 - Uso e ocupação das terras dos Assentamentos Indaiás – Ano de 1999



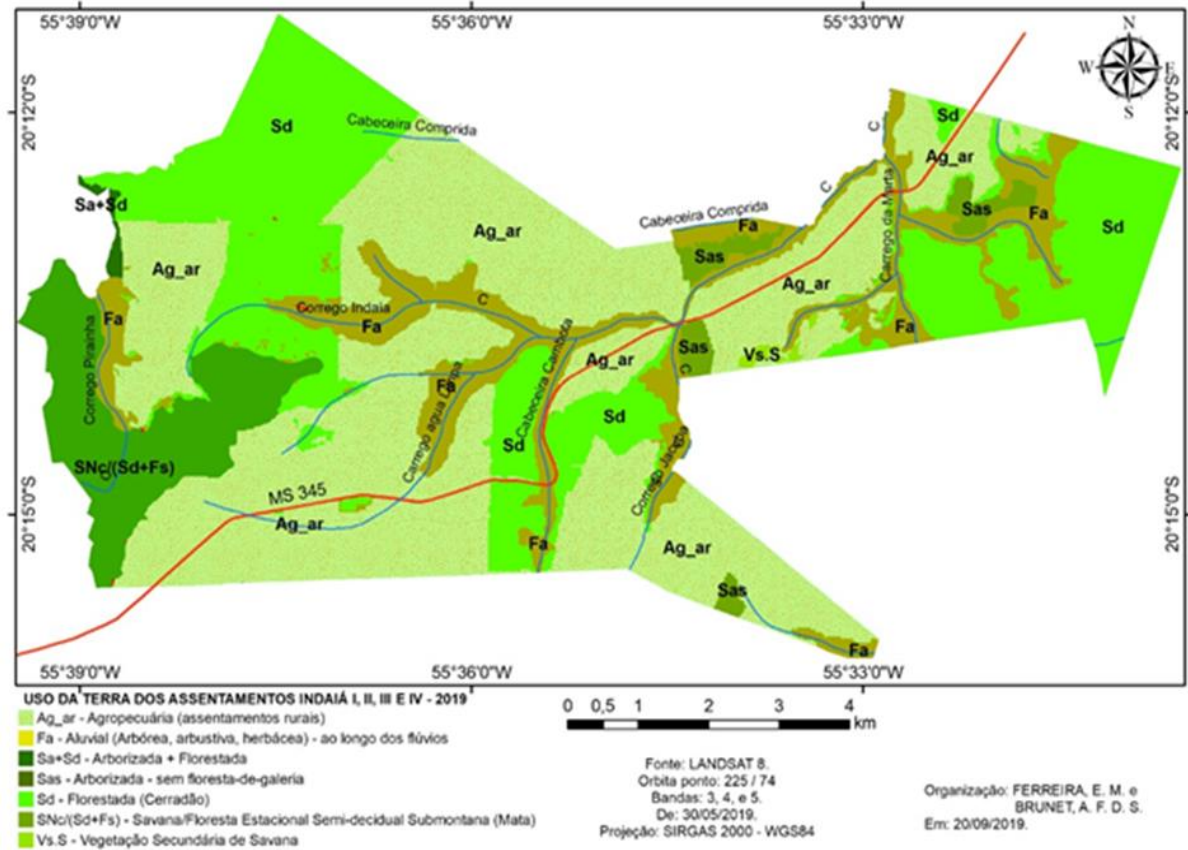
Conforme identificado na Figura 23, Uso e ocupação das terras dos assentamentos Indaiás I, II, III e IV – Ano de 1999 observou-se que a área era composta de áreas de vegetação natural e áreas antrópicas. As áreas naturais compreendem a Vegetação Ciliar (Fa), a Floresta Estacional Semidecidual (F) e a Savana/Cerrado (S), Savana Florestada – Cerradão (Sd), Savana Arborizada – campo cerrado, cerrado e cerrado aberto (Sa) e Savana/Floresta Estacional Semi-decidual Submontana – mata (SNc – Sd+Fs) e Savana arborizada sem floresta de galeria (Sas). As áreas antrópicas eram compostas pela vegetação secundária de Savana (Vs. S) e pela pastagem plantada na Região de Savana (Ap. S).

Figura 24 - Uso e ocupação das terras dos Assentamentos Indaiás – Ano de 2009



Na Figura 24, representa o uso e ocupação das terras dos Assentamentos Indaiás – Ano de 2009, período em que os lotes e as áreas de reserva já haviam sido divididos, porém, a ocupação iniciou a partir do ano de 2010, os elementos de cobertura vegetal e uso da terra eram os mesmos, porém a área de Pastagem Plantada na Região de Savana, receberam uma nova nomenclatura e novos aspectos da paisagem, sendo classificada em Agropecuárias de Assentamentos Rurais (SILVA, et.al, 2011).

Figura 25 - Uso e ocupação das terras dos Assentamentos Indaiás – Ano de 2019



Dez anos após a instalação do complexo de assentamentos, composto pelos quatro assentamentos (Assentamento Indaiá I, Assentamento Indaiá II, Assentamento Indaiá III e Assentamento Indaiá IV), existentes no município de Aquidauana, observam-se na Figura 25, de uso e ocupação das terras dos Assentamentos Indaiás – Ano de 2019, mudanças significativas na cobertura vegetal e no uso do solo. Notadamente, se constata a redução na área de Savana Arborizada (Cerradão) e a substituição de Pastagem Plantada na Área de Savana por Agropecuária de Assentamentos Rurais.

Para melhor visualizar as mudanças de cobertura de solo, elas foram calculadas em porcentagem, identificando as mudanças durante essas três décadas a saber:

Tabela 3 - Descrição de cobertura vegetal e uso da terra nos Assentamentos Indaiás

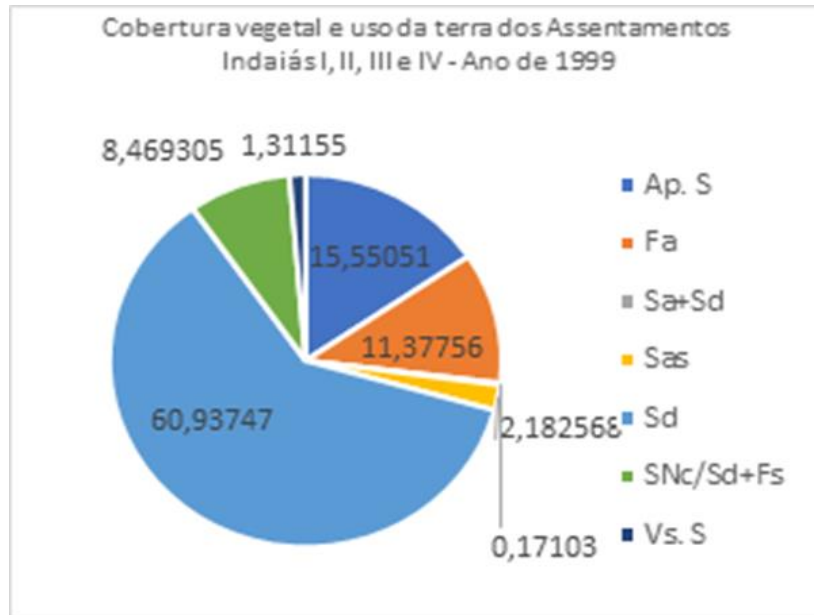
	1999		2009		2019	
	HECTARE	%	HECTARE	%	HECTARE	%
Ap. S	1.049,7	15,55051	-	-	-	-
Ag_ar	-	-	3.201,287	47,42465	3.939,948	58,36736
Fa	768,015	11,37756	765,776	11,34439	796,967	11,80647
Sa+Sd	11,545	0,17103	10,545	0,156216	16,985	0,25162
Sas	147,329	2,182568	145,695	2,158362	142,757	2,114837
Sd	4.113,437	60,93747	1.969,067	29,17024	1.261,936	18,69463
SNc/Sd+Fs	571,700	8,469305	570,287	8,448372	575,199	8,52114
Vs. S	88,533	1,31155	87,602	1,297758	16,467	0,243946
TOTAL	6.750,259	100	6.750,259	100	6.750,259	100

Fonte: Organização, BRUNET e FERREIRA, 2019

A Tabela 3 apresenta o detalhamento, em hectares e em porcentagem, das áreas ocupadas com a cobertura vegetal e o uso do solo dos assentamentos. Observa-se que somente no ano de 1999 as áreas de pastagem plantadas apresentam dados. A partir da ocupação dos assentamentos foi substituída a classificação Ap. S por Ag_ar, sendo Pastagem Plantada na Região de Savana por áreas de assentamentos rurais, com dados a partir de 2009.

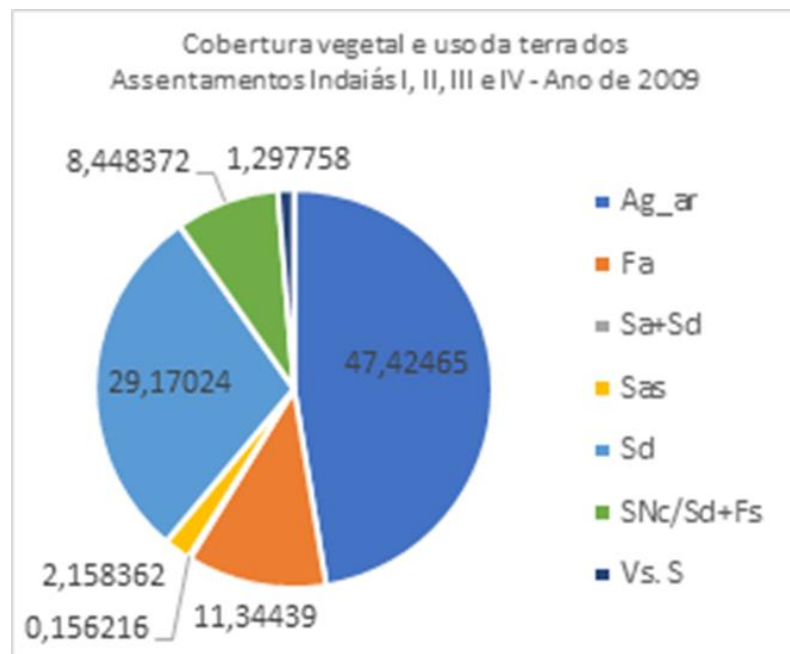
Os Gráficos 7 e 8 corroboram ainda para a interpretação dos dados contidos na Tabela 3, observando-se que as áreas de Pastagens Plantadas em Região de Savana, que compreendiam 15,55% da Fazenda Indaiá, deixaram de existir após a criação dos assentamentos, passando a incorporar as áreas de Agropecuárias de Assentamentos Rurais.

Gráfico 7 - Cobertura vegetal e uso da terra dos assentamentos Indaiás I, II, III e IV-1999



Fonte: Organização, BRUNET, 2019

Gráfico 8 - Cobertura vegetal e uso da terra dos assentamentos Indaiás I, II, III e IV-2009

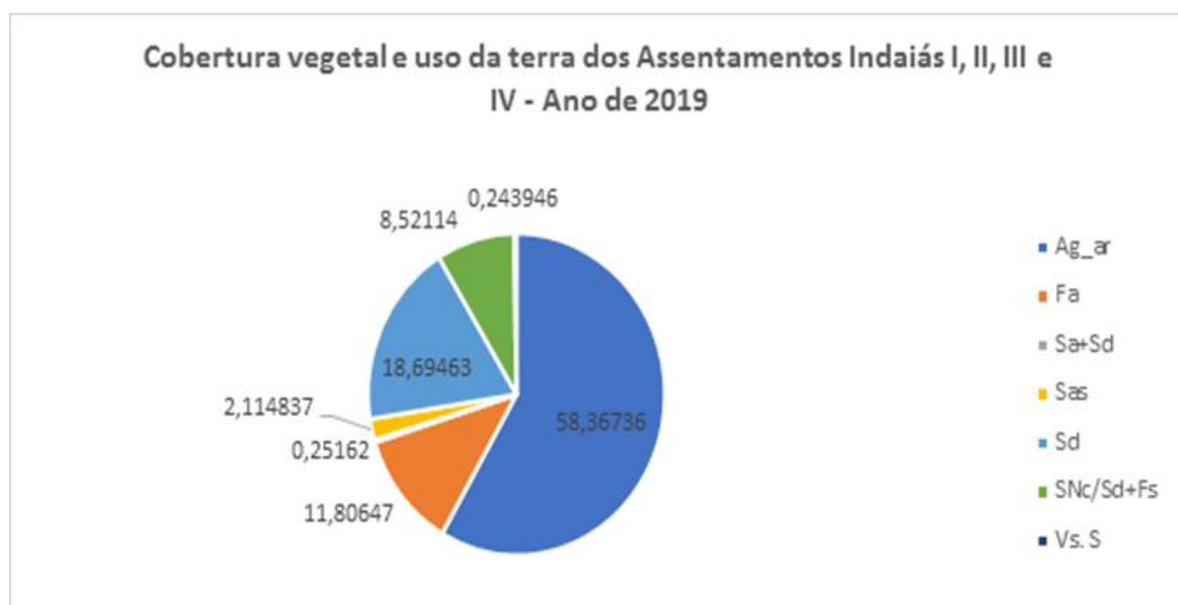


Fonte: Organização, BRUNET, 2019

No ano de 2009 identificou-se que as áreas destinadas à Agropecuárias de Assentamentos Rurais compreendiam 47,42% do total, sendo que no ano de 2019 (GRÁFICO 9) passou a comportar 58,36% da área dos assentamentos. O crescimento

pode estar relacionado à redução das áreas de Savana Florestada, que no ano de 1999 totalizava 60,93% da área da fazenda, no ano de 2009 compreendia 29,17% e, em 2019, chegou a 18,64% da área dos assentamentos.

Gráfico 9 - Cobertura vegetal e uso da terra dos assentamentos Indaiás I, II, III e IV – 2019

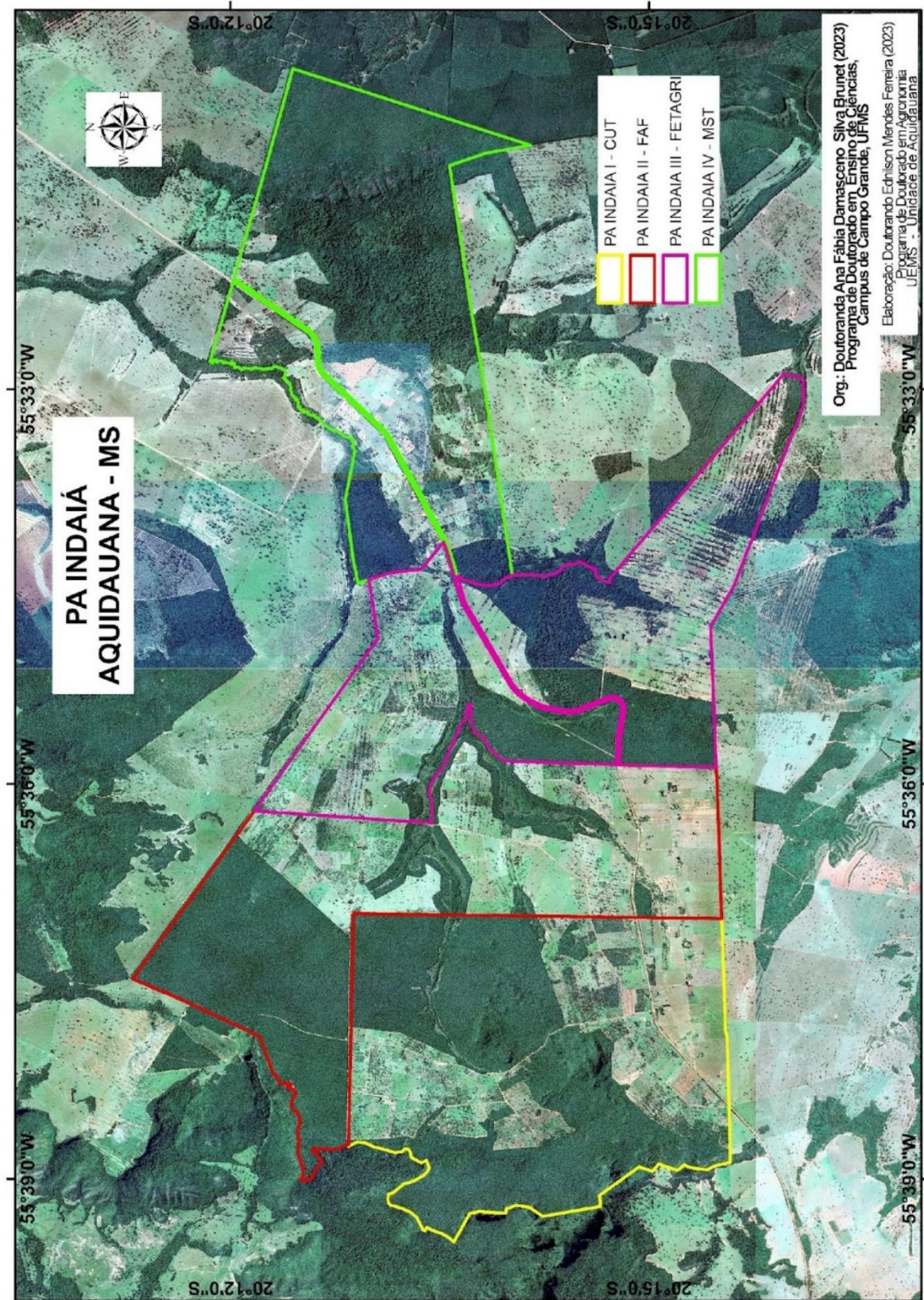


Fonte: Organização, Autora, 2019

Estabelecido o contexto de criação, formação, estrutura, infraestrutura e ocupação dos Assentamentos Indaiás, no município de Aquidauana, o próximo capítulo visa dar subsídio para se compreender a invisibilidade da Educação do Campo e os caminhos e descaminhos percorridos pelos sujeitos da Reforma Agrária que receberam suas terras e ainda não mantêm autonomia educacional, econômica e social, diante dos outros sistemas municipais.

De acordo com a Figura 26, Uso e ocupação das terras dos Assentamentos Indaiás – Ano de 2023, treze anos após a ocupação das áreas pelos assentamentos, observamos que as áreas da antiga Fazenda Indaiá passaram por uma expressiva transformação do solo, com a retirada da cobertura do solo e a implantação da agropecuária. Ressalta-se também as áreas no entorno córrego Indaiá apresentam mudanças na cobertura do solo.

Figura 26 - Uso e ocupação das terras dos Assentamentos Indaiás – Ano de 2023



5 VEREDAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA/MS

O recorte da legislação a que se refere este item trata das políticas educacionais em vigor no município de Aquidauana para o atendimento aos estudantes da Educação Básica, ressaltando também as modalidades de Educação do Campo e Educação Indígena. Essas políticas contemplam os sujeitos dos assentamentos rurais, haja vista, que os estudantes dos Indaiás ainda não são atendidos por uma escola com diretrizes para a Educação do Campo, levando-os a frequentar duas escolas indígenas e uma escola localizada no distrito de Cipolândia.

De um universo de setenta e três estudantes dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV, matriculados na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), observou-se que 79,5% estão matriculados na escolarização do Distrito de Cipolândia e 20,5% em escolas localizadas na Terra Indígena Limão Verde.

No município de Aquidauana não há normativas específicas para a educação de estudantes camponeses, oriundos de assentamentos da Reforma Agrária. De acordo com o Plano Municipal de Educação - PME (2014 - 2024), os estudantes da zona rural são os que estudam na Escola Pantaneira, nas Aldeias Indígenas e nos Distritos, havendo uma invisibilidade dos sujeitos da Reforma Agrária (AQUIDAUANA, 2015). A Escola Pantaneira iniciou suas atividades em abril de 1998 com três núcleos instalados: Fazenda Campo Novo, Fazenda Querência e Fazenda Taboco, e com a aprovação do Conselho Estadual de Educação foi criada oficialmente, através da Lei Municipal nº 1.730/2000, a unidade de ensino.

A normativa mais recente para a organização curricular e o regime escolar para o Ensino Fundamental da Rede Municipal é a Resolução Conjunta SEMED/CME/AQUIDAUANA nº 01, de 28 de dezembro de 2020, que aponta os princípios para a educação no município de Aquidauana, em seu Artigo 3º:

Art. 3º A organização curricular é pautada nos princípios: I – da formação humana em toda sua dimensão calcada na equidade, com a finalidade de democratizar as oportunidades educacionais para o cumprimento da absoluta prioridade expressa na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente; II – do respeito às condições concretas de vida e de atividade do ser humano; III – do respeito às experiências escolares, tomadas como indicadores para interferências pedagógicas, que conduzam à qualidade do ensino e ao desenvolvimento humano pleno; IV – do compromisso compartilhado de alunos, professores e comunidade para o redimensionamento do processo de ensino e de aprendizagem, consolidando a função social da escola (AQUIDAUANA, 2020).

Os princípios expressos na Resolução Nº 001/2020 orienta, no inciso II, “respeitar as condições de vida do ser humano” e, no inciso IV, do “compromisso compartilhado” a repensar a educação generalista que é fundamentada no oferecimento da vaga. Porém, a educação vai além de oferecer a vaga, ela está conectada com o desenvolvimento pleno do ser humano e apresenta, de acordo com a mesma normativa, os objetivos:

Art. 4º O ensino fundamental tem por objetivo a formação do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (AQUIDAUANA, 2020).

Justaposto, os princípios e os objetivos que direcionam a Rede Municipal de Educação de Aquidauana para o Ensino Fundamental são necessários compreendermos como são constituídas as turmas, a partir de quantos estudantes pode-se formar salas de aulas. Assim, no Art. 89 da Resolução Nº 01/2020, observamos que para os 1º e 2º ano as turmas devem ser formadas por 28 (vinte e oito) estudantes, para os 3º, 4º e 5º anos a turmas devem conter 30 (trinta) estudantes e para as turmas do 6º ao 9º ano, devem conter 35 estudantes, cada turma (AQUIDAUANA, 2020).

Todavia, no parágrafo único do mesmo artigo, aponta-se:

(...) As unidades escolares isoladas, situadas em distritos, fazendas ou aldeias que têm uma única unidade escolar municipal poderá formar turmas com mínimo de 15 (quinze) alunos ou agrupamentos de alunos formando turmas multianuais, com parecer da SEMED. (AQUIDAUANA, 2020).

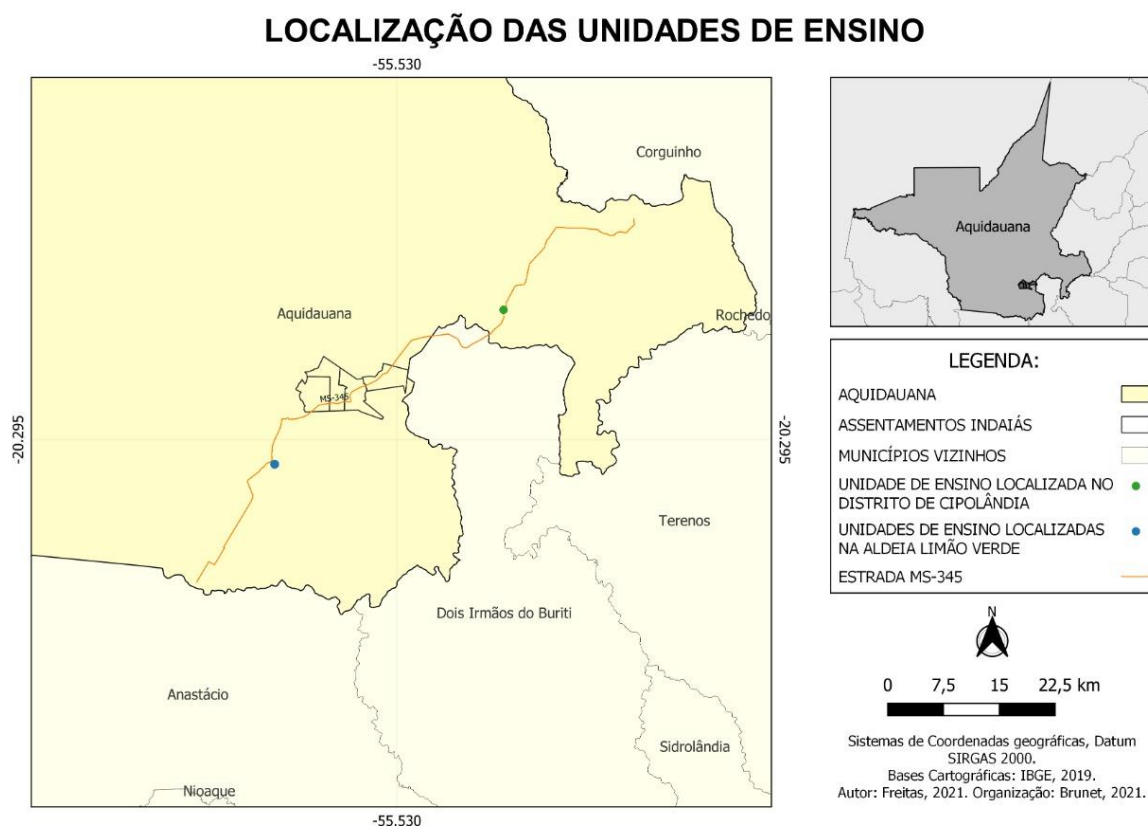
Uma das maiores dificuldades para a formação de turmas em territórios com pouca densidade demográfica, é a quantidade de estudantes por sala definida pela resolução. Para a formação de turma, justificando a pouca quantidade de alunos, são agrupados vários anos (séries), denominadas turmas multisseriadas, composta por um ou mais anos. Como, por exemplo, agrupa o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, tendo o mesmo professor regente, para iniciar e finalizar o processo de alfabetização, concomitantes na mesma sala.

Os estudantes dos assentamentos vivenciam realidades educacionais diferentes. A primeira é que a maioria dos estudantes (79,5%), residentes nos Indaiás

I, II, III e IV, estudam na escola localizada no Distrito de Cipolândia, sendo uma escola municipal (Ensino Fundamental) e na mesma escola funciona uma extensão da rede estadual (Ensino Médio). Nesses educandários, os estudantes são contemplados com organizações curriculares previstas para a área urbana e para a Educação do Campo. A segunda realidade é que os estudantes dos assentamentos Indaiá I, II e III, equivalente a 20,5%, estão matriculados e frequentam escolas localizadas na Terra Indígena Limão Verde, com políticas públicas educacionais voltadas para a educação escolar indígena.

Os quatro Assentamentos Indaiás estão localizados entre as Terras Indígena Limão Verde e o Distrito de Cipolândia e, sendo cortados pela rodovia MS 345.

Figura 27 - Localização das Unidades de Ensino - que atendem os estudantes dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV



Nota-se, na Figura 27 - Localização das Unidades de Ensino - que atendem aos estudantes dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV, que o complexo dos Assentamentos Indaiás está localizado entre dois grandes territórios, sendo ligadas pela MS 345. No primeiro ponto, em azul, a sudeste da imagem, estão localizadas as unidades de ensino da Terra Indígena Limão Verde, sendo elas: Escola Municipal Polo

Lutuma Dias e a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias. O segundo ponto, em verde, a nordeste, está localizado a Escola Municipal Ada Moreira Barros, do Distrito de Cipolândia, onde também funciona a extensão para o ensino médio, do Centro de Educação Profissional Geraldo Afonso Garcia Ferreira (CEPA).

A Escola Municipal Ada Moreira Barros, do Distrito de Cipolândia, foi fundada em 17 de maio de 1990, atende da Pré-escola ao Ensino Fundamental, anos finais, etapas obrigatórias da Educação Básica. Recentemente, o prédio dessa escola municipal passou por reforma, como se verifica na imagem (Figura 28). A escola também abriga a extensão do Centro de Educação Profissional de Aquidauana (CEPA) Geraldo Afonso Garcia Ferreira, com a educação de ensino médio aos jovens estudantes do Distrito de Cipolândia e dos Assentamentos Indaiás.

Figura 28 - Escola Municipal Ada Moreira Barros - Distrito de Cipolândia



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2021

Como os assentamentos estão localizados entre a Terra Indígena Limão Verde e o Distrito de Cipolândia, famílias do Indaiá I, II e III, optaram também por encaminhar os seus filhos para a Escola Municipal Indígena. A escola, de acordo com Cardoso (2004), quando foi instalada, na década de 1960, tinha por finalidade a catequização e a doutrinação indígena.

Instalada pelo SPI, na década de 1960, a escola, na aldeia Limão Verde, tinha por finalidade tornar os índios "civilizados", de maneira que estes pudessem se "integrar" na sociedade do entorno. Portanto, o papel desta escola no cotidiano da comunidade terena de Limão Verde compromete as estruturas

internas da comunidade. Com a instituição escolar estabelecia-se, então, uma fronteira dentro do território indígena. Estranha à cosmovisão indígena, a escola teve, como seus primeiros professores, as esposas dos “chefes de Posto” e alguns indígenas, entre os quais destaca-se o senhor Pascoal Leite, chefe da dança do “batepau” (dança da tradição terena). (CARDOSO, 2004, p. 47).

Todavia, hoje a escola indígena cumpre seu papel social com a educação, efetivando as políticas educacionais indígenas para a sua comunidade. É uma escola que busca preservar sua identidade, apresentando uma proposta pedagógica específica para os povos indígenas, com os componentes curriculares língua materna e arte e cultura terena para estudantes indígenas.

A Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias (Figura 29) integra o Sistema Municipal de Ensino de Aquidauana, tem como mantenedora a Secretaria Municipal de Educação é uma escola polo, com a extensão Núcleo Escolar Indígena Córrego Seco, extensão localizada na aldeia Córrego Seco. A Unidade de Ensino atende a Educação Básica, da Educação Infantil (pré-escola) ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), etapas obrigatórias. No início do ano de 2023, a escola iniciou a reforma da área física da unidade, passando a atender os seus estudantes na escola do estado que funciona somente um período, com ensino médio noturno.

Figura 29 - Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2021

A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias (FIGURA 30) foi criada através do Decreto n. 11.862, inicialmente atendendo no prédio da escola municipal. No ano de 2009, a escola foi reinaugurada e transferida para o seu prédio próprio, com a missão, conforme o seu Projeto Político Pedagógico (PPP):

A Educação escolar indígena tem por missão oferecer uma educação diferenciada, baseada nas especificidades do povo indígena e nos marcos legais que embasam a sua realização, reconhecendo aos povos indígenas a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Assegurando às comunidades indígenas, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, e ainda, garantir, a prática do ensino bilíngue (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Figura 30 - Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias

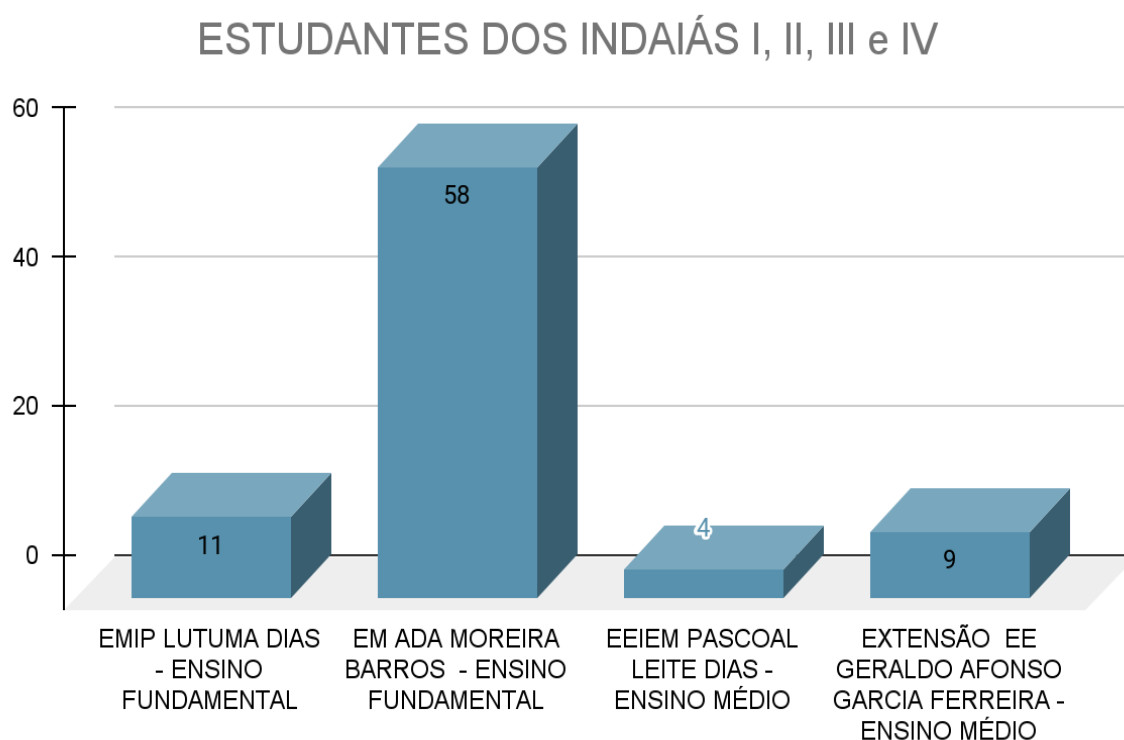


Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2021

De acordo, com os dados das escolas estaduais e municipais (GRÁFICO 10), ano de 2021, 82 (oitenta e dois) estudantes, entre crianças, jovens e adultos, dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV, frequentavam a Educação Básica Pública, nas redes municipais e estaduais, utilizando transporte escolar, com itinerário até as escolas localizada no Distrito de Cipolândia ou nas TI Limão Verde, Sendo: 11 (onze) matrículas no Ensino Fundamental, na Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias, Terras Indígenas Limão Verde; 58 (cinquenta e oito) matrículas no Ensino Fundamental, na Escola Municipal Ada Moreira Barros, Distrito de Cipolândia; 04

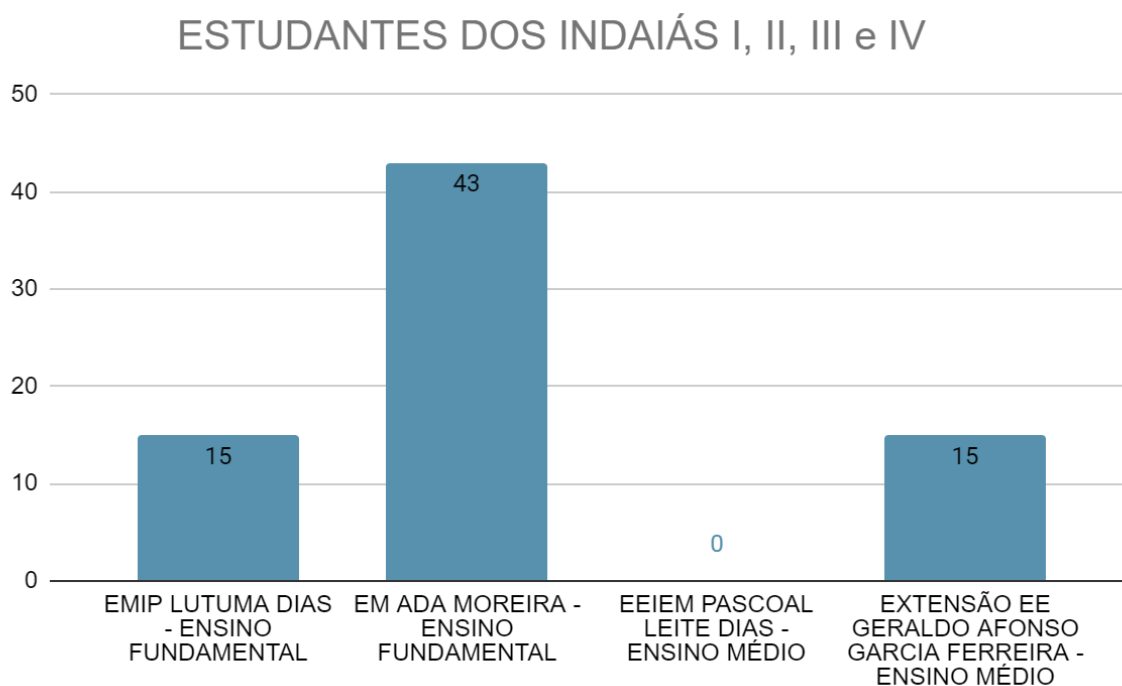
(quatro) matrículas no Ensino Médio, na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio, nas terras Indígenas Limão Verde; e 09 (nove) matrículas no Ensino Médio, extensão da Centro de Educação Profissional Geraldo Afonso Garcia Ferreira (CEPA), com funcionamento na Escola Municipal Ada Moreira Barros, no Distrito de Cipolândia.

Gráfico 10 - Número de Estudantes dos Assentamentos Indaiás matriculados na Educação Básica, ano de 2021



Para o ano de 2023, (GRÁFICO 11) período de fechamento de dados desta pesquisa, foram levantados novos dados junto ao Setor de Transporte Escolar, da Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana, para compreensão do universo educacional nos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV. De acordo com os dados, referente a janeiro-setembro de 2023, foram atendidos 73 (setenta e três) estudantes dos assentamentos.

Gráfico 11 - Número de Estudantes dos Assentamentos Indaiás matriculados na Educação Básica, ano de 2023

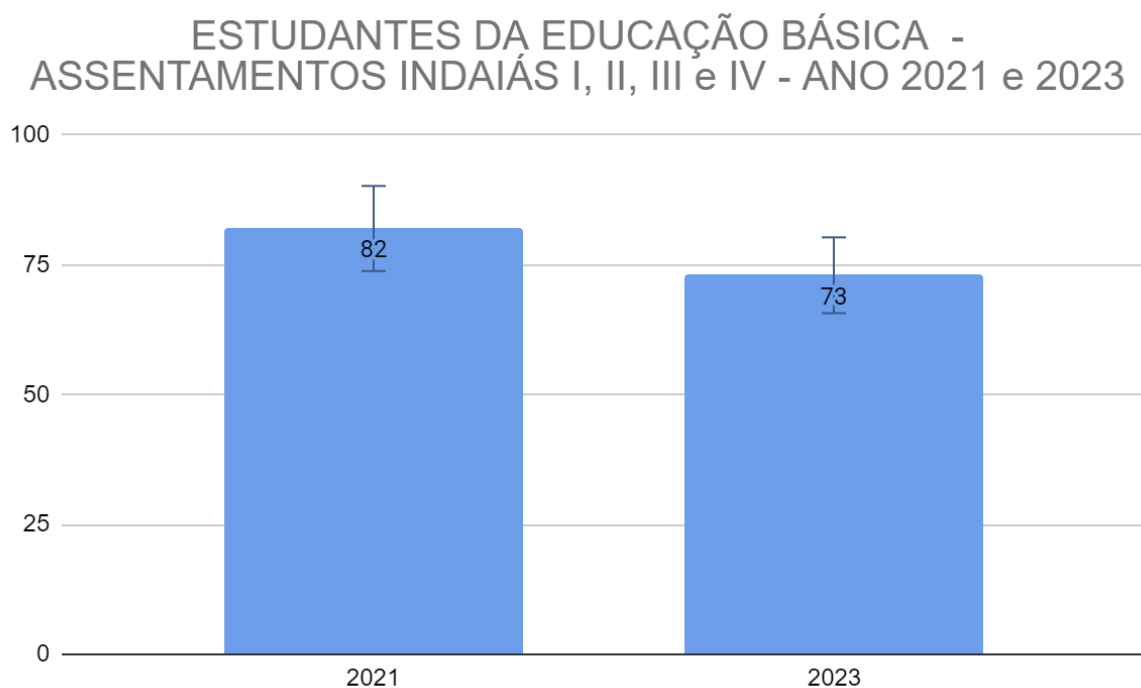


Ao compararmos os dados referente aos anos de 2021 e 2023, observamos que dos 15 estudantes, 11 da Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias (ensino fundamental) e 4 da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias (ensino médio) que se deslocavam para Terra Indígena Limão Verde, no ano de 2021, em 2023 permaneceu a mesma quantidade, todavia, não há mais estudantes do ensino médio matriculados na escola estadual e a rede municipal recebeu mais quatro estudantes, permanecendo o mesmo quantitativo para os dois períodos.

Em relação aos estudantes que se deslocam para o Distrito, constatamos que no ano de 2021 eram 67 (sessenta e sete) estudantes, sendo 58 (cinquenta e oito) matriculados na Escola Municipal Ada Moreira e 9 (nove) matriculados no Centro de Educação Profissional Geraldo Afonso Garcia Ferreira (CEPA). Já, para o ano de 2023, observamos que houve uma pequena redução no número geral dos estudantes. O ensino fundamental recebeu 43 estudantes, 25% a menos do que no ano de 2021 e o ensino médio recebeu 15 (quinze) estudantes, equivalente a quase 50% a mais que no período de 2021, que atendeu a 9 (nove) estudantes.

No gráfico a seguir vejamos o número de estudantes, dos Indaiás I, II, III e IV, que estão matriculados na Educação Básica, no município de Aquidauana - Anos de 2021 e 2023.

Gráfico 12 - Estudantes dos Assentamentos Indaiás - Anos de 2021 e 2023



Dos dados apresentados no Gráfico 11, nota-se que do total entre esses dois períodos, houve uma redução do número de estudantes residentes nos assentamentos, matriculados na Educação Básica em Aquidauana. No ano de 2021 havia 82 (oitenta e dois) estudantes e no ano de 2023 foram matriculados 73 (setenta e três) estudantes, portanto, uma redução equivalente a quase 10%.

Ainda, para compreendermos o contexto educacional, a realidade dos estudantes e para projetarmos a proposta de tese, apresentaremos o quantitativo de estudantes que frequentam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na Terra Indígena Limão Verde e no Distrito de Cipolândia, por assentamento, conforme descrito no quadro a seguir:

Tabela 4 - Matrícula dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos Indaiás I, II, III e IV

ASSENTAMENTO	TERRA INDÍGENA	DISTRITO DE CIPOLÂNDIA	TOTAL
Assentamento Indaiá I	09	04	13
Assentamento Indaiá II	04	10	14
Assentamento Indaiá III	02	05	07
Assentamento Indaiá IV	00	24	24
Total	15	43	58

Fonte: SEMED, 2023

Na Tabela 4 identificamos 58 (cinquenta e três) estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo que do total, 43 (quarenta e três) frequentam a escolarização no Distrito de Cipolândia e 15 (quinze) na Terra Indígena Limão Verde. O Assentamento que apresentou o maior número de estudantes foi o Assentamento Indaiá IV, com 24 (vinte e quatro) estudantes. Na sequência, nota-se o Indaiá II com 14 (quatorze) estudantes, o Indaiá I com 13 estudantes e o Indaiá III, com apenas 7 (sete) estudantes.

Ainda, corroborando com o planejamento e organização de uma proposta curricular, apresentaremos a seguir, dados sobre as etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e anos (1º ao 9º ano) em que os estudantes estão cursando, tendo como referência o ano de 2023. Ressaltamos que a proposta curricular se destina à Rede Municipal de Ensino, todavia os dados do ensino médio serão desconsiderados, enfatizando a projeção de currículo para Educação do Campo que atenda aos sujeitos oriundos da Reforma Agrária, no município de Aquidauana.

Tabela 5 - Quantitativo de Estudantes por etapas de Ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) dos Indaiás I, II, III e IV

Assentamentos	Educação Infantil		Ensino Fundamental de 9 anos									
	Pré I	Pré II	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	TOTAL
Indaiá I	-	-	03	01	-	01	-	01	03	01	03	13
Indaiá II	-	-	-	02	02	02	01	02	01	-	04	14
Indaiá III	-	-	-	-	01	02	01	01	02	-	-	07
Indaiá IV	02	-	02	-	02	06	03	04	-	01	04	24
TOTAL	02	-	05	03	05	11	05	08	06	02	11	58

Fonte: SEMED, 2023

De acordo com a Tabela 5, nos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV há 58 (cinquenta e oito) estudantes matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental, no ano de 2023. Dentre esses, 02 (dois) estão matriculados na Educação Infantil - Pré I (crianças de 4 anos); 29 (vinte e nove) estão matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); e 27 (vinte e sete) tem matrícula nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Destarte, são vários os desafios para a implantação de uma educação integral que atenda os sujeitos do campo. Se levarmos em consideração, o quantitativo de estudantes por etapas de ensino e a Resolução SEMED/CME/AQUIDAUANA Nº 01/202 que dispõe que para a criação de turmas o número mínimo de estudantes deverá ser 15 (quinze) por agrupamento ou deverá ser formada turmas multianuais/multisseriadas, as turmas a serem projetadas nos assentamentos teriam que agrupar várias turmas, para poder dar o número mínimo.

Entretanto, a proposta desta pesquisa vai além da composição das turmas, pois busca garantir os direitos constitucionais de todos os sujeitos, com educação para o desenvolvimento e a formação integral.

5.1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA/MS

As redes municipais e estaduais de ensino organizam-se através de resoluções para estabelecer diretrizes e as matrizes curriculares. Elas são construídas a partir dos currículos dos sistemas e consideram uma Base Nacional Comum, composta por:

Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso, Educação Física; e uma Parte Diversificada, compondo o que é específico de cada modalidade ou etapa de ensino, como por exemplo: Arte e Cultura Terena, Língua Terena, Práticas de Construção da Leitura e da Escrita, Práticas de Leitura e Produção Textual, Geometria, Arte e Cultura Regional, Terra-Vida-Trabalho, Pesquisa e Autoria, Projeto de Vida, entre outros componentes curriculares.

As matrizes curriculares da rede municipal e estadual foram elaboradas observando as modalidades de ensino (Educação Indígena e Educação do Campo) apresentando a estrutura de acordo com as especificidades e com o olhar do sistema e das políticas públicas municipais e estaduais.

A Rede Municipal de Ensino (REME) de Aquidauana, através da Resolução Conjunta SEMED/CME nº 1 de 28 de dezembro de 2020, pontua no Artigo 97, que a Educação Básica do Campo para as escolas situadas no meio rural e a educação indígena devem se adequar à esta resolução no que couber, não havendo artigos normativos específicos para essas modalidades, somente as matrizes curriculares.

Assim, observa-se nas matrizes: para o Ensino Fundamental - Área Urbana e Distritos, na Parte Diversificada, do primeiro ao terceiro ano, inseriu o Componente Curricular (disciplina) Práticas de Construção de Leitura e Escrita (PCLE) e do quarto ao sétimo ano o Componente Curricular Práticas de Leitura e Produção Textual (PLPT). Na Matriz Curricular Ensino Fundamental - Educação do Campo, específico para a Escola Municipal Polo Pantaneira foi inserido o componente Arte e Cultura Regional e suprimido o Componente Arte. Já na Matriz Curricular do Ensino Fundamental - Educação Escolar Indígena foram suprimidos os componentes PCLE e PLPT e inseridas a Arte e Cultura Terena e a Língua Terena (língua materna).

A primeira Matriz Curricular do estado analisada nesta tese foi a da Educação Escolar Indígena, que contempla para os povos indígenas, em Linguagens e suas tecnologias o oferecimento da Língua Materna e um outro componente Projeto de Vida, com objetivo de trabalhar o protagonismo do estudante. A segunda Matriz Curricular da Centro de Educação Profissional Geraldo Afonso Garcia Ferreira (CEPA), Unidade de Ensino Médio, extensão Ada Moreira Barros - Distrito de Cipolândia, inseriu para a Educação do Campo o Componente Curricular Terra-Vida-Trabalho e Projeto de Vida, matriz específica para a Educação do Campo.

Na Escola Municipal Ada Moreira Barros - Distrito de Cipolândia, funciona uma extensão do Centro de Educação Profissional Geraldo Afonso Garcia Ferreira (CEPA)

- (Ensino Médio da Rede Estadual) na qual é oferecida uma proposta curricular direcionada para a educação dos filhos de trabalhadores do campo, com o componente curricular Vida Terra Trabalho, Projeto de Vida e Pesquisa e Aatoria, contemplando a parte diversificada.

Já para as crianças do ensino fundamental, residentes nos assentamentos, filhos de pais trabalhadores que vivem do campo e que pertencem ao campo, é ofertado ensino em escolas que não atendem às especificidades do campo. Para os estudantes dos Assentamentos Indaiás, a Rede Municipal disponibiliza duas escolas, sendo uma Escola Indígena, com organização curricular específica da educação indígena, e outra escola situada no Distrito de Cipolândia com organização curricular voltada para a população urbana. Nota-se que a Educação do Campo é oferecida somente para as Escolas Pantaneiras, situadas no Pantanal, distantes da região dos Assentamentos Indaiás.

Com objetivo de verificar como os sistemas educacionais, da Rede Municipal e Estadual, compreendem a Educação do Campo e como ela é aplicada para os estudantes que residem nos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV, observamos os quadros com dados sobre a organização curricular (Área de Conhecimento, Componente Curricular, Turno e Carga Horária) no município de Aquidauana/MS.

Quadro 6 - Elementos da Matriz Curricular do Ensino Fundamental (Área Urbana) - Rede Municipal de Educação de Aquidauana/MS

Ensino Fundamental (Área Urbana) - REME - Aquidauana/MS (2021)			
Área do Conhecimento	Componente Curricular	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Ensino Fundamental (Anos Finais)
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	x	x
	Matemática	x	x
	Ciências da Natureza	x	x
	História	x	x
	Geografia	x	x

	Arte	x	x
	Ensino Religioso	-	x
	Educação Física	x	x
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	x (*)	x
	Práticas de Construção da Leitura e Escrita	x (**)	-
	Práticas de Leitura e Produção Textual	-	x (***)
	Geometria	-	x (****)
Turno: Diurno Semana Letiva: 5 (cinco) dias Anos iniciais: 4 (quatro) horas diárias Anos Finais: 4 (quatro) horas diárias Duração da Aula: 60 (sessenta) minutos Duração do Ano letivo: 200 (duzentos) dias			
(*) as aulas de Língua Estrangeira Moderna - Inglês estão previstas a partir do 4º ano; (**) as aulas de Práticas de Construção da Leitura e Escrita são ofertadas para o 1º, 2º e 3º anos; (***) as aulas de Práticas de Leitura e Produção Textual são oferecidas para as turmas do 4º, 5º, 6º e 7º anos; (****) as aulas de Geometria compreende a grade do 8º e 9º anos.			

Fonte: AQUIDAUANA, 2020

Os elementos identificados no Quadro 6, apresentam como é composta a Matriz Curricular da Área Urbana aplicada nos distritos do município de Aquidauana e, especificamente, no Distrito de Cipolândia, cujas escolas atendem 79,5% dos estudantes residentes nos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV. A Parte Diversificada da Matriz Curricular contempla componentes para o desenvolvimento da leitura e da escrita, com Práticas de Construção da Leitura e Escrita e Práticas de Leitura e Produção Textual.

No Quadro 7, a seguir, constatamos os elementos que compõem a Matriz Curricular para a Modalidade de Educação Indígena, neste caso utilizada para a Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias, localizada na Terra Indígena Limão Verde e que atende a 20,5% dos estudantes dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV. Os dados apresentados na Parte Diversificada da Matriz apresentam como específico

para a comunidade indígena os componentes curriculares de Arte e Cultura Terena
Língua Terena

Quadro 7 - Elementos da Matriz Curricular do Ensino Fundamental - Modalidade Educação Indígena - Rede Municipal de Educação de Aquidauana/MS

Ensino Fundamental - Educação Indígena - REME - Aquidauana/MS (2021)			
Área do Conhecimento	Componente Curricular	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Ensino Fundamental (Anos Finais)
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	x	x
	Matemática	x	x
	Ciências da Natureza	x	x
	História	x	x
	Geografia	x	x
	Arte	- (*)	- (*)
	Ensino Religioso	-	x
	Educação Física	x	x
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	-	x
	Arte e Cultura Terena	x	x
	Língua Terena	x	x
	Práticas de Construção da Leitura e Escrita	x (**)	-
	Práticas de Leitura e Produção Textual	-	x (***)
	Geometria	-	x (****)

Turno: Diurno Semana Letiva: 5 (cinco) dias Anos iniciais: 4 (quatro) horas diárias Anos Finais: 4 (quatro) horas diárias Duração da Aula: 60 (sessenta) minutos Duração do Ano letivo: 200 (duzentos) dias
(*) as aulas de Arte foram substituídas por Arte e Cultura Terena; (**) as aulas de Práticas de Construção da Leitura e Escrita são ofertadas para o 1º, 2º e 3º anos; (***) as aulas de Práticas de Leitura e Produção Textual são oferecidas para as turmas do 4º, 5º, 6º e 7º anos; (****) as aulas de Geometria compreende a grade do 8º e 9º anos.

Fonte: AQUIDAUANA, 2020

Para a Educação do Campo, (QUADRO 8) modalidade aplicada para a Escola Municipal Polo Pantaneira, localizada nas fazendas situadas no Pantanal de Aquidauana, observamos que a Parte Diversificada do Currículo está presente no Componente Curricular Arte e Cultura Regional. Contudo, verificou-se que a carga horária, dias letivos e duração do ano letivo é o mesmo aplicado às outras matrizes curriculares do município de Aquidauana/MS.

Quadro 8 - Elementos da Matriz Curricular do Ensino Fundamental - Modalidade Educação do Campo - Escola Municipal Polo Pantaneira - Rede Municipal de Educação de Aquidauana/MS

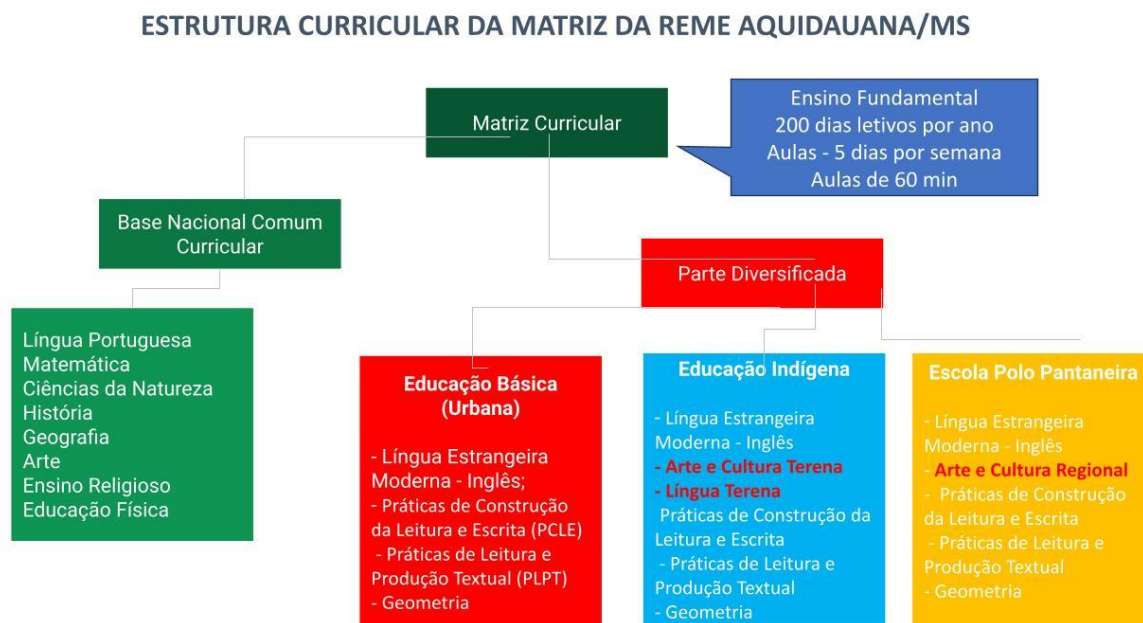
Ensino Fundamental – Escola Polo Pantaneira - REME - Aquidauana/MS (2021)			
Área do Conhecimento	Componente Curricular	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Ensino Fundamental (Anos Finais)
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	x	x
	Matemática	x	x
	Ciências da Natureza	x	x
	História	x	x
	Geografia	x	x
	Arte	- (*)	- (*)
	Ensino Religioso	-	x

	Educação Física	x	x
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	-	x
	Arte e Cultura Regional	x	x
	Práticas de Construção da Leitura e Escrita	x (**)	-
	Práticas de Leitura e Produção Textual	-	x (***)
	Geometria	-	x (****)
Turno: Diurno Semana Letiva: 5 (cinco) dias Anos iniciais: 4 (quatro) horas diárias Anos Finais: 4 (quatro) horas diárias Duração da Aula: 60 (sessenta) minutos Duração do Ano letivo: 200 (duzentos) dias			
(*) as aulas de Arte foram substituídas por Arte e Cultura Regional; (**) as aulas de Práticas de Construção da Leitura e Escrita são ofertadas para o 1º, 2º e 3º anos; (***) as aulas de Práticas de Leitura e Produção Textual são oferecidas para as turmas do 4º, 5º, 6º e 7º anos; (****) as aulas de Geometria compreende a grade do 8º e 9º anos.			

Fonte: AQUIDAUANA, 2020

Ao analisarmos as três matrizes curriculares efetivadas, observamos que o Ensino Fundamental está organizado em 200 dias letivos, com cinco dias de aulas por semana, com o tempo de 60 minutos cada aula, perfazendo uma carga horária anual de 800 horas. Na Figura 31, Estrutura Curricular da Matriz da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana/MS, identificamos que há uma divisão das matrizes da REME de Aquidauana em: Base Nacional Comum Curricular (Formação Geral), que contempla os componentes obrigatórios e, em Parte Diversificada, na qual a Educação Indígena é contemplada com Arte e Cultura Terena e Língua Terena. Para a Educação efetivada na Escola Polo Pantaneira a especificidade é contemplada com um componente curricular denominado Arte e Cultura Regional. Já na matriz curricular da área urbana, que é estendida dos Distritos, em especial a Escola do Distrito de Cipolândia, onde são atendidos os sujeitos camponeses dos Assentamentos Indaías, a matriz não contempla áreas específicas.

Figura 31 - Estrutura Curricular da Matriz da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana/MS



Fonte: SEMED, 2022. Org.: Autora, 2023

Considerando que o Estado também é responsável pela efetivação do Ensino Fundamental e com a modalidade Educação do Campo, vejamos o quadro a seguir, com a Matriz Curricular para a Rede Estadual de Ensino, etapa Ensino Fundamental:

Quadro 9 - Elementos da Matriz Curricular do Ensino Fundamental SED/MS - Modalidade Educação do Campo - Escolas do Campo

Ensino Fundamental - Educação do Campo - SED/MS (2020)				
Áreas do Conhecimento		Componente Curricular	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Ensino Fundamental (Anos Finais)
Base Nacional Comum	Ciências da Natureza	Ciências	x	x
	Matemática	Matemática	x	x
	Ciências Humanas	História	x	x
		Geografia	x	x

	Linguagens	Língua Portuguesa	x	x
		Arte	x	x
		Educação Física	x	x
		Língua Inglesa	-	x
	Ensino Religioso	Ensino Religioso (*)	-	x
Parte Diversificada	Terra-Vida-Trabalho		x	x
	Pesquisa e Autoria		-	x
	Projeto de Vida		x	x
(*) Oferta obrigatória e matrícula facultativa				
Duração da Semana Letiva: 5 (cinco) dias Turnos: diurno e noturno Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias				

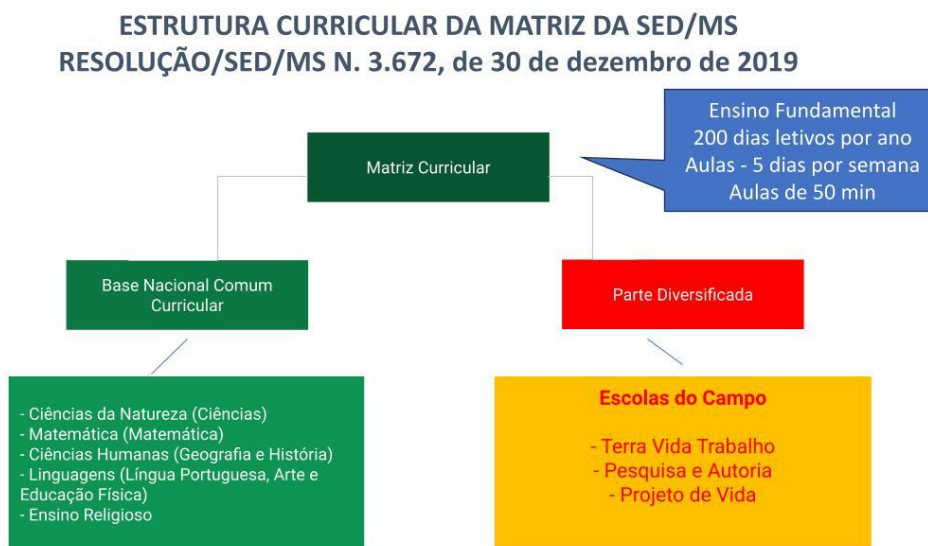
Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2019

Os dados apresentados no Quadro 6 são elementos da Matriz Curricular da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, aprovada através da Resolução/SED, Nº 3.672, de 30 de dezembro de 2019, para o Ensino Fundamental - Escolas do Campo. Consta-se, que a Matriz Curricular é composta pela Base Nacional Comum, com as Áreas de Conhecimento (Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Linguagens) e a Parte Diversificada com três Componentes Curriculares (Terra-Vida-Trabalho, Pesquisa e Autoria e Projeto de Vida). As aulas do Estado diferente das do município se organizam em hora/aula de 50 (cinquenta) minutos, tendo cinco tempos por dia. Na Rede Municipal as aulas são de 60 (sessenta) minutos, denominadas hora/relógio, com quatro tempo por dia.

Ao analisarmos a Figura 32, Estrutura Curricular da Matriz da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, identificamos a mesma organização das matrizes urbanas, com 200 dias letivos e 5 dias por semana, de aula, com a duração de 50 minutos cada tempo de aula. A Estrutura Curricular está dividida em: Base Nacional

Curricular, que compreende os componentes obrigatórios e em uma Parte Diversificada, com os componentes Terra/Vida/Trabalho, Pesquisa e Autoria e Projeto de Vida.

Figura 32 - Estrutura Curricular da Matriz da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul



Fonte: SED/MS, 2022. Org.: Autora, 2023

As matrizes curriculares, tanto do Estado quanto do Município, apresentam a duração do ano letivo de 200 (duzentos) dias de aulas presenciais, com 5 (cinco) dias de aula por semana, divididos em bimestres, organizando-se em anos (antigas séries). Dentre os calendários escolares, as aulas dos dois sistemas iniciam, geralmente, no mês fevereiro, fechando o ano no mês de dezembro, com uma pequena interrupção de férias/recesso escolar para os alunos, de aproximadamente, 15 (quinze) dias no mês de julho.

Em 2020, exatamente no mês de março, a rotina escolar se transformou, a lei precisou ser revisitada e alterada momentaneamente, os calendários escolares com aulas presenciais não puderam ser cumpridos. As crianças, jovens e professores foram obrigados a permanecerem em suas casas, sem data para retorno às escolas. A sociedade presenciou a Pandemia do Covid 19. Não havia certezas, apenas orientações de que o vírus era letal e que toda sociedade precisaria ressignificar, mudar o comportamento e fechar-se em casa.

O Conselho Nacional de Educação emitiu vários pareceres, buscando acalmar a sociedade e propor medidas paliativas. Naquele momento era necessário assegurar a vida dos estudantes e toda a comunidade escolar. Assim, de acordo com o Parecer 5/2020, que dispunha sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020), os sistemas deveriam se organizar para atender aos estudantes.

Desta forma, com o objetivo de cumprir o Calendário Escolar e para minimizar os impactos da Pandemia, foram instituídas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED-MS), as Atividades Pedagógicas Complementares (APC), e pela Rede Municipal de Ensino de Aquidauana, as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs). Além das atividades, várias ferramentas foram testadas, principalmente as ferramentas digitais, como aulas pelas plataformas digitais, como Google Meet, Zoom, Classroom e outras ferramentas online. Os estudantes precisavam receber, via ferramentas digitais ou impressas, as atividades, desenvolvê-las no ambiente domiciliar e devolvê-las aos professores, para atestar e cumprir a carga horária estabelecida pelo Calendário Escolar.

Na Rede Municipal de Aquidauana, a partir do mês de maio de 2020, as direções e as coordenações escolares organizavam e encaminhavam as atividades impressas (apostilas) aos estudantes, que residiam em regiões de difícil acesso do município (aldeias, distritos, assentamentos, sítios, chácaras e/ou fazendas do Pantanal) e na área urbana era realizado um cronograma para a retirada das atividades pelas famílias, na escola. As atividades de difícil acesso, eram enviadas pela direção escolar e geralmente por um funcionário administrativo que se deslocava com o transporte escolar até as localidades de moradias dos respectivos estudantes.

Enquanto, para as escolas da Rede Estadual, a maioria localizadas na área urbana, o acesso dos estudantes era mais fácil, podendo buscar as atividades impressas nas escolas ou acessá-las por meio das ferramentas digitais. As Escolas do Estado não interromperam o Calendário Escolar, substituíram as aulas presenciais pelo sistema remoto e, posteriormente, híbrido.

Para os estudantes residentes nos assentamentos Indaiás, do início da pandemia, março de 2020, até meados de 2021, os professores planejavam suas atividades em suas casas, faziam a impressão na escola e a equipe gestora, diretor e servidores administrativos, levavam nas residências dos estudantes, para os alunos

sem conectividade, em formato de apostilamento. Para os poucos alunos que faziam uso do celular, conectado à internet, os professores disponibilizavam as atividades em formato digital, e tiravam dúvidas dos alunos por meio de chamadas telefônicas.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana (2021) mais de 90% das atividades destinadas às áreas rurais e aldeias indígenas foram produzidas e enviadas na forma impressa. As Figuras 33 e 34, são imagens da direção escolar, juntamente com um funcionário administrativo, entregando e recolhendo atividades escolares junto a estudantes e suas famílias nos Assentamentos Indaiás.

Figura 33 - Entrega de atividades impressas nas residências - Rede Municipal



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2021

As Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) eram elaboradas a cada 15 dias e encaminhadas aos estudantes. Para a entrega das atividades era necessário que os profissionais em educação seguissem, rigorosamente as regras sanitárias, com o uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento (FIGURA 33)

Figura 34 - Estudantes recebendo atividades da Rede Municipal de Aquidauana/MS



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2021

Diante desse cenário de pandemia e isolamento, as diferenças sociais ficaram ainda mais latentes. Os estudantes que possuíam acesso aos meios digitais e que podiam contar com a participação dos pais, conseguiam desenvolver melhor as atividades propostas. Destarte, as famílias com menor poder aquisitivo, com pouco ou nenhum acesso às ferramentas digitais e, muitas vezes, com escasso conhecimento acadêmico para auxiliar seus filhos nas tarefas escolares, ficaram ainda mais à mercê da sociedade.

O cotidiano educacional nos Assentamentos Indaiás seguiu por um ano e meio a rotina da emissão das atividades impressas aos estudantes, que nem sempre conseguiram êxito, enfatizando ainda mais a dificuldade de acesso e permanência na escola. Ao longo da história, a sociedade hegemônica não olha para os estudantes do campo, apenas garante a matrícula e o acesso oferecendo-lhes, ora uma educação rural, ora uma educação extensionista, que não garante a formação plena dos sujeitos.

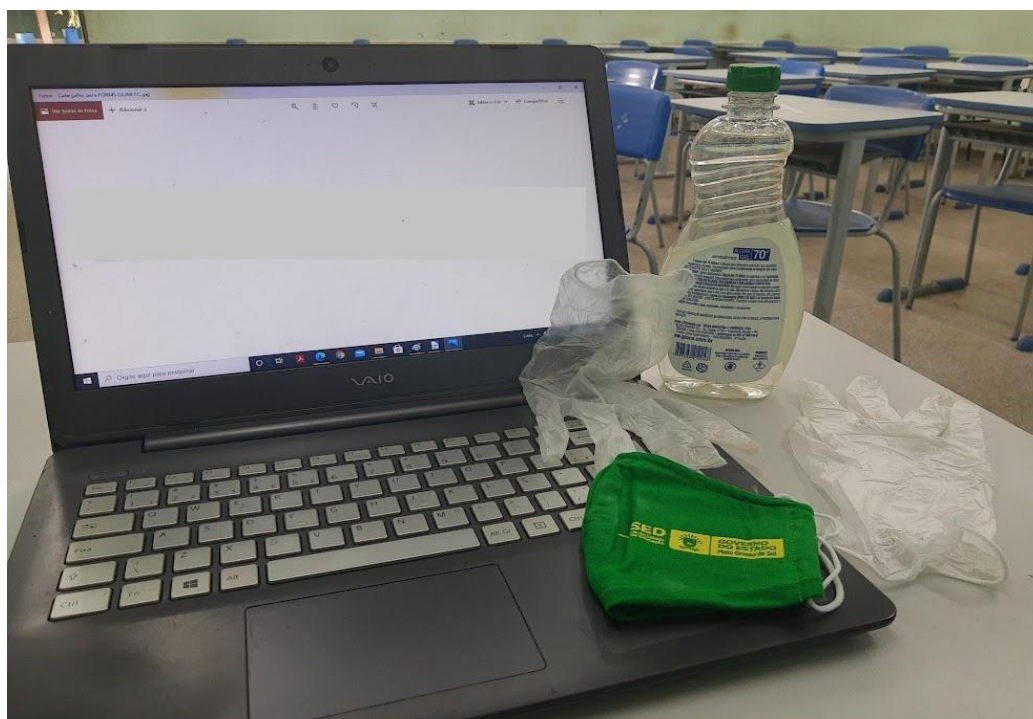
Ainda, corroborando para entender o contexto da organização da sociedade, vale ressaltar que até março de 2020, antes da pandemia, grande parte das ferramentas digitais não faziam parte das rotinas metodológicas da escola, inclusive o uso do aparelho de celular por estudantes não era muito aceito no ambiente escolar. Havia uso esporádico de algumas ferramentas como suporte educacional. Com o advento da pandemia e a imposição do distanciamento social, os recursos tecnológicos passaram a ser considerados essenciais para a manutenção das atividades escolares.

No campo, antes da pandemia, o principal recurso tecnológico de comunicação era o celular. A Covid-19 impôs nova finalidade social a esse recurso, transformando os celulares em emissores de atividades educacionais. Entretanto, os aparelhos de celular dos estudantes dos Indaiás não apresentavam os recursos midiáticos necessários, sendo preciso rever a estratégia educacional. Por isso, os responsáveis pelo sistema educacional decidiram pelo uso de atividades impressas que eram encaminhadas quinzenalmente para as famílias dos estudantes e recolhidas nas entregas seguintes. Esse processo permitia a comprovação de vínculo do estudante com a escola, dando-lhe direito à aprovação e progressão para o ano seguinte.

Ao final do ano de 2020, após a vacinação dos professores, as escolas começaram a receber os estudantes, de forma escalonada, chamado de ensino híbrido (em formatos presencial e a distância). Também foram criados pelos sistemas educacionais regras para o retorno das aulas presenciais para a rede pública e privada da Educação Básica, no período especial de prevenção à COVID-19.

Os sistemas estaduais e municipais, por orientação dos órgãos de saúde, solicitaram para que todas as escolas se organizassem, de forma a garantir: distanciamento entre os alunos e professores em sala de aula; manter as janelas e portas abertas, mesmo com o uso do ar condicionado; disponibilizar álcool em gel, em todos os espaços de circulação; aferir a temperatura de todos na entrada, com termômetro infravermelho; fazer uso de máscaras; e EPIs (Equipamentos de Proteção Individual), ao manusear materiais coletivos (FIGURA 35). Dentre as regras não se recomendou inicialmente o retorno da educação infantil, crianças de zero a três anos de idade, sem que houvesse a vacinação.

Figura 35 - Equipamentos de Proteção Individual



Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2020

Todavia, no ano de 2022, depois da redução do número de mortes por COVID-19 e das campanhas de vacinação em massa, as escolas voltaram à rotina normal. O uso de máscaras passou a não ser mais obrigatório, estudantes com 100% do ensino presencial e uso de álcool em gel e distanciamento opcional para os estudantes e educadores. Nas escolas localizadas nas áreas rurais a rotina também foi restabelecida. Estudantes voltaram a se deslocar por meio dos veículos do transporte escolar e a frequentar as aulas presencialmente.

5.2 REPRESENTAÇÃO DE LUGAR DE ESTUDANTES DOS ASSENTAMENTOS

Como visto na seção anterior, no período de suspensão das aulas presenciais, os estudantes residentes nas áreas rurais e nos assentamentos realizavam suas atividades em suas casas, com o apoio de suas famílias, quando elas conseguiam oferecer o suporte educacional. Entretanto, muitas vezes, as atividades retornavam sem ser realizadas. Nesse período foi, portanto, constatado que grande parte das famílias do campo não detinham as ferramentas digitais apropriadas para que os estudantes desenvolvessem as atividades por meio do uso da tecnologia. Dessa

forma, as escolas encaminham as atividades impressas diretamente às residências dos alunos, a cada mês ou quinzenalmente.

Concomitantemente, durante esse período pandêmico, com o objetivo de dar mais subsídio a este estudo, sobre o contexto de vivência dos estudantes camponeses, foi realizada uma análise sobre qual seria a representação de lugar dos estudantes, como eles viam suas casas e seus quintais. Para tanto, foram enviadas junto às APNPs, instruções para que os estudantes produzissem, a partir de suas concepções de espaços de vida, desenhos livres (produção de mapas mentais), tendo a seguinte temática: Como é o quintal de sua casa?

Os mapas locucionam o real e o imaginário, definindo cartografias e não podem ser desvendados pela razão. O mapa mental é um jeito de linguagem que reflete o espaço vivido, representado em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais (KOZEL, 2008).

O mundo imaginário e cultural, de acordo com Kozel (2007), é considerado não apenas como uma soma de objetos, mas como uma forma de linguagem referendada no sistema de relações sociais, onde estão imbricados valores, atitudes e vivências. Salete Kozel, pesquisadora das representações e de mapas mentais, salienta que:

[...] as linguagens estão associadas ao homem/sociedade numa interação histórica, cultural e social, onde se estabelecem os discursos, que estão marcados pelo dialogismo, e os signos são produtos dessa construção social. Quando as pessoas representam o ecológico de maneira naturalista, mostram a interação dos discursos incorporados através do dialogismo, construindo seus signos como reflexo dessa interação social (KOZEL, 2007).

Para Kozel (2018, p. 42) (...) “Os mapas mentais seriam meios para estruturar e armazenar o conhecimento, referendando mundos imaginários, complexos e atraentes, permitindo retratar os lugares e suas peculiaridades muitas vezes inacessíveis às pessoas”. Os aspectos apresentados nos mapas mentais são transformados em signos que são fundamentais para a compreensão dos lugares e das representações, observando as relações, sentimentos e os valores implícitos. A autora, salienta ainda que, “ (...) Os seres humanos são tomados como atores sociais. Nesse caso, as relações, os sentimentos e os valores ficam implícitos.

A construção dos diferentes enunciados na perspectiva geográfica e das diferentes linguagens precisam ser entendidas como uma construção social, que perpassa aspectos culturais, sociais e a construção dos símbolos, imbricadas a valores, sentimentos, vivências e linguagens dos sujeitos. Assim, verificamos:

Na perspectiva geográfica de análise e interpretação dos Mapas Mentais como enunciados, optou-se por não se restringir ao enfoque individual das subjetividades ao se investigar como ocorrem os processos de construção sócio-cultural, sobretudo por considerar que o comportamento humano é adquirido por meio de experiências vivenciais advindas das visões de mundo e da cultura coletivas e das ações pertinentes ao contexto social. Nessa direção, a Teoria Social perpassa as análises, pois, segundo essa teoria, as pessoas, por meio de suas ações, constroem tanto o mundo como a si próprias, estabelecendo assim a síntese entre os fenômenos cognitivos, afetivos e sociais, que na realidade estão profundamente interligados. Por tanto o ser social reproduz, por meio das representações, os modelos, padrões e valores que incorpora do grupo social ou das informações veiculadas pelos meios de comunicação. (KOZEL, 2018, p. 57)

Ao utilizar os Mapas Mentais nesta pesquisa visamos compreender e validar as relações existentes entre os lugares, os códigos e as relações sociais, partindo da ideia de que os signos são construções culturais, imbricadas aos valores sociais, que são produzidos individualmente, mas, são construídos com a influência da coletividade. Assim Kozel, salienta:

Com o intuito de investigar como as pessoas constroem e decodificam signos relacionados ao espaço geográfico, surgiu a necessidade de criar mecanismos para alcançar tal desafio. É relevante considerar também que as pessoas agem em função de sentimentos e valores que referendam ações e comportamentos, cujos significados precisam ser desvelados, pois constituem em mensagens. O grande desafio é a decodificação das mensagens e, conseqüentemente, desvelar os signos explícitos nos Mapas Mentais, aqui considerados enunciados (KOZEL, 2018, p. 59).

Os Mapas Mentais analisados foram construídos por crianças e adolescentes estudantes na Rede Municipal de Aquidauana, tendo como tema a representação de seus quintais nos Assentamentos Indaiás. Permitindo analisar a representação dos códigos, dos signos e das relações afetivas com o espaço vivido, decodificando as relações dos estudantes a partir de uma visão geográfica, na perspectiva humanista e cultural. Para a análise dos mapas foi utilizada a Metodologia Kozel, que visa (...) “referenciar o signo como uma construção social explícita na relação que as pessoas estabelecem quando inseridas em um contexto social.” (KOZEL, 2018, p. 59).

Com a Metodologia Kozel é possível desvendar os Mapas Mentais em uma perspectiva dialógica, distanciando-se das categorias acadêmicas e dos estereótipos engendrados na mente do pesquisador, entendendo as representações como formas de comunicação que devem-se somar a dados qualitativos, como pesquisas, entrevistas e imersão na comunidade local. Para desvendar os enunciados é necessário observar as formas dos ícones diversos, a distribuição dos elementos, as especificidades dos ícones e as particularidades presentes nos Mapas Mentais.

Segundo Kozel (2018, p.61), observa-se:

A decodificação das representações de mapas mentais pela Metodologia Kozel consiste no seguinte: A - interpretação quanto à forma de representação dos elementos da imagem; B - interpretação quanto à distribuição dos elementos da imagem; C - interpretação quanto à especificação dos ícones: - representação dos elementos da paisagem natural; - representação dos elementos da paisagem construída; - representação dos elementos móveis; e - representação dos elementos humanos; D - Apresentação de outros aspectos ou particularidades (KOZEL, 2018, p.61).

Segundo Dardel (1990), para a geografia humanista cultural o conceito de lugar é uma das principais categorias, em que se constitui o espaço visto pelo ser humano, composto de histórias, signos e símbolos, impregnado de sentimentos e valores. O lugar, muito mais que localização, remete a um espaço composto por vivências, memórias e significados.

Somando-se ao conceito de lugar, Émilie Durkheim (2003) destaca que as representações sociais são influenciadas pelas configurações sociais. Segundo este autor, a sociedade age sobre o indivíduo, independentemente da vontade dele. Representar significa, portanto, expressar o que nos constitui.

A ideia central da produção dos mapas mentais pelos estudantes foi inserida como uma forma de se aproximar do cotidiano desses sujeitos da escola do campo, analisar suas representações e até os estereótipos criados e multiplicados pela escola. Como, por exemplo, as flores devem ser pintadas de cores já pré-estabelecidas, o sol deve ser somente amarelo?

Dentre os Mapas Mentais construídos faremos a análise de seis imagens de estudantes de 6 a 14 anos. Ao analisar os mapas mentais dos estudantes que residem nos assentamentos, observa-se a relação pré-estabelecida entre a criança, o jovem, o sujeito do campo com o lugar onde vive, observando que as representações refletem ou são expressas a partir da concepção, a forma de pensar e a ligação afetiva com ele.

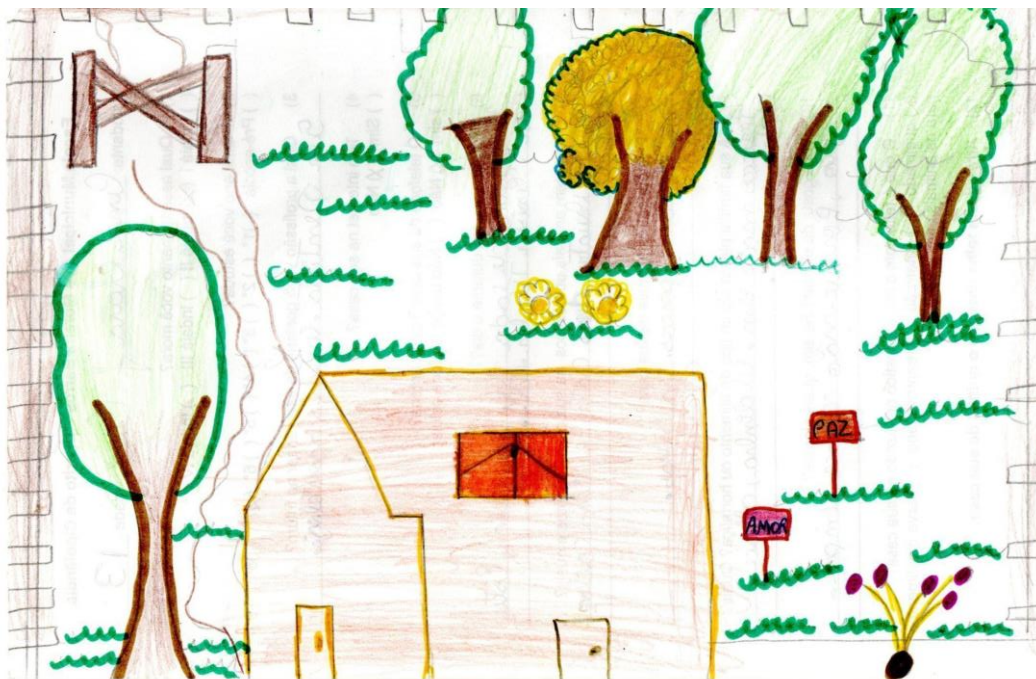


Figura 36 - Mapa Mental - O QUINTAL DE SUA CASA. A.C.F.O.R, 13 anos, 2020

Este mapa apresenta elementos da paisagem natural (árvores, flores, gramas); elementos da paisagem construída (casa, portão, estrada, placas) e símbolos (palavras), representando a escrita de PAZ e AMOR, provavelmente a busca intrínseca da estudante.



Figura 37 - Mapa Mental - O QUINTAL DE SUA CASA. G.L.F, 14 anos, 2020

Na representação encontramos elementos da paisagem natural (árvores, plantas, sol), elementos da paisagem construída (portão, casa) e uma horta. Além, da análise dos elementos, observa-se uma árvore caída, que pode representar o desmatamento de árvores ou simplesmente a queda natural dela.



Figura 38 - Mapa Mental - O QUINTAL DE SUA CASA. K.L, 6 anos, 2020

Observamos no Mapa Mental os elementos da paisagem natural (árvores, sol, nuvens, animais, etc.), construída (casa, banco) e o elemento humano (crianças). Dentre o cenário construído nota-se que as crianças estão estudando, brincando e interagindo com os animais e com a natureza.



Figura 39 - Mapa Mental - O QUINTAL DE SUA CASA. I, 6 anos, 2020

Para o estudante de 6 anos os elementos que compõem o quintal de sua casa, são os elementos da paisagem natural (árvores, plantas, sol e pássaros). O elemento humano está representado e encontra-se entre os pássaros, com prováveis asas.

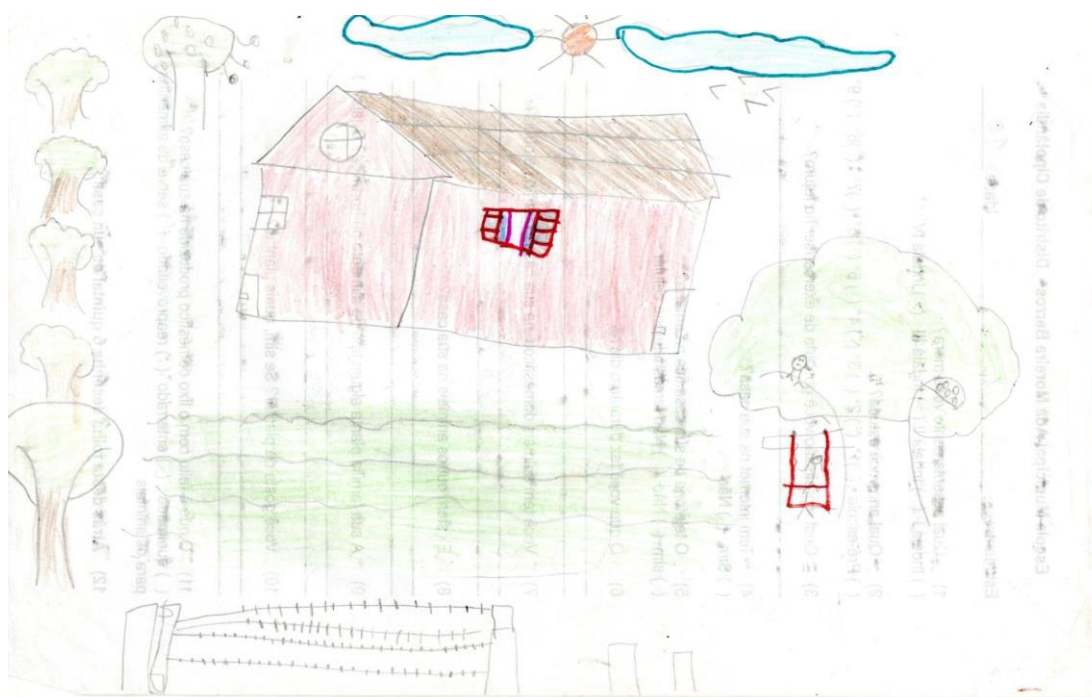


Figura 40 - Mapa Mental - O QUINTAL DE SUA CASA. M.E, 10 anos, 2020

A estudante apresenta no Mapa Mental os elementos da paisagem natural (árvores, sol e nuvens), construída (casa, cerca) e o elemento humano (crianças). Com ícones e formas projeta balanços e brincadeiras.

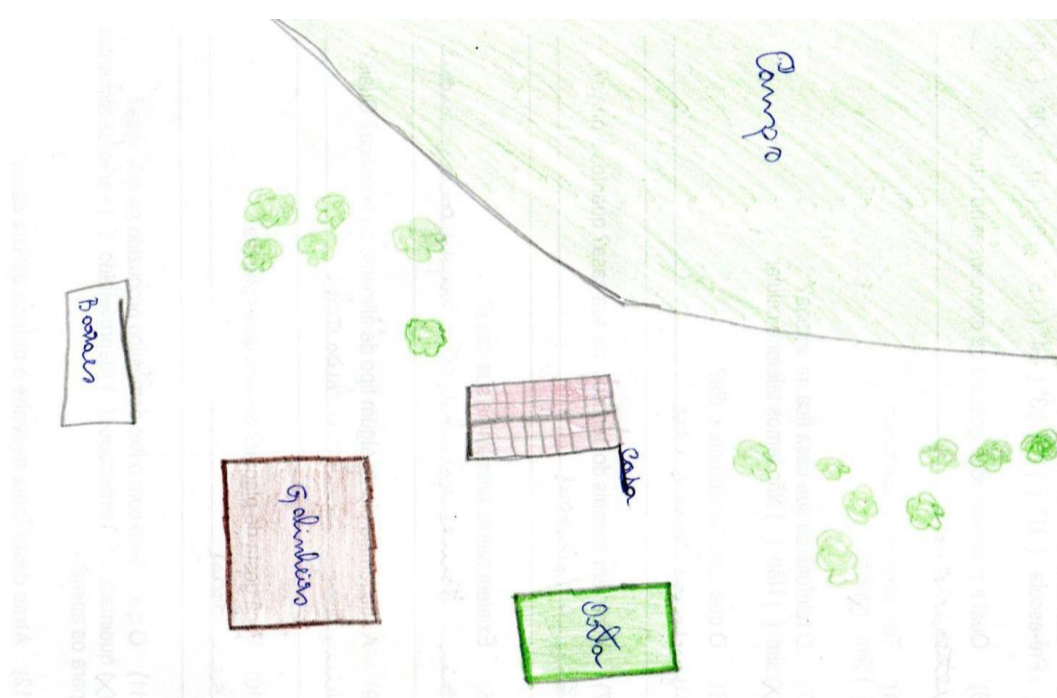


Figura 41 - Mapa Mental - O QUINTAL DE SUA CASA. A.S.L, 14 anos, 2020

Através de ícones e formas o estudante representou o seu quintal, com a presença de elementos da paisagem natural e a paisagem construída. Deixando implícito a presença do elemento humano, com as construções da casa, galinheiro, banheiro e horta.

As representações contidas nos Mapas Mentais (FIGURAS 33, 34, 35, 36, 37 e 38) retratam o lugar de vivência dos estudantes que vivem nos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV e como eles enxergam os seus quintais. Todas as imagens trouxeram um importante elemento para os sujeitos que habitam o campo, que é a paisagem natural, imbricada com a paisagem construída. Observou-se também que os mapas não trouxeram elementos móveis (carro, bicicletas, motos). As crianças camponesas têm o privilégio de conviver com a natureza, pouco modificada e com a lida do campo, mesmo já havendo a interferência do ambiente construído.

Quando indagadas, por questionário, sobre qual profissão gostaria de exercer, as crianças responderam: professora, professora de matemática, policial, dentista, veterinário, paleontólogo, bailarina, médica, pescador e outras ainda não haviam decidido. Vê-se que foram apontadas algumas profissões consideradas de caráter urbano, indicando certa desvalorização das profissões específicas do campo, reafirmando uma propensão ao êxodo rural.

Destarte, conhecendo um pouco das representações, através dos Mapas Mentais dos estudantes, faremos agora uma viagem pelo transporte escolar.

5.3 TRANSPORTE ESCOLAR NOS ASSENTAMENTOS INDAIÁS

A realidade das escolas localizadas no campo está conectada ao transporte escolar, que diariamente conduz os estudantes de suas residências até as escolas. No município de Aquidauana o transporte é realizado por veículos próprios, adquiridos através do Programa Federal “Caminhos da Escola” e por frotas terceirizadas, que participam do processo de licitação e prestam serviços para o município.

O transporte que conduz os estudantes dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV é de uma empresa terceirizada (FIGURA 42), contratada pela Prefeitura Municipal de Aquidauana, que percorrem os assentamentos até as escolas na Terra Indígena Limão Verde, assim como à escola localizada no Distrito de Cipolândia.

Figura 42 - Transporte Escolar da Região dos Indaiás I, II, III e IV



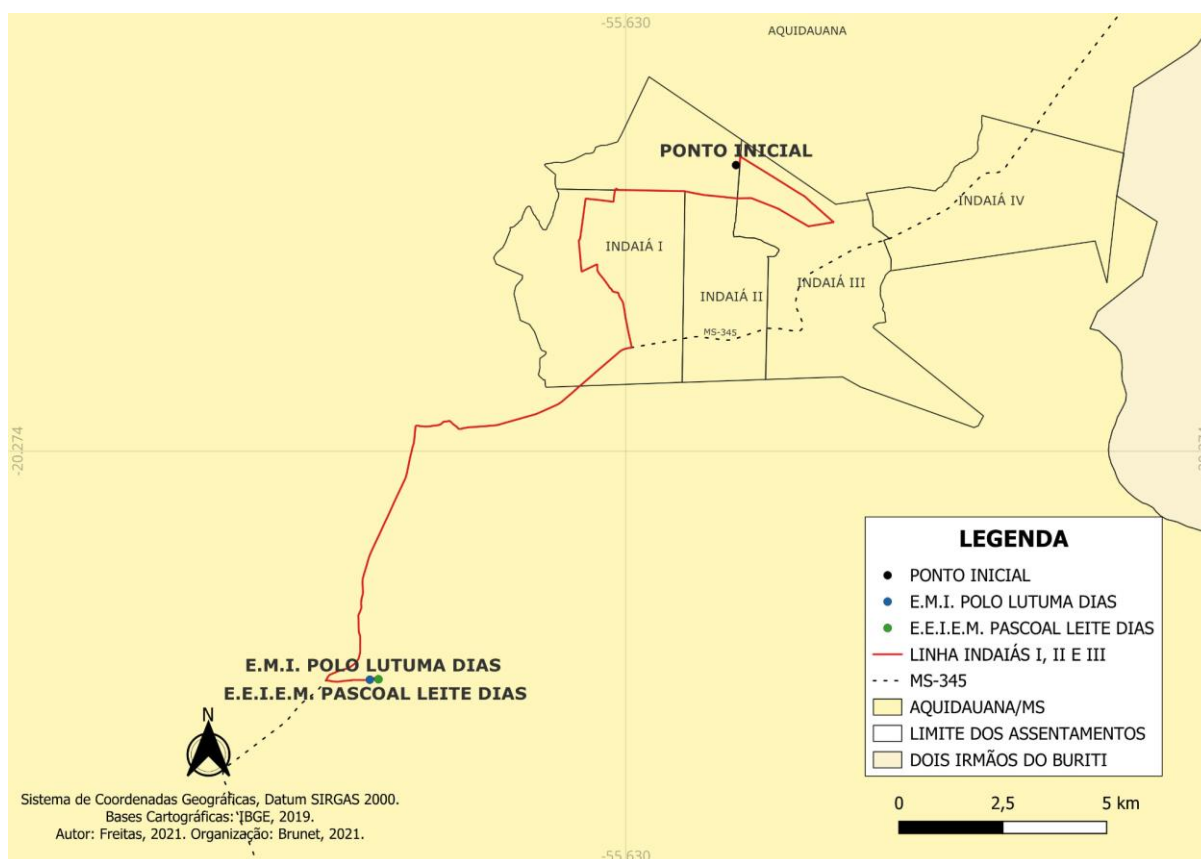
Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2023

Para a realização do transporte escolar, o Setor de Transporte Escolar da Secretaria Municipal de Educação, organizou o itinerário dos ônibus em linhas, delimitando o trajeto e os pontos de parada para os estudantes, conforme os dados obtidos na matrícula do estudante, na escola.

O transporte escolar para atender aos Assentamentos Indaiás estão divididos em cinco percursos, com quatro linhas, sendo: 1 - Linha Indaiá I, II e III à Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias (matutino); 2 - Linha Indaiá I, II, III e IV à Escola Municipal Ada Moreira Barros (matutino e noturno); 3 - Linha Fazenda Figueira à Escola Municipal Ada Moreira Barros (matutino); e 4 - Linha Fazenda Rancho Grande à Escola Municipal Ada Moreira Barros (matutino). A Linha 2, transporta estudantes para o Distrito de Cicolândia no período matutino e noturno, sendo somente o estado que utiliza para o ensino médio, no período noturno.

Durante a análise das linhas, observaremos que todas são mistas, haja vista, que além dos alunos dos assentamentos, são transportados estudantes residentes em fazendas, chácaras e sítios, localizados nos entornos dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV e no trajeto para as escolas da Terra Indígena Limão Verde e para o Distrito de Cicolândia, como veremos a seguir:

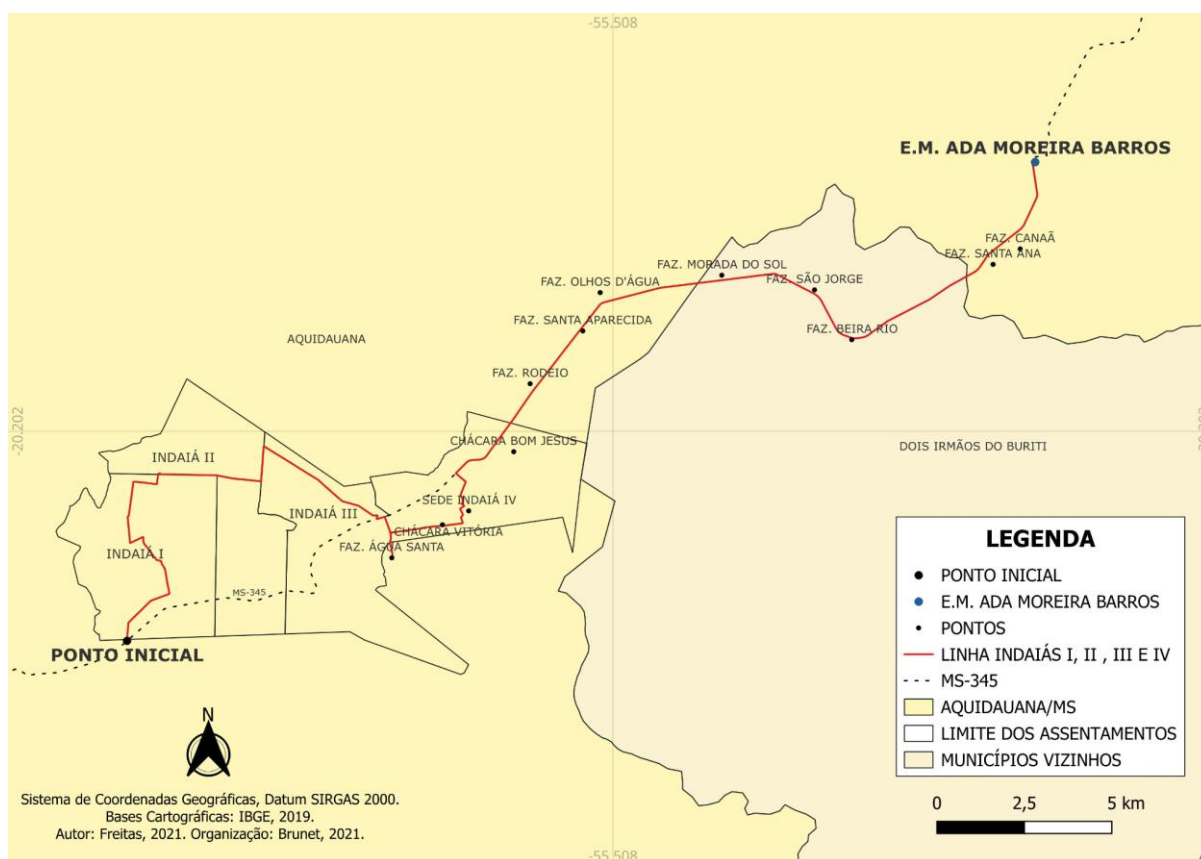
Figura 43 - Linha Indaiá I, II e III à Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias



Fonte: Autor: Freitas, 2021. Organização: Brunet, 2021

Na Figura 43 observa-se que um dos itinerários do transporte escolar realizado nos Assentamentos, denominada Linha Indaiá I, II e III à Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias, iniciando seu percurso no Indaiá II, passando pelos Indaiá III e I, dirigindo à Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias. De acordo com o Setor de Transporte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2021) esse percurso inicia às 5h30min, percorrendo a MS 345, chegando à unidade de ensino por volta das 6h50min. No retorno, o veículo sai da escola às 11h15min e chega ao ponto final no Indaiá II, às 12h50min, percorrendo, diariamente, em torno de 56,8 km de ida e volta.

Figura 44 - Linha Indaiá I, II, III e IV à Escola Municipal Ada Moreira Barros

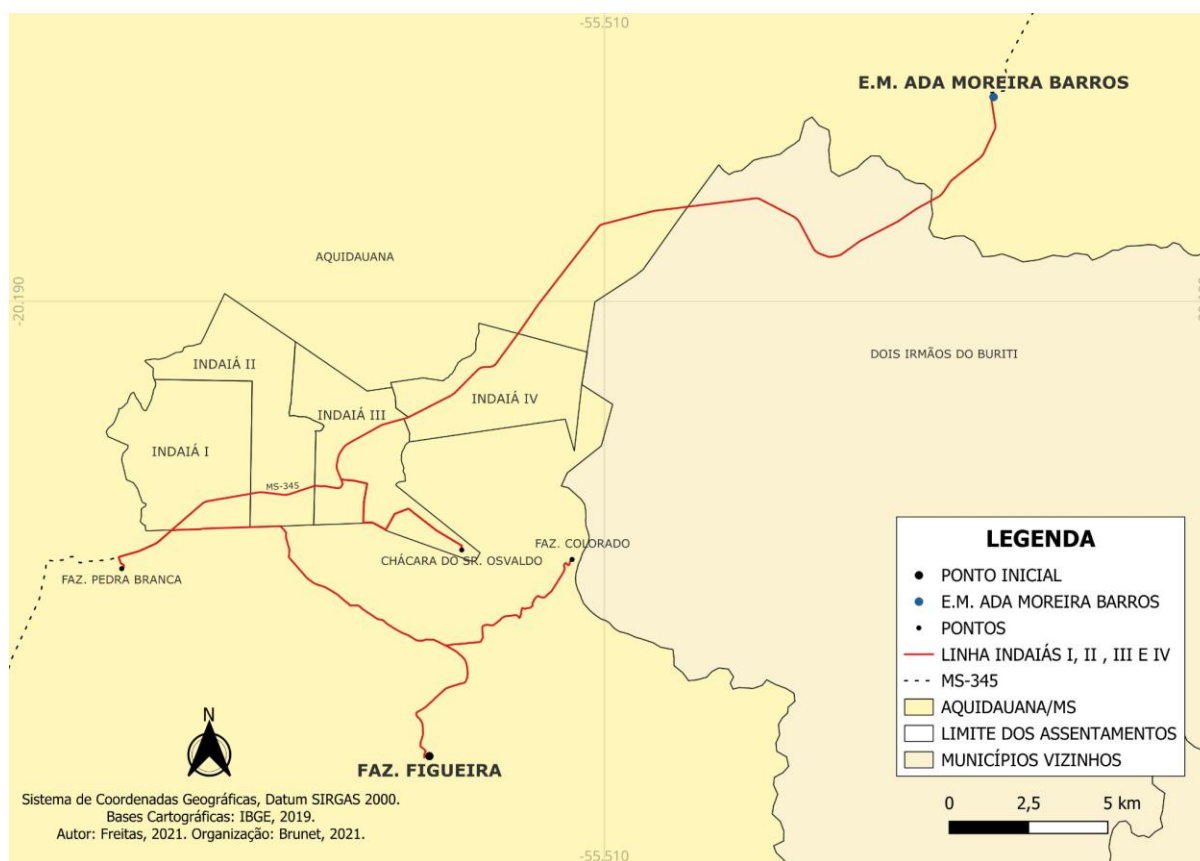


Fonte: Autor: Freitas, 2021. Organização: Brunet, 2021

A segunda linha (FIGURA 44), denominada “Linha Indaiá I, II, III e IV à Escola Municipal Ada Moreira Barros”, percorre diariamente, período matutino e noturno, os lotes dos Indaiás I, II, III e IV, algumas fazendas do entorno e no itinerário até a Escola Municipal Ada Moreira Barros. No período matutino, ela transporta alunos para o Ensino Fundamental da Rede Municipal e também alunos do Ensino Médio da Rede Estadual, para extensão do Centro de Educação Profissional Geraldo Afonso Garcia Ferreira, que funciona na Escola Municipal Ada Moreira Barros. No período noturno, a linha transporta apenas os alunos do Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino.

O percurso inicia-se às 5h, percorrendo todos os assentamentos e seguindo pela MS 345 até ao Distrito de Cipolândia, chegando em torno de 6h50min na escola. No retorno, após o término das aulas, às 11h15min, sendo que o último estudante do transporte escolar, chega em sua casa aproximadamente às 13h, perfazendo diariamente 90,6 km de ida e volta (SEMED, 2021).

Figura 45 - Linha Fazenda Figueira à Escola Municipal Ada Moreira Barros

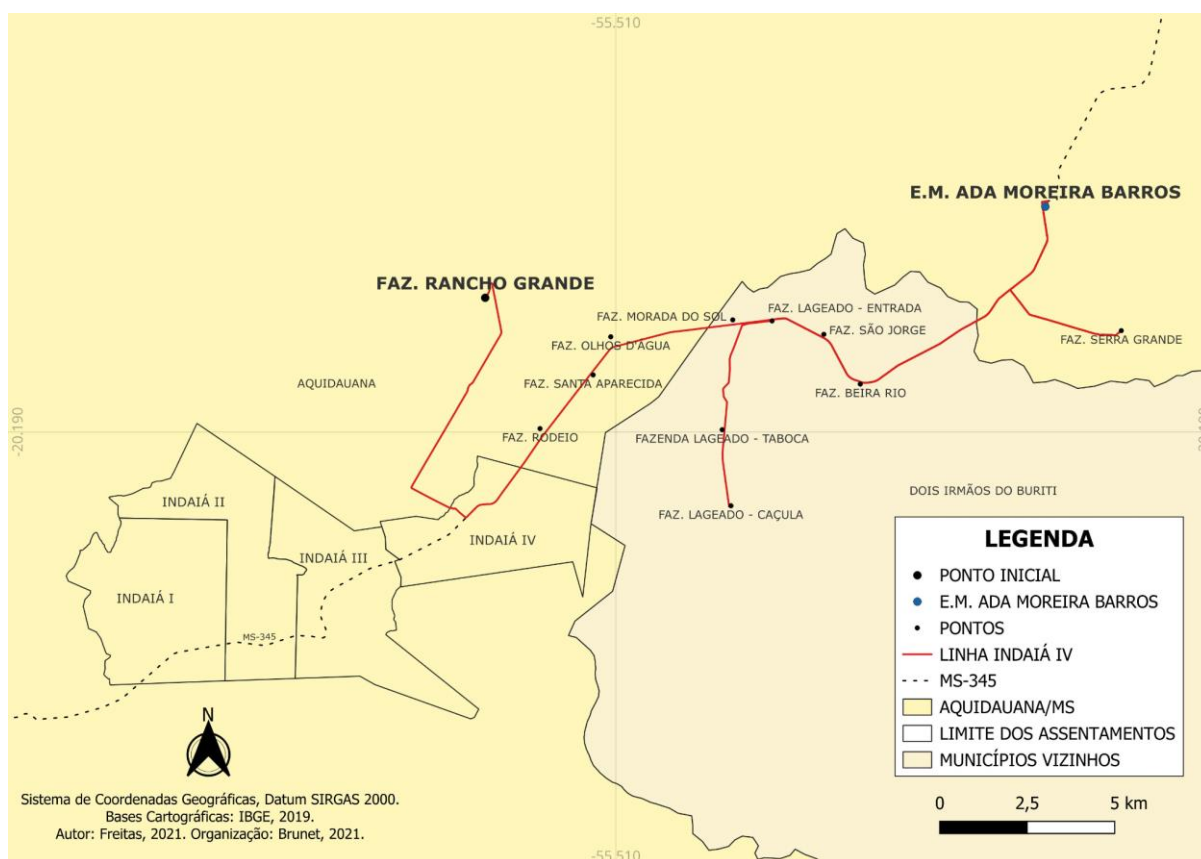


Fonte: Autor: Freitas, 2021. Organização: Brunet, 2021

A Figura 45, retrata o itinerário da “Linha Fazenda Figueira à Escola Municipal Ada Moreira Barros” está é a linha mais extensa, que percorre 154 km diariamente de ida e volta (SEMED, 2021). O percurso dessa linha inicia-se às 4h30min na Fazenda Figueira, passando pela Fazenda Colorado, Pedra Branca e pelos Indaiás I, II, e IV, percorrendo a MS 345 e depois o Indaiá III até o Distrito de Cipolândia, chegando à escola por volta das 6h50min. No retorno o itinerário é inverso, saindo da unidade escolar às 11h15min, chegando ao último ponto às 13h30min, na Fazenda Figueira.

A Linha Figueira é uma linha construída para atender os estudantes que moram nas fazendas, sítios e chácaras, mas, por seu percurso passar por todos os Indaiás ela também transporta estudantes que moram nos assentamentos. Contribuindo assim, para o deslocamento educacional dos sujeitos da Reforma Agrária.

Figura 46 - Linha Fazenda Rancho Grande à Escola Municipal Ada Moreira Barros



Fonte: Autor: Freitas, 2021. Organização: Brunet, 2021

Na quarta Linha (FIGURA 46), denominada “Linha Fazenda Rancho Grande à Escola Municipal Ada Moreira Barros” nota-se que o percurso do Transporte Escolar inicia na Fazenda Rancho Grande, onde o percurso inicia às 5h, percorrendo a MS 345, passando pelas propriedades: Fazenda Lageado, Retiro Taboco, Fazenda Caçula, Fazenda Serra Grande e chegando à escola às 6h50min, no Distrito de Cipolândia, totalizando 122 km de ida e volta (SEMED, 2021). No retorno, o último estudante chega na sua casa por volta das 13h.

Para atender aos estudantes que residem nos Indaiás, são oferecidas pelo Poder Público, cinco linhas, que percorrem diariamente o seu itinerário, no período matutino e noturno. O Transporte Escolar que atende os assentamentos é terceirizado, de uma empresa prestadora de serviços e geralmente, eles iniciam seu trajeto no último ponto, sentido ao contrário da escola.

Na Tabela 6, apresentamos os quilômetros percorridos por dia e também os quilômetros percorridos anualmente, multiplicando-se pelo mínimo de dias letivos obrigatórios para a Educação Básica, que são 200 dias letivos, com 800 horas. O

Transporte Escolar realizado nas linhas percorre, diariamente, 514 (quinhentos e quatorze quilômetros) e, anualmente, 102.800 (cento e dois mil quilômetros e oitocentos metros). Somando o itinerário de ida e volta, observa-se que os estudantes que iniciam primeiro, na linha mais longa, Linha Fazenda Figueira à Escola Municipal Ada Moreira Barros, ficam um pouco mais de 4 (quatro) horas dentro do transporte a cada dia de aula, saindo de casa às 4h30min, chegando à escola às 6h50min, seja nos dias de calor, frio ou chuarada, envolvendo entre os passageiros crianças a partir de 4 anos de idade (Educação Infantil).

Tabela 6 - Quilometragem percorrida nas Linhas dos Assentamentos Indaiás

ORD	LINHAS	KM/DIA	KM/ANO
01	Linha Indaiá I, II e III à Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias	56,8	11.360
02	Linha Indaiá I, II, III e IV à Escola Municipal Ada Moreira Barros (matutino)	90,6	18.120
03	Linha Indaiá I, II, III e IV à Escola Municipal Ada Moreira Barros (noturno)	90,6	18.120
04	Linha Fazenda Figueira à Escola Municipal Ada Moreira Barros	154	30.800
05	Linha Fazenda Rancho Grande à Escola Municipal Ada Moreira Barros	122	24.400
TOTAL		514	102.800

Fonte: SEMED, 2021

Os professores do Distrito de Cipolândia se deslocam semanalmente para as escolas, pois os professores de área (Matemática, História, Geografia e Ciências), residem na cidade de Aquidauana. E os professores das escolas indígenas, da Terra Indígena, são em sua totalidade professores indígenas que residem na Aldeia Limão Verde.

Após, finalizar a contextualização do cenário educacional dos sujeitos dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV, oriundos da Reforma Agrária, partimos para a proposta deste estudo que é repensar as “coisas” postas. Temos um sistema educacional que está funcionando, onde é garantido o direito à escolarização aos estudantes de 4 a 17 anos, garantido também o Transporte Escolar, professores com

formação acadêmica, alimentação escolar, materiais escolares, enfim toda uma estrutura física, para os estudantes. Porém, observamos que o direito de acesso está garantido, mas, o direito de permanência e de formar cidadãos críticos preparados para o mundo do trabalho, está garantido? Ou não? Ele não pode ser mensurado, com isso não podemos garantir?

A invisibilidade da Educação do Campo não é percebida, por isso devemos pensar em uma educação que contemple as pessoas que vivem no campo, que trabalham com a sua experiência e todo o seu conhecimento, que pode e deve ser somado ao conhecimento acadêmico. Reconhecer os sujeitos do campo como sujeitos produtores de conhecimentos, pertencentes a um território complexo é o grande desafio contemporâneo.

Para corroborar com a busca do desvelamento, apresentaremos uma proposta de organização curricular, para os sujeitos da Reforma Agrária e seus filhos, residentes nos Indaiás I, II, III e IV do município de Aquidauana/MS.

5.4 DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA OS ASSENTAMENTOS INDAIÁS

Com mais de uma década de funcionamento, os assentamentos Indaiás ainda não possuem unidades escolares para atender aos estudantes com as especificidades da Educação do Campo. Uma parte dos alunos, 79,5% se deslocam diariamente, por meio de transporte escolar, durante o período matutino e noturno, para a localizada no Distrito de Cipolândia e outra parte, 20,5%, se desloca para as escolas da Terra Indígena do Limão Verde.

Os estudantes dos Indaiás iniciaram os seus estudos na escola de Cipolândia ainda durante o período de acampamento em 2007. No ano de 2018, algumas famílias optaram por frequentar a escolarização na Terra Indígena de Limão Verde.

Assim, considerando que a Escola do Distrito de Cipolândia utiliza uma Matriz Curricular para a área urbana e a Escola Indígena possui políticas para os povos indígenas e Matriz Curricular com a especificidade da comunidade, propomos para esta tese investigar e propor caminhos para uma Educação do Campo que atenda à especificidade local e as comunidades camponesas, da Reforma Agrária.

5.4.1 Contexto legal e estrutural da Educação do Campo no Município de Aquidauana/MS

Pensar a Educação como uma política permanente e verdadeiramente efetiva é o grande desafio desta proposta. É necessário implementar um programa de formação para os educadores e uma organização curricular que atenda aos sujeitos do campo, com as especificidades locais. Retomar a Educação de Jovens e Adultos, observando as condições estruturais e sociais da localidade e garantir a oferta da Educação Infantil, principalmente na idade obrigatória, de 4 a 5 anos de idade, para as famílias camponesas que vivem nos assentamentos Indaiás, no município de Aquidauana, Estado de Mato Grosso do Sul.

Nesta perspectiva, a educação formal, a escolarização é uma importante ferramenta, somando-se à formação e construção dos sujeitos do campo, alicerçados na base social, cultural e social que os integram em sua totalidade. Nosso objeto de análise, os Indaiás I, II, III e IV, é composto por diversas famílias, com crianças, jovens e adultos, vinculadas às organizações/movimentos sociais do campo (MST, FAF, FETAGRI e CUT). Movimentos estes, que ao longo do tempo construíram histórias e orientaram os caminhos a serem seguidos por políticas públicas.

A organização curricular a ser apresentada considera as legislações vigentes, a comunidade local, a origem dos sujeitos do campo, algumas experiências exitosas, como implantação da Pedagogia da Alternância, empregada em várias regiões do país, em especial no Nordeste, na Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso, que nasceu da luta de movimentos sociais e é organizada pela alternância quinzenais de um tempo chamado de Estadia Escolar e outro chamado de Estadia Socioprofissional.

Além das experiências exitosas, observamos a organização curricular no município de Aquidauana, para a Rede Municipal, onde há três matrizes curriculares diferentes: uma para a Educação Básica Urbana, que se estende também para as escolas localizadas nos quatro Distritos (Camisão, Cipolândia, Taunay e Piraputanga), mesmo para os distritos que atendem populações que habitam o campo, populações indígenas ou em assentamentos rurais; uma matriz para as escolas localizadas nas comunidades indígenas, Educação Básica, na modalidade Educação Indígena, que contempla como especificidade Língua Terena e Arte e Cultura Terena, como áreas de conhecimento ou disciplinas, para atender a parte diversificada do currículo.

Todavia, a política indígena garante a lotação de professores indígenas em todas as etapas de ensino; e a terceira e última matriz identificada, como matriz para o Ensino Fundamental, na modalidade Educação do Campo, criada para a Escola Polo Pantaneira, apresenta em seu escopo uma Base Nacional Comum, composta por: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso e Educação Física. Também compõe a matriz a Parte Diversificada compreendendo as áreas de conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Arte e Cultura Regional, Práticas de Construção da Leitura e Escrita (anos iniciais) e Prática de Leitura e Produção Textual (anos finais), compreendendo, assim como as outras matrizes, uma carga horária de 200 dias letivos, em 5 (cinco) dias letivos por semana, com 800 horas anuais.

De acordo com o artigo “Escolas Pantaneiras: O sonho que não virou realidade”, escrito por Santos (2021), a Escola Pantaneira nasceu da iniciativa de alguns fazendeiros da região do Pantanal, visando manter nas fazendas os funcionários com filhos em idade escolar. A primeira proposta para a implantação da Escola Pantaneira pretendia um calendário e uma organização curricular diferenciada, observando as características físicas, climáticas, sociais e culturais da região, ponderando a época das cheias, que se estendem de novembro a março, desenvolvendo uma educação em tempo integral, com 8 horas diárias de aula e seis meses de duração do ano letivo.

Segundo a autora, o objetivo da implantação da Escola Pantaneira ia além de subsidiar a permanência das famílias camponesas nas fazendas. Ela tinha como meta preparar os estudantes para concorrer de igual para igual com estudantes de qualquer parte do país (SANTOS, 2021). Todavia, observamos que o sonho de uma educação que nasceu dentro da perspectiva da Educação do Campo não chegou a atingir seus objetivos nos dias atuais.

A Educação ofertada aos camponeses do Pantanal Sul Mato Grossense pode ser configurada como uma extensão da organização curricular da área urbana, ressaltando, apenas na parte diversificada, a área do conhecimento/disciplina (Arte e Cultura Regional), com 200 dias letivos anuais, em 5 dias letivos por semana.

A invisibilidade dos sujeitos do campo, assentamentos, fazendas do Pantanal, povos quilombolas, populações que vivem em sítios, chácaras e fazendas nos entornos dos distritos, vai além da criação e normatização de políticas públicas, ela está ancorada em pré-conceitos estruturados de uma sociedade capitalista, com o

discurso que: o campo depende do urbano, os sujeitos do campo tem menor instrução do que da cidade, é preciso ir para a cidade para aprender, o conhecimento empírico não se sustenta os camponeses, o campo é atrasado, entre outros discursos reproduzidos pela sociedade.

Desta forma, oferecer o ensino gratuito não garante a permanência e a formação dos sujeitos do campo, é necessário olhar o campo como um território complexo, onde há vidas, valores e culturas que produzem e se reproduzem constantemente.

Os estudos realizados sobre a Educação do Campo e as vivências como pesquisadora em meio à educação básica, no município de Aquidauana, nas modalidades Indígena, do Campo e Urbana e todo o contexto de implantação e implementação dos Assentamentos Indaiás, desde 2007, quando houve o sorteio, em 2010, com estabelecimentos dos assentados em seus lotes e a luta pela terra e pela subsistência, dão suporte para a criação de uma proposta que contemple o campo e os camponeses. Vale ainda ressaltar o itinerário realizado pelo transporte escolar diariamente, com idas e vindas dos estudantes para as escolas, inseridos em meio a dois sistemas educacionais (indígena e urbano) que não contemplam as especificidades e as políticas para o campo.

Dessa forma, analisamos o contexto dos Assentamentos Indaiás para propor uma organização curricular, que contemple as especificidades locais, trabalhando de forma dialógica, com os envolvidos (estudantes, pais, gestores, assentados, lideranças dos movimentos sociais) para a construção de um currículo alicerçada em valores do e para o campo.

Para colaborar com a ideia de organizar uma orientação curricular que contemple a população camponesa e a integração entre as diversas áreas do conhecimento, utilizando como proposta a Pedagogia da Alternância, analisamos também a Resolução/SED/MS, Nº 3.201, de 02 de fevereiro de 2017(MS, 2017), que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas no campo. De acordo com esta Resolução a alternância de dará entre Tempo Escola, com 70% (setenta por cento) e o Tempo Comunidade 30% (trinta por cento).

Destarte, a Matriz Curricular, utilizada pelas escolas do campo, da rede estadual, em Aquidauana, segundo a Resolução/SED/MS nº 3.675, de 30 de dezembro de 2019 (MS, 2019), está organizada em 200 dias letivos, com 5 (cinco) dias letivos por semana, tendo na Parte Diversificada do Currículo o eixo temático

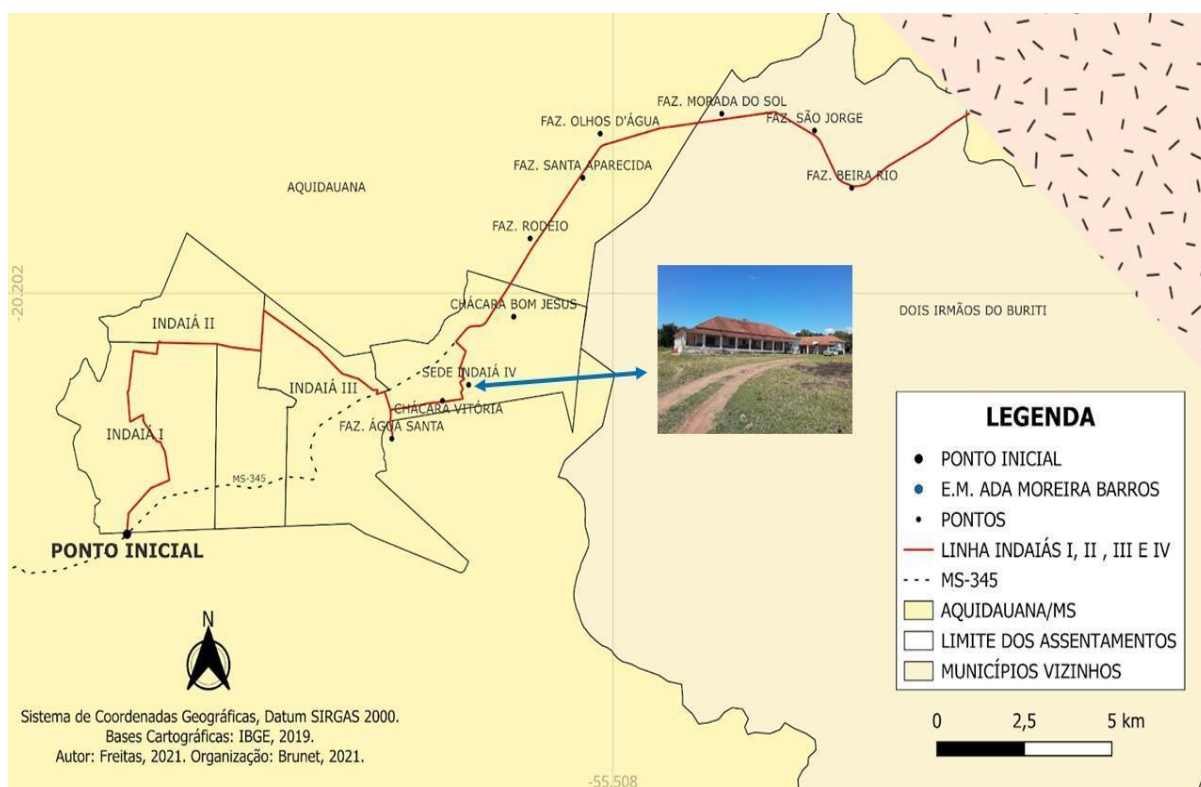
Terra-Vida-Trabalho, Pesquisa e Autoria e Projeto de Vida, organizados em área de conhecimentos com caráter de organização disciplinar e compartimentada, objetivando atender as especificidades do campo, sem considerar a integração entre os temas abordados na Base Comum com a Parte Diversificada dos currículos.

O objetivo da proposta é formar jovens camponeses como sujeitos coletivos, autônomos e integrados com o campo, sem desconsiderar a cidade também como território múltiplo, produtora de saberes, não menos, nem mais importantes que os saberes do campo. Com a proposta de um currículo para os sujeitos do campo buscase integrar as vivências das famílias com as da escola, correlacionando com o cotidiano dos estudantes. Assim, a Pedagogia da Alternância, no campo, é uma importante ferramenta a ser desenvolvida.

Ao serem criados todos os quatro assentamentos já previa a construção de um Núcleo Urbano que fossem desenvolvidas as atividades comunitárias, incluindo a construção de escolas, igrejas e associações. Os Núcleos Urbanos dos Assentamentos I, II e III estão localizados na MS 345. No Indaiá I, na área destinada há apenas a construção de uma igreja; no Indaiá II, na área há apenas um mangueiro; no Indaiá III, até o ano de 2022 funcionava o Posto de Saúde, que no ano de 2023 iniciou a reforma geral e também há uma igreja; e no Indaiá IV é onde existe a maior construção, que era a antiga sede da Fazenda Indaiá, que não está ocupada.

Durante a pesquisa de campo também foram verificadas as edificações dos assentamentos e verificou-se que a antiga Sede da Fazenda encontra-se em desuso, o espaço não entrou no sorteio dos lotes e há uma família que cuida da limpeza e manutenção da sede e do entorno. Conforme verifica-se na Figura 47, a sede está localizada no Indaiá IV, próximo à MS 345.

Figura 47 - Localização da Antiga Sede da Fazenda Indaiá



Fonte: Autor: Freitas, 2021. Organização: Brunet, 2021

A antiga sede da Fazenda Indaiá, localizado na área destinada para o Núcleo Urbano do Indaiá IV, mesmo com mais de quinze anos sem utilização, apresenta uma boa estrutura física (Figura 48), necessita de reparos e adequações na parte hidráulica e elétrica, que estão funcionando, mas precisam de uma revisão. A sede é composta por banheiros, cozinha, sala, corredor, quartos, com armários embutidos e uma edícula nos fundos. Nesta edícula há uma família (um casal com uma criança) que ocupa o espaço, utilizando-o como moradia. Não são assentados, mas acamparam na frente da sede depois da divisão e ocupação dos lotes do assentamento e para a subsistência, esta família produz uma pequena lavoura e também tem umas vacas leiteiras.

Figura 48 - Área Interna da Sede da Antiga Fazenda Indaiá



Fonte: Autora, 2021

A proposta de criar uma matriz curricular para a Educação do Campo se sustenta da observação realidade, que não contempla as famílias camponesas que vivem nos assentamentos e, diariamente acordam seus filhos de madrugada para se deslocarem a grandes distâncias em direção às escolas da Terra Indígena Limão Verde ou do Distrito de Cipolândia. Somando-se à proposta, reforça-se que a Pedagogia da Alternância é o sistema de flexibilização do Calendário Escolar que proporciona condições para a aplicação das relações existentes entre o conhecimento científico e os saberes produzidos nos assentamentos, na vida das famílias camponesas.

Consideramos ainda, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que salienta que para a elaboração dos currículos é necessário considerar as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do público a ser atendido na escola, com o objetivo de atender os objetivos do ensino.

5.4.2 Proposta de Matriz Curricular para a Educação dos Estudantes dos Assentamentos Indaiás

Apresentamos a seguir a proposição de duas matrizes curriculares para a modalidade de Educação do Campo, nas etapas Educação Infantil (Pré-escola),

crianças de 4 e 5 anos de idade e outra para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais).

Na Educação Infantil a carga horária de 35 (trinta e cinco) horas semanais se constitui em desenvolvimento integral e parte diversificada. O desenvolvimento integral é composto pelos campos de experiências: o eu, o outro e nós; corpo gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços tempos, quantidades, relações e transformações. Os campos de experiências fazem parte da organização curricular do município de Aquidauana, com carga horária de 20 (vinte) horas semanais. A parte diversificada na educação infantil é composta pelas áreas de Arte e Movimento, Recreação e Jogos - Família e Comunidade - Saúde e Meio Ambiente, perfazendo 15 (quinze) horas semanais e presenciais. O tempo comunidade é um tempo de pesquisa, vivências e aprendizagens familiares.

Para o Ensino Fundamental as diretrizes contidas na matriz curricular evidenciam uma parte que abrange uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, com a carga horária de 35 (trinta e cinco) horas semanais, presenciais. Atendendo o que preconiza as orientações curriculares a proposta de matriz contempla a Formação Geral Básica, com os componentes curriculares; Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Ciências, História, Geografia e Matemática. A Parte Diversificada é composta pelos Componentes Curriculares: Família e Comunidade - Saúde e Meio Ambiente - Projetos Socioprofissionais.

Para corroborar com a análise da proposta em anexo a pesquisa estarão os seguintes documentos: ANEXOS I: Matrizes Curriculares da REME Aquidauana - Urbano e Educação Indígena; ANEXOS II: Matrizes Curriculares da REME Aquidauana - Educação Campo - Escola Polo Pantaneira; ANEXOS III: Matriz Curricular da SED/MS - Educação Campo; ANEXOS IV: Mapa de Linha - Linha Indaiá I, e II - Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias; ANEXOS V: Mapa de Linha - Linha Indaiá I, II, III e IV - Escola Municipal Ada Moreira Barros; ANEXOS VI: Mapa de Linha - Linha Fazenda Figueira -- Escola Municipal Ada Moreira Barros; e ANEXOS VII: Mapa de Linha - Linha Fazenda Rancho Grande - Escola Municipal

Escola de Desenvolvimento Integral da Criança e Adolescente na Reforma Agrária
(EDICARA)

Matriz para a Educação Infantil - Escolas do Campo da Reforma Agrária

Ano: A partir de 2024

Turnos: matutino e vespertino

Educação em Tempo Integral com Alternância

Alternância: 70% Tempo Escola e 30% Tempo Comunidade

Duração da Semana: 5 (cinco) dias

Carga horária diária: 7h diárias

Hora aula: 60 minutos

Duração do ano letivo: mínimo 115 dias

CURRÍCULO	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	PRÉ-ESCOLA (4 e 5 anos)
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL	<ul style="list-style-type: none"> - O Eu, o outro e o nós - Corpo, Gestos e Movimentos - Traços, Sons, Cores e Formas - Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação - Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações 	20
PARTE DIVERSIFICADA	Arte e Movimento	6
	Recreação e Jogos	4
	Família e Comunidade	3
	Saúde e Meio Ambiente	2
	Tempo Comunidade (TC) (*)	-
Horas Semanais		35
Horas aulas anuais		805

(*) Tempo Comunidade 30% realizado com orientação e atendimentos às famílias de acordo com o Plano de Formação do Curso por Alternância (PFCA)

Escola de Desenvolvimento Integral da Criança e Adolescente na Reforma Agrária
(EDICARA)

**Matriz Curricular para o Ensino Fundamental - Escolas do Campo da Reforma
Agrária**

Ano: A partir de 2024

Turnos: matutino e vespertino

Educação em Tempo Integral com Alternância

Alternância: 70% Tempo Escola e 30% Tempo Comunidade

Duração da Semana: 5 (cinco) dias - Carga horária diária: 7h diárias

Hora aula: 60 minutos - Duração do ano letivo: mínimo 115 dias

B A S E N A C I O N A L C O M U M	Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6	4	4	4	4
		Arte	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Língua Inglesa	-	-	-	2	2	2	2	2	2
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Ciências Humanas	História	3	3	3	3	3	3	3	3	3
		Geografia	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Matemática	Matemática	6	6	6	6	6	4	4	4	4
	Parte Diversificada	Família e a Comunidade	5	5	5	4	4	4	4	4	4
		Saúde e Meio Ambiente	5	5	5	4	4	4	4	4	4
		Tempo Comunidade (TC) (*)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Projetos Socioprofissionais		-	-	-	-	-	4	4	4	4	

Horas Semanais	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Horas aulas anuais	805	805	805	805	805	805	805	805	805

(*) Tempo Comunidade 30% realizado com orientação do Plano de Formação do Curso por Alternância (PFCA)

As Matrizes Curriculares para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, produzidas a partir da perspectiva Freiriana, visam ao desenvolvimento integral dos sujeitos do campo. Para a unidade de ensino dos Indaiás, apontamos como proposta a criação de uma Escola de Desenvolvimento Integral da Criança e Adolescente na Reforma Agrária (EDICARA), que contemple o Plano de Formação do Curso por Alternância (PFPA), construído e dialogado com a comunidade local. O ano escolar, organizado através do Calendário Escolar deve considerar a sazonalidade para a organização das alternâncias. A proposta de olhar organizar a Educação do Campo aos sujeitos camponeses que moram nos assentamentos Indaiás I, II, III e IV perpassa a identificação de conteúdos, ela deve ser pensada no ideário do campo, construída com a participação dos movimentos sociais e da comunidade local. Na Figura 49, identificamos elementos que precisam ser considerados, analisados e estruturados para efetivar a Educação do Campo nos Assentamentos Indaiás.

Figura 49 – Elementos de uma proposta Curricular para a Educação do Campo aos Camponeses da Reforma Agrária no município de Aquidauana/MS



Consideramos também para a criação da Escola de Desenvolvimento Integral da Criança e Adolescente na Reforma Agrária, as quatro áreas do Núcleo Urbano dos Assentamentos (FIGURA 50):

Figura 50 - Quatro Áreas destinados para os Núcleos Urbanos



Fonte: Acervo Pessoal da Autora, 2023

Os quatro Assentamentos, desde sua criação, já previam áreas comunitárias, para o desenvolvimento de atividades educacionais, sociais, culturais, desportivas e religiosas, etc. De acordo com o observado na Figura 46, nota-se que: o Indaiá I em sua área destinada para o Núcleo Urbano, apresenta uma Igreja Católica construída e as áreas externas, de pasto, são utilizadas por todos os moradores desse assentamento; o Indaiá II ainda não tem edificações, apresenta apenas um mangueiro que é utilizado pelos moradores; no Indaiá III funcionava até o ano de 2022 os serviços do Posto de Saúde, que no início de 2023 entrou em reforma. Nesse espaço também há uma Igreja Católica construída; e o Indaiá IV é o que apresenta uma estrutura física considerável para a construção/reforma de uma Escola do Campo (FIGURA 51).

Figura 26 - Área para instalação da Escola de Desenvolvimento Integral da Criança e Adolescente na Reforma Agrária (EDICARA)



Fonte: Acervo Pessoal da Autora, 2023

Destarte, vale ressaltar que as propostas aqui apresentadas visam ao desenvolvimento integral dos sujeitos do campo. Contudo, para a efetivação dessas propostas, há necessidade de participação do Poder Público e da Comunidade Local. Considerando, inclusive, questões relacionadas ao custo e à dinâmica da estrutura atual, como, por exemplo, os deslocamentos dos estudantes para a Terra Indígena Limão Verde e para o Distrito de Cipolândia, com quilometragens percorridas diariamente, a rotina escolar, os componentes curriculares e formação específica dos professores para a Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos que a Educação do Campo percorreu desde a instituição do Estatuto da Terra (1964) até os dias atuais retratam significativos avanços nas Políticas Públicas da Educação para os sujeitos no/do campo. Porém, a invisibilidade das especificidades educacionais e sociais dos sujeitos do campo e os estereótipos que a sociedade cria e multiplica em relação à população camponesa, foi o grande desafio para esta pesquisa, desvelando conhecimentos estruturalmente pré-estabelecidos.

Considerar a Reforma Agrária nos moldes de sua implantação, apenas com a distribuição de terra, sem as condições estruturais básicas, não resolve as questões agrárias e educacionais dos Assentados Indaiás, no município de Aquidauana. Porém, quando relacionamos Educação Ambiental, Educação do Campo e Reforma Agrária, conseguimos desvelar e desconstruir paradigmas sociais hegemônicos, visando a real transformação do campo e da sociedade.

Os quatro Assentamentos: Indaiá I, Indaiá II, Indaiá III e Indaiá IV, compreendem uma área de 6.750,25 ha, criados no ano de 2007, com a possibilidade de assentar até 253 famílias que se mantiveram acampadas em frente à antiga Fazenda Indaiá e outras localidades, entre o ano de 2007 ao ano de 2009. Durante o período de acampamento, até o assentamento das famílias, estiveram à frente da luta pela terra os movimentos sociais: Central Única dos Trabalhadores - CUT, Federação dos Agricultores Familiares - FAF, Federação dos Trabalhadores da Agricultura - FETAGRI e Movimento Sem Terra - MST.

A partir da organização dos acampados, cada assentamento ficou sobre o direcionamento de um movimento social, sendo: o Indaiá I para a CUT, com 70 lotes, correspondendo a 27,7% da Fazenda Indaiá; o Indaiá II para a FAF, com 60 lotes, correspondendo 23,7%; o Indaiá III para a FETAGRI, com 72 lotes, equivalente a 28,5%; e o Indaiá IV para o MST, com 51 lotes, sendo também destinado 20% de cada assentamento para as Áreas de Reserva Legal.

Por meio de sorteio realizado pelo INCRA, em dezembro de 2009, foram assentadas, no início do ano de 2010, 243 (duzentos e quarenta e três) famílias nos Assentamentos Indaiás. Dentre essas famílias, destacamos que 177 (cento e setenta e sete) eram mulheres as titulares dos lotes e 66 (sessenta e seis) estavam sobre a titularidade de homens. Ao serem assentadas as famílias passaram a ter o direito de

receber apoio financeiro para a suas instalações e manutenções, que derivaram de cadastro e aprovação junto ao Governo Federal e aos bancos financiadores. Entre os financiamentos, destacamos o Fomento Mulher que valida a Política da Reforma Agrária no atendimento às famílias que têm mulheres como titulares.

É importante destacar que no município de Aquidauana até 2007 ainda não havia a implantação de assentamentos rurais da Reforma Agrária. Foram criados esses quatro Assentamentos, com a participação de diferentes lideranças, todos planejados pelo INCRA, por meio de projetos que previam: Áreas Destinadas para os Lotes, Áreas de Reserva Legal (20%), Áreas de Reserva Remanescente, Áreas de Núcleo Urbano (implantação de escolas, associações, igrejas e desenvolvimento de atividades comunitárias), Áreas de Preservação Permanente e Áreas de Estradas.

Os Núcleos Urbanos foram planejados pelos projetos estabelecidos pelo INCRA, pensados para servirem como áreas comunitárias para os assentamentos, espaços para a implantação de escolas, igrejas, associações e serviços de saúde para moradores dos Assentamentos Indaiás. A antiga sede da Fazenda Indaiá, hoje área destinada para o Núcleo Urbano do Indaiá IV, é a que apresenta o maior número de edificações, compreendendo a casa da antiga sede, uma edícula nos fundos e um galpão, onde era manufaturado e processado o arroz, atualmente sem atividades.

A Área de Núcleo Urbano do Indaiá III é a que apresenta a segunda maior área construída, onde havia um retiro para os trabalhadores, na época em que a fazenda tinha produção, que se transformou em um Posto de Saúde. Nessa mesma área também foi construída, no ano de 2018, um templo da Igreja Católica. No ano de 2023, teve início uma reforma no Posto de Saúde, sendo transferido os serviços da saúde para a unidade do Distrito de Cipolândia.

No espaço destinado ao Núcleo Urbano do Indaiá I, observamos o início de construções comunitárias. Nessa área há uma Igreja Católica construída e áreas de campo destinadas a pasto, que podem ser utilizadas por todos os moradores do Indaiá I. No Indaiá II não há edificações, somente um mangueiro que é utilizado pelos moradores dos Assentamentos Indaiás II.

Durante esse percurso, desde a instalação dos Assentamentos, foram construídas 91 (noventa e uma) casas, sendo 25 (vinte e cinco) no Indaiá I, 31 (trinta e uma) no Indaiá II e 35 (trinta e cinco) no Indaiá IV. De acordo com dados, para se conseguir o financiamento das casas, os assentados não poderiam já ter financiado

outras casas por Programas Federais e esses deveriam seguir as normativas do Programa Minha Casa Minha Vida.

Os assentados ocuparam seus lotes no ano de 2010, construindo suas moradias, algumas provisórias, aguardando a infraestrutura necessária para a sua manutenção. Hoje, treze anos após a implantação dos assentamentos ainda não conseguiram resolver os problemas de abastecimento de água. As empresas responsáveis pela perfuração de poços abandonaram as obras. Atualmente, algumas famílias perfuraram poços em seus lotes e dividem as despesas, consorciando o abastecimento da água com os vizinhos. Outras famílias utilizam água retirada por gravidade dos córregos. No Indaiá I, área mais rochosa, há poços que chegam a medir 120 metros de profundidade.

Nos Assentamentos Indaiás as atividades econômicas têm como base a agropecuária. A região é muito conhecida pela produção dos “abacaxis dos Indaiás”. Além dessa fruta, são plantados e comercializados: mandioca, maxixe, abóbora, melancia, limão, laranja, manga, banana, pequi e mamão. As áreas dos assentamentos também são ocupadas pela criação de gado de corte e de leite, produzindo também a comercialização do leite e queijo para a subsistência. Alguns lotes do Assentamento Indaiá IV também produzem e comercializam com a Secretaria Municipal de Educação, participando da Chamada Pública para o Programa da Alimentação Escolar (PNAE). Todavia, observou-se que as atividades econômicas nos Assentamentos acontecem de forma isolada nos lotes, ainda não há a integração entre os lotes e entre os assentamentos para o funcionamento de associações e/ou cooperativas.

Ao serem projetados os Assentamentos Indaiás I, II, III e IV previam toda uma estrutura e infraestrutura, como: moradia, estradas, abastecimento de água, energia elétrica, saúde e educação. Porém, nos assentamentos ainda não foram consolidadas todas as políticas públicas que garantem o direito social para os sujeitos do campo. O abastecimento de água, até os dias atuais, se caracteriza como uma das principais lutas e bandeiras levantadas para a manutenção, subsistência e efetivação da Reforma Agrária, em Aquidauana.

Nos Indaiás não há escolas nos assentamentos, os estudantes se deslocam para o Distrito de Cipolândia ou para a Terra Indígena Limão Verde. De acordo com dados desta pesquisa de campo, no ano de 2023, de um total de 73 estudantes dos assentamentos, 79,5% frequentaram as escolas do Distrito e os demais estudantes,

equivalente a 20,5%, estudam na escola na Terra Indígena. Observou-se que entre o período de 2021 e 2023 houve uma redução de 10% no número dos estudantes que frequentaram a Educação Básica dos Assentamentos Indaiás.

Em Aquidauana o Sistema Educacional estabeleceu no ano de 2020, através da Resolução nº 01/2020, as Matrizes Curriculares, identificando as diferentes modalidades de ensino (Educação do Campo e Educação Indígena). Todavia, observou-se que a Educação do Campo faz referência a Escola Polo Pantaneira, que tem suas extensões nas fazendas do Pantanal de Aquidauana. Os estudantes dos Assentamentos Indaiás estão inseridos nas escolas, com a modalidade da Educação Indígena e na escola do Distrito, que utiliza a mesma Matriz Curricular da área urbana para a Rede Municipal e para a Rede Estadual a matriz da Escola do Campo.

Corroborando com a organização curricular das escolas do campo no município de Aquidauana, a Resolução nº 1/2020, direciona como deve ser a composição das turmas. Estas, por sua vez, apontam que nas escolas localizadas nos distritos, fazendas ou aldeias devem ser constituídas turmas com no mínimo 15 estudantes. Não havendo esse número mínimo, as turmas deverão ser agrupadas em turmas multianuais (multisseriadas).

A educação oferecida aos sujeitos do Campo, principalmente a oferecida aos filhos de sujeitos da Reforma Agrária, não traz em seus ideais uma pedagogia libertadora, dialógica, capaz de romper com as concepções hegemônicas. Os sistemas educacionais encontram-se organizados para atender à demanda social e educacional, que são influenciadas pelo sistema econômico hegemônico, ora formando mão de obra para o mercado de trabalho, ora oferecendo a Educação Básica generalista.

Uma importante ferramenta para compreendermos as relações sociais, imposta pelo sistema hegemônico é a Educação Ambiental Crítica, capaz de proporcionar uma lente para a visão de que as relações sociais e ambientais são complexas e díspares, reforçando a educação como um ato político. Com essa ferramenta é necessário refletir sobre: Os homens são superiores uns aos outros e à natureza? O sujeito do campo detém menos conhecimento que o homem da cidade? A Educação que se aplica no campo atende às especificidades do lugar? O desenvolvimento tecnológico trará sustentabilidade para a preservação da espécie humana? São tantas as incertezas, que nem mesmo as ciências apresentam respostas prontas.

O mundo e as relações sociais são complexos e díspares. Toda essa estrutura de diferenças sociais tem raízes no Sistema Capitalista, que sustenta uma ideologia que o indivíduo precisa ter para ser. A acumulação de riquezas sustenta essas diferenças. A escola tradicional, por sua vez, multiplica valores e atitudes do sistema, sem criar e promover o debate crítico. Destarte, precisamos entender que é na escola que há o conflito de saberes, de valores e de culturas, sendo um espaço de diálogos, de uma educação libertadora e construtivista, que transformará gerações.

No município de Aquidauana a Educação do Campo encontra-se fragilizada, em meio a políticas estruturais que atendem as necessidades básicas dos seres humanos, mas não com um olhar para a especificidade do campo. Os estudantes dos assentamentos frequentam escolas com Políticas Públicas divergentes, compreendendo a Educação Indígena, a Educação do Campo e a Educação Básica aplicada na área urbana.

Acentuando o contexto de desigualdades sociais, em março de 2020 o modelo padrão de Educação Básica formal teve que ser repensado, quase deixando de existir. O mundo vivenciou a pandemia de Covid-19 que suspendeu, em nível mundial, as atividades presenciais, impôs o sistema de distanciamento, as pessoas passaram a utilizar, no cotidiano, máscaras para proteção facial e álcool para higienização, provocando sérios danos à vida humana. Durante dois anos a sociedade conviveu com as mazelas de um futuro incerto. Sem vacinas, no Brasil as pessoas não tinham segurança, não estavam imunizadas e a Covid-19 ceifava a vida de milhares de pessoas. Naquele período a orientação era “fique em casa”.

Somente no ano de 2021, após a vacinação de idosos, profissionais da saúde, professores e pessoas com alto risco, a rotina escolar dava sinais de que poderia voltar ao normal. Ainda em 2020, as Redes de Ensino Municipal e Estadual transformaram as aulas presenciais em aulas remotas, com o envio de atividades *online* ou impressas para os estudantes. Para os estudantes que não detinham conectividade (acesso às ferramentas digitais), eram enviadas atividades escolares impressas, denominadas pelo município de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) e pelo estado de APCs (Atividades Pedagógica Complementares) para serem realizadas em casa.

Outra ferramenta utilizada para minimizar os impactos da Pandemia foi o uso de recursos tecnológicos que permitiram a educação à distância, como o Classroom (sala de aula online), o Google Meet, o Zoom, objetivando levar um mínimo possível

de conhecimento aos estudantes e para o cumprimento da carga horária, prevista nos Calendários Escolares.

Como para todos, tudo era novo, no período da pandemia o ano de 2020 ficou marcado por experimentos que não poderiam prejudicar nem os estudantes, nem os profissionais, pois todos estavam vivenciando a mesma situação de medos, inseguranças e incertezas. A dinâmica escolar se dava com a realização das atividades remotas ou *on-line*. Os estudantes realizaram as atividades, que serviam para a comprovação da matrícula e para a atribuição de notas. Nesse período, não era possível aos professores saber se era o aluno que realizava as atividades e se alcançava a aprendizagem, simplesmente recebiam as atividades e enviam outras.

A situação nas áreas rurais era ainda mais latente, as famílias recebiam as atividades quinzenalmente ou mensalmente, em formato de apostilamento com muitas atividades que deveriam ser devolvidas sem orientação acadêmica. Muitas atividades voltavam sem ser realizadas, pois além da ausência de conectividade, para tirar dúvidas, algumas famílias não conseguiam auxiliar seus filhos.

Ainda não foram mensurados os impactos no sistema educacional, decorrentes da pandemia do Covid-19, em especial para a Educação do Campo. Quantos adolescentes e jovens deixaram de se dedicar aos estudos para auxiliar nos afazeres domésticos e do campo, nos assentamentos Indaiás? À pandemia somaram-se as dificuldades encontradas no campo, negando o direito aos estudantes camponeses? Quem são os sujeitos da Reforma Agrária no município de Aquidauana? Como e onde acontece a educação aos estudantes oriundos dos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV?

Diante do contexto dos assentamentos, apontamos a invisibilidade dos sujeitos do campo, sendo necessário ressignificar valores e direcionar políticas públicas educacionais para a população camponesa, especificamente os estudantes que residem nos Assentamentos Indaiás I, II, III e IV. Compreendendo que existem quatro assentamentos no município de Aquidauana, constituídos a partir de orientações de diferentes movimentos sociais e que diante dos dados referentes ao o número de estudantes, conclui-se pela impossibilidade de implantação de uma escola em cada assentamento, devido ao não atendimento do número mínimo de estudantes para a formação de turmas - escolares

Consideramos também a existência dos quatro núcleos urbanos dos assentamentos, com suas respectivas estruturas físicas para a organização de

proposta de tese. Desta forma, a Proposta de Diretrizes e de uma Matriz Curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, considerando a Pedagogia da Alternância e Componentes Curriculares que contemplem a especificidade, apresenta-se como um caminho a ser dialogado com os sujeitos do campo, para a implementação de políticas educacionais efetivas.

Consideramos para a análise e criação de diretrizes para a Educação do Campo a Pedagogia da Alternância com base nas EFA (Escolas Famílias Agrícolas), analisando a experiência da EFA Dom Fragoso, no estado do Ceará que institui a Estadia Escolar e a Estadia Socioprofissional, com divisão do tempo para cada estadia de quinzenas e, também as normativas do Estado de Mato Grosso do Sul como a Resolução /SED/MS que estabeleceu normas para a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio nas escolas do campo, estabelecendo que a alternância regular dos estudos pode se organizar em Tempo Escola (TE), com mínimo de 70% e Tempo Comunidade (TC) de 30%, cumprindo a carga horária prevista.

A formação de professores que tenham relações/vínculos com o campo também é um desafio a ser percorrido para a implementação da Educação do Campo. O professor não deve ser um extensionista, transferindo conteúdos como se os estudantes aprendessem da mesma forma ou com a concepção que o aluno é um papel em branco, vazio. Os estudantes, especificamente os sujeitos do campo, são seres plenos de saberes. Com isso, as instituições formadoras precisam revisitar as diretrizes formadoras, com cursos específicos para as populações do campo.

A organização curricular, contida na nova Proposta da Matriz Curricular, contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais. Denominada como Educação em Tempo Integral com Alternância. Ela se constrói com a carga horária diária de 7h, horas relógio, de sessenta minutos, em cinco dias por semana, alternando e se efetivando em no mínimo 115 (cento e quinze) dias presenciais. A Alternância se dará com organização bimestral, sendo previsto por bimestre 29 (vinte e nove) dias para os três primeiros bimestres e 28 (vinte e oito) dias para o quarto bimestre.

Em suma, consideremos a construção de diretrizes que atendam a população do campo, observando sazonalidade, as distâncias percorridas pelo transporte escolar, as modalidades (Indígena e do Campo) em que os estudantes dos Assentamentos Indaiás estão inseridos, a existência da sede da antiga Fazenda Indaiá, a participação dos movimentos sociais, as legislações vigentes e as

experiências exitosas, utilizando como recurso a Pedagogia da Alternância para efetivar a criação de um Escola de Desenvolvimento Integral da Crianças e Adolescentes na Reforma Agrária (EDICARA), tendo como base a formação freiriana.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos/Alberto Acosta; tradução de Tadeu Breda - São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

AQUIDAUANA, MS. Lei Ordinária n. 2.420/2015 - aprova o Plano Municipal de Educação de Aquidauana e dá outras providências. Acesso em: <http://aquidauana.ms.gov.br/educacao/pme/plano-municipal-educacao>

AQUIDAUANA. Resolução Conjunta SEMED e CME - Aquidauana/MS nº 1, de 28 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana e dá outras providências. Disponível em: http://aquidauana.ms.gov.br/DOEM/DOEM_AQUIDAUANA-1586-20201229.pdf. Acesso em: 10 de março de 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

Borges, Idelzuith. Sousa. et al. (2012). A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. In Antunes - Rocha, M. et al. (Orgs). Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais (pp. 37 - 56). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

BRASIL. Lei n. 4.504 – 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm>. Acesso em: 13 de agosto de 2021

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 91.766, de 10 de outubro de 1985. Aprova o Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91766-10-outubro-1985-441738-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL, Decreto Lei nº 2.363 de 21 de outubro de 1987 (REVOGADO). Extingue o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, cria o Instituto Jurídico das Terras Rurais - Inter, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del2363.htm, Acesso em 15 de janeiro de 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out.

2020.

BRASIL, Lei nº 7.735, de 22 de fevereiro de 1989a. Dispõe sobre a extinção de órgão e de entidade autárquica, cria o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7735.htm. Acesso em: 20 de março de 2021

BRASIL, Decreto Legislativo nº 2, de 1989b. Rejeita o texto do Decreto-Lei nº 2.363, de 21 de outubro de 1987, que "extingue o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, cria o Instituto Jurídico das Terras Rurais - INTER. e dá outras providências". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-2-1989.htm#:~:text=DECRETO%20LEGISLATIVO%20N%C2%BA%202%2C%20de,e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs%22. Acesso em: 15 de janeiro de 2023

BRASIL, Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993. Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8629.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.629%2C%20DE%2025%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201993.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20dos,Art. . Acesso em: 13 de agosto de 2021.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, Acesso em 10 de março de 2019.

BRASIL. Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental. Política Nacional de Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 13 de agosto de 2021.

BRASIL, Parecer nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

BRASIL, Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

BRASIL, Resolução nº. 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008, Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Lei n. 11.947 de 16 de junho de 2009 dispõe sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Disponível em:

<https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-eixos-de-atuacao/pnae-agricultura-familiar#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.947%2C%20de,de%20g%C3%AAneros%20aliment%C3%ADcios%20diretamente%20da>

BRASIL, Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que instituiu a Política do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file#:~:text=NOVEMBRO%20DE%202010-Disp%C3%B5e%20sobre>.

BRASIL. Resolução n. 2, de 15 de julho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 06 mai. 2019.

BRASIL, II PNERA, Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, ano 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/pnera2pesquisaeducareformaagraria.pdf>, acesso em 01 de outubro de 2023.

BRASIL, Parecer CNE/CP nº 22, de 08 de dezembro de 2020, Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222020.pdf?query=NOT%C3%93RIO%20SABER, acesso em: 10 de janeiro de 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v.7. n.1, o. 35 a 64, março/junho de 2009. Acesso em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/27585>

CERDEIRA, Gabriel Loschiavo. Agroecologia: Edificando caminhos e práticas no Assentamento Indaiá IV, Aquidauana, MS. Dissertação apresentada ao Programa Pós-graduação em geografia, Área de Concentração Dinâmica Natural e Análise Socioambiental, da UFMS, Campus de Aquidauana, ano 2020.

CARDOSO, Wanderley Dias. Aldeia Indígena de Limão Verde. Dissertação de Mestrado - Universidade Católica Dom Bosco UCDB, Campo Grande, 2004. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7877-aldeia-indigena-de-limao-verde-escola-comunidade-e-desenvolvimento-local.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores e Educação. O Brasil esfacelado pelo golpe.1. Ed. Brasília: CNTE, 2017

DAVIDOFF, Linda. Introdução à Psicologia. São Paulo, 1983.

FOLADORI, Guillermo. O Capitalismo e a crise ambiental. Programa de Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Ano XVIII, nº 19, UFPR, 1999.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. Disponível em:
https://www.athuar.uema.br/wp-content/uploads/2018/01/Livro_P_Freire_Extensao_ou_Comunicacao.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 77 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GRIPPI, Sidney. Lixo: reciclagem e sua história: guia para as prefeituras brasileiras. 2ª edição. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

GUIMARÃES, Mauro. Caminhos da Educação Ambiental: Da forma à ação. Mauro Guimarães (org). 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental: Temas em Meio Ambiente. Duque de Caxias. Unigranrio, 2000.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Disponível em:
Acesso, setembro, 2019.

KOZEL, Salete. Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007.

KOZEL, Salete. Representação e Ensino – Aguçando o olhar geográfico para os aspectos didático-pedagógicos. In: Espaços Culturais – vivências, imaginações e representações. Org.: Angelo Serpa. Salvador: Edufba, 2008, p. 71 a 88.

KOZEL, Salete. Mapas mentais: dialogismo e representações. Curitiba: Appris, 2018

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia Científica. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. “Apresentação: (re) conhecendo a educação ambiental brasileira”. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org). Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em: <
http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf>. Acesso em: 15/10/2020.

LEFF, Enrique. Aventuras da Epistemologia Ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo: Cortez, 2012.

LEFF, Enrique. Epistemologia Ambiental. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e Teorias Críticas. in; Caminhos da Educação Ambiental: Da forma a Ação/Mauro Guimarães (org). Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 3.201, de 2 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas do campo da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9343_03_02_2017. Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em psicologia social. 2. Edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

QUEIROZ, Antônio Batista Pereira. O Processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás. Dissertação apresentada na Faculdade de Goiás, 1997. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert_Jo%C3%A3o_Batista_Pereira_de_Queroz.pdf

REALE, G. História da filosofia: Do Romantismo até os nossos dias. V.3, São Paulo: Paulus, 1990. Disponível em: www.psicologiamsn.com. Acesso em 13 de dez. de 2017.

REIGOTA, Marcos. Meio Ambiente e representação social. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Arlete Moysés. Produção e Consumo do e no Espaço – a problemática ambiental urbana. Editora Hucitec, 1998.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Teorias e Tempo - Razão e emoção. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel C. Moura (Orgs.). Educação Ambiental. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCARLATO, Francisco Capuano; PONTIN, Joel Arnaldo. Do Nicho ao Lixo: ambiente, sociedade e educação. 18 ed. São Paulo: Atual, 2009.

SILVA, José Pereira da. Reforma Agrária? Por quê. 1a edição. Produzido pela UNESCO, Brasília/DF, 1988.

Silva, João dos Santos Vida da. et al. Projeto GeoMS: cobertura vegetal e uso da terra do Estado de Mato Grosso do Sul. Campinas, SP: Embrapa Informática Agropecuária, 2011..

SOULÉ, Michael Ellman. Mente na biosfera. In: WILSON, E. O. Biodiversidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 593-598.

TAMAIÓ, Irineu. A mediação do professor na construção do conceito de natureza. Campinas, 2000.

TUAN, Yi-fu. Topofilia- Um estudo da percepção, atitudes e valores do Meio Ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

VARGAS, Icléia Albuquerque de. Território, Identidade, Paisagem e Governança no pantanal mato-grossense: Um Caleidoscópio da Sustentabilidade Complexa. 2006. Tese. Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

WALDMAN, Maurício. Lixo: Cenários e Desafios: Abordagens básicas para entender os resíduos sólidos. São Paulo: Cortez, 2010.

ANEXOS I: Matrizes Curriculares da REME Aquidauana - Urbano e Educação Indígena



Diário Oficial Eletrônico do Município de Aquidauana

Ano VII • Edição Nº 1586 • terça-feira, 29 de dezembro de 2020

Pág. 9

Turno: Diurno

Semana Letiva: 5 (cinco) dias

Anos Iniciais: 4 (quatro) horas diárias

Anos Finais: 4 (quatro) horas-aula diárias

Duração da aula: 60 (sessenta) minutos

Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

Áreas de Conhecimento/Componentes Curriculares		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	04	04	04	04	04	04	04	04	04
	Matemática	04	04	04	04	04	04	04	04	04
	Ciências da Natureza	02	02	02	02	02	02	02	02	03
	História	02	02	02	02	02	02	03	02	02
	Geografia	02	02	02	02	02	02	02	03	02
	Arte	02	02	02	01	01	01	01	01	01
	Ensino Religioso	-	-	-	-	-	01	01	01	01
	Educação Física	02	02	02	02	02	02	02	02	02
	Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	-	-	-	01	01	02	01	01
Práticas de Construção da Leitura e Escrita		02	02	02	-	-	-	-	-	-
Práticas de Leitura e Produção Textual		-	-	-	02	02	01	01	-	-
Geometria		-	-	-	-	-	-	-	01	01
Total da Carga Horária		Semanal em h/a	20	20	20	20	21	21	21	21
Anual em h/a	80	80	80	80	84	84	84	84	84	

ANEXO II – Resolução Conjunta/SEMED e CME-Aquidauana/MS nº 1, de 28 de dezembro de 2020.

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Ano: A partir de 2021 Anos Finais: 4 (quatro) horas-aula diárias

Turno: Diurno Duração da aula: 60 (sessenta) minutos

Semana Letiva: 5 (cinco) dias Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

Anos Iniciais: 4 (quatro) horas diárias

Áreas de Conhecimento/Componentes Curriculares		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	03	03	03	04	04	04	04	04	04
	Matemática	03	03	03	03	03	04	04	04	04
	Ciências da Natureza	02	02	02	01	01	02	02	02	02
	História	01	01	01	02	02	02	02	02	02
	Geografia	01	01	01	02	02	02	02	02	02
	Arte	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Religioso	-	-	-	-	-	01	01	01	01
Educação Física	02	02	02	02	02	02	02	02	02	
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	-	-	-	-	-	01	01	01	01
	Arte e Cultura Terena	02	02	02	02	02	01	01	01	01
	Língua Terena	04	04	04	02	02	01	01	01	01
	Práticas de Construção da Leitura e Escrita	02	02	02	-	-	-	-	-	-
	Práticas de Leitura e Produção Textual	-	-	-	02	02	01	01	-	-
Geometria	-	-	-	-	-	-	-	01	01	
Total da Carga Horária	Semanal em h/a	20	20	20	20	20	21	21	21	21
	Anual em h/a	80	80	80	80	80	84	84	84	84

ANEXO III – Resolução Conjunta/SEMED e CME-Aquidauana/MS nº 1, de 28 de dezembro de 2020.

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL – EDUCAÇÃO DO CAMPO

ESCOLA MUNICIPAL POLO PANTANEIRA

Ano: A partir de 2021 Anos Finais: 4 (quatro) horas-aula diárias

Turno: Diurno Duração da aula: 60 (sessenta) minutos

Semana Letiva: 5 (cinco) dias Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

Anos Iniciais: 4 (quatro) horas diárias



ANEXOS II: Matrizes Curriculares da REME Aquidauana - Educação Campo - Escola Polo Pantaneira



Áreas de Conhecimento/Componentes Curriculares		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	04	04	04	04	04	04	04	04	04	
	Matemática	04	04	04	04	04	04	04	04	04	
	Ciências da Natureza	02	02	02	02	02	03	03	03	03	
	História	02	02	02	02	02	02	02	02	02	
	Geografia	02	02	02	02	02	02	02	02	02	
	Arte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Religioso	-	-	-	-	-	01	01	01	01	
Educação Física	02	02	02	02	02	02	02	02	02		
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	-	-	-	-	-	01	01	01	01	
	Arte e Cultura Regional	02	02	02	02	02	01	01	01	01	
	Práticas de Construção da Leitura e Escrita	02	02	02	-	-	-	-	-	-	
	Práticas de Leitura e Produção Textual	-	-	-	02	02	01	01	-	-	
	Geometria	-	-	-	-	-	-	-	01	01	
Total da Carga Horária	Semanal em h/a	20	20	20	20	20	21	21	21	21	
	Anual em h/a	800	800	800	800	800	840	840	840	840	

RESOLUÇÃO/SEMED N. 8, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2020.

Aprova o Calendário Escolar do ano de 2021, a ser operacionalizado nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana, e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AQUIDAUANA, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 23, § 2º e art. 24, inciso I da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Calendário Escolar a ser operacionalizado nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana, conforme Anexo Único desta Resolução e dispor sobre o ano escolar e ano letivo do ano 2021.

CAPÍTULO I

DO CALENDÁRIO ESCOLAR

Art. 2º O ano escolar de 2021, nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, terá a duração mínima de 205 (duzentos e cinco) dias, sendo:

I – 200 (duzentos) dias letivos;

II – 04 (quatro) dias de Exames Finais;

III – 01 (um) dia destinado para Conselho de Classe Final e Término do Ano Escolar.

Parágrafo Único. Para o cumprimento do quantitativo de 200 (duzentos) dias letivos, encontram-se previstos 13 (treze) sábados letivos, nas seguintes datas:

I – 06 de março – Família e Escola;

II – 17 de abril – Formação Continuada;

III – 08 de maio – Família e Escola;

IV – 19 de junho – Formação Continuada;

V – 24 de julho – Conselho de Classe;

VI – 07 de agosto - Família e Escola;

VII – 14 de agosto – Sábado Letivo, referente ao Aniversário de Aquidauana;

VIII – 28 de agosto – Formação Continuada;

IX – 18 de setembro – Sábado Letivo;

X – 02 de outubro - Conselho de Classe;

XI – 23 de outubro – Formação Continuada;

XII – 06 de novembro - Sábado Letivo;

XIII – 27 de novembro – Família e Escola/ Mostra Científica e Cultural.

Art. 3º Os sábados letivos, previstos no Parágrafo único, somente poderão ser alterados em situações excepcionais de caso fortuito ou força maior, como calamidade pública, ainda, por motivo de superior interesse público.

§ 1º. No ato da constatação de algumas das situações previstas no caput deste artigo, a Direção Escolar deverá efetuar o registro em Ata de Ocorrência, que deverá ser assinada pelo diretor, ou diretor-adjunto, se houver, e por, no mínimo, duas testemunhas.

§ 2º. As atividades, previstas nos sábados letivos e que necessitarem de alterações de datas, deverão ser realizadas, mediante autorização da Secretária Municipal de Educação.

§ 3º. As alterações dos sábados letivos previstos no Parágrafo único do artigo 2º e as situações explicitadas no caput deste artigo ficarão sujeitas à validação do Núcleo de Educação Básica/Setor de Inspeção e Vida Escolar, em conjunto com os Núcleos da Secretária Municipal de Educação envolvidos nas atividades previstas no período a ser alterado.

Art. 4º Para o cumprimento dos sábados letivos é obrigatória a presença de todos os docentes da escola, independentemente, do registro recair apenas sobre um determinado dia da semana.

Parágrafo Único. O registro do sábado letivo, em Diário de Classe, somente será realizado pelos docentes com aulas correspondentes aos dias da semana estabelecidos no quadro de legendas constantes do Calendário Escolar.

Art. 5º Caracteriza-se como dia letivo toda atividade, com data prevista no Calendário Escolar, com frequência exigível do estudante e a efetiva presença e orientação do professor.

Art. 6º Nos dias destinados à Formação Continuada e ao Conselho de Classe deverá ser ofertada ao estudante Atividade Pedagógica Complementar, conforme as aulas correspondentes aos dias da semana.



ANEXOS III: Matriz Curricular da SED/MS - Educação Campo

ANEXO I DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.672, de 30 de dezembro de 2019.

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL - ESCOLAS DO CAMPO

Ano: a partir de 2020

Duração da Semana Letiva: 5 (cinco) dias

Turnos: diurno e noturno

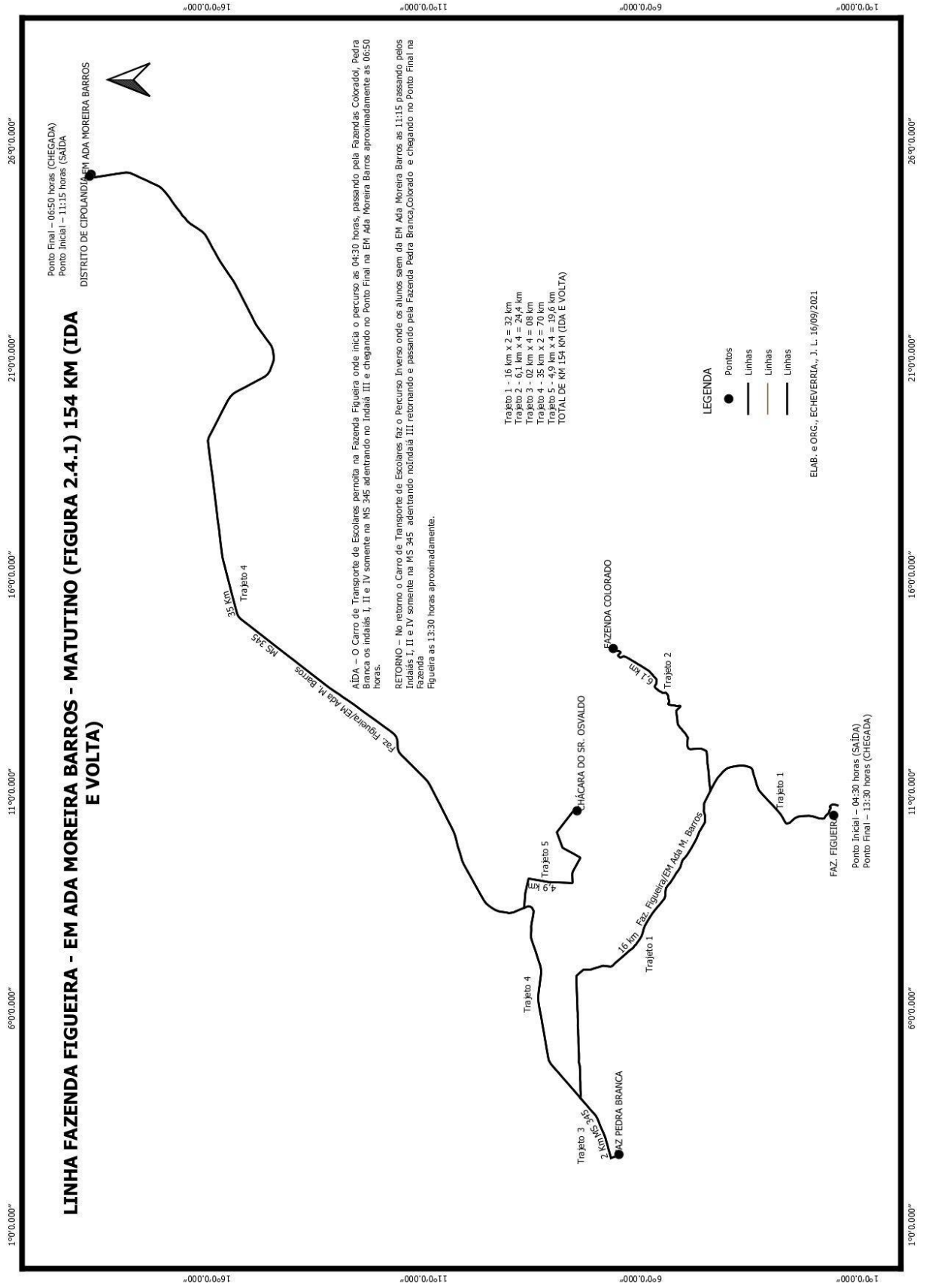
Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos

Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

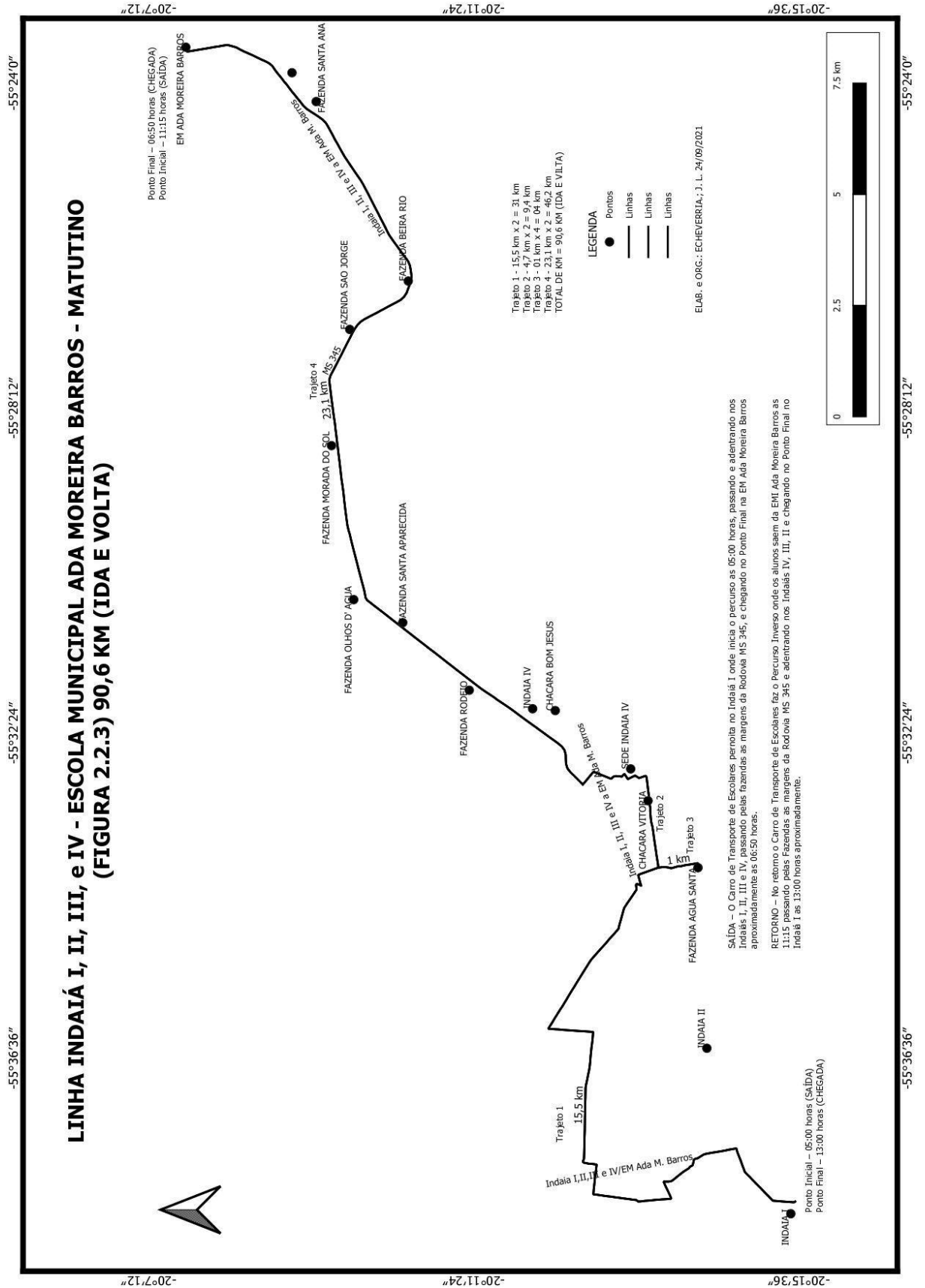
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
			Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA	Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Matemática	Matemática	6	6	6	6	6	4	4	4	4
	Ciências Humanas	História	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6	4	4	4	4
		Arte	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Língua Inglesa						2	2	2	2
	Ensino Religioso	Ensino Religioso*						1	1	1	1
		Terra-Vida-Trabalho	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Pesquisa e Aatoria						1	1	1	1
		Projeto de Vida	1	1	1	1	1	2	2	2	2
	Total semanal em horas-aulas			25	25	25	25	25	26	26	26
Total anual em horas-aulas			1000	1000	1000	1000	1000	1040	1040	1040	1040
Total anual em horas			834	834	834	834	834	867	867	867	867

* Oferta obrigatória e matrícula facultativa.

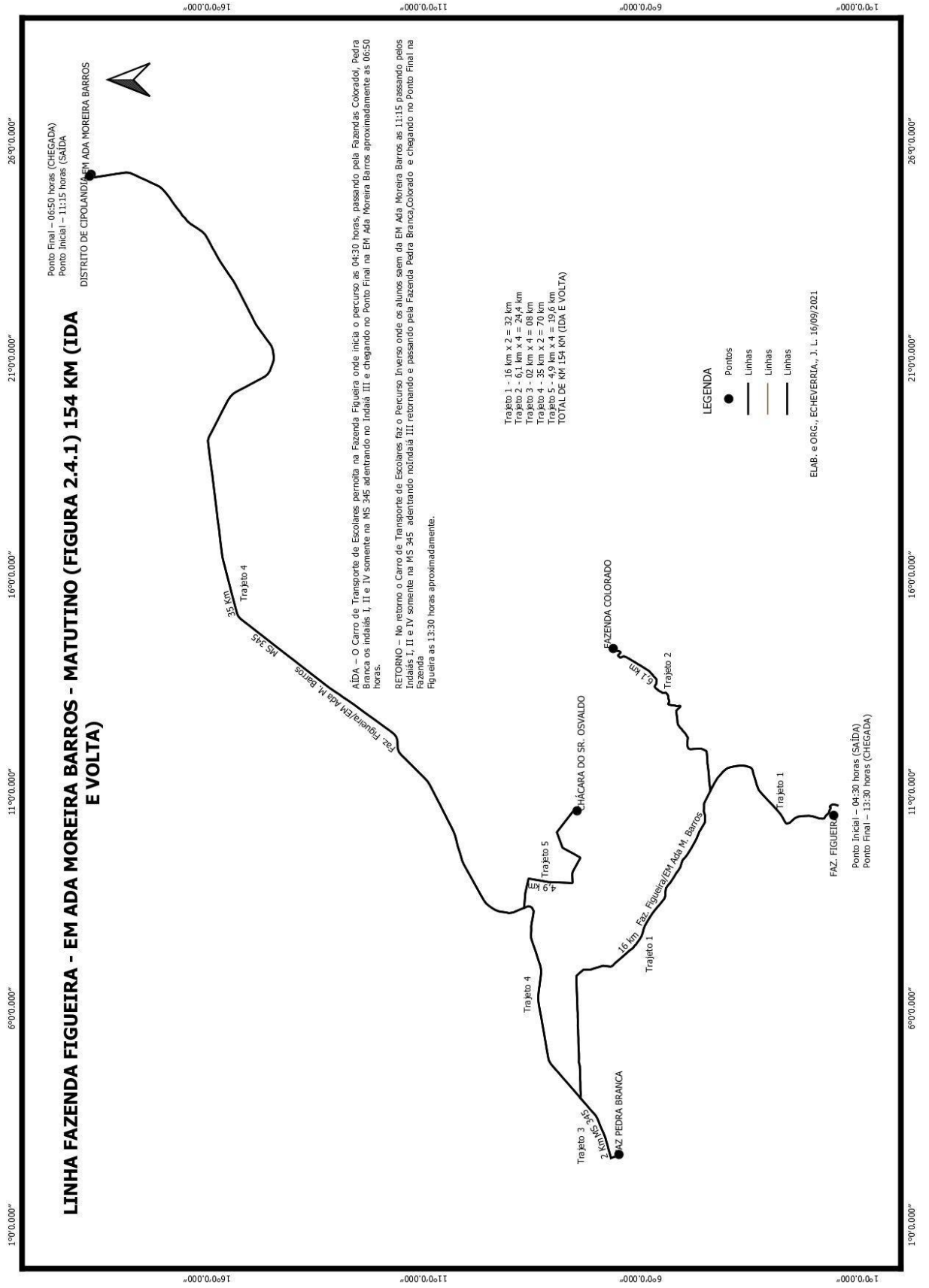
ANEXOS IV: Mapa de Linha - Linha Indaiá I, e II - Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias



ANEXOS V: Mapa de Linha - Linha Indaiá I, II, III e IV - Escola Municipal Ada Moreira Barros



ANEXOS VI: Mapa de Linha - Linha Fazenda Figueira - Escola Municipal Ada Moreira Barros



ANEXOS VII: Mapa de Linha - Linha Fazenda Rancho Grande - Escola Municipal Ada Moreira Barros

